

ВАЛЕНТИНА ШПАК

РЕАБІЛІТАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Навчальний посібник

Полтава - 2006

Міністерство освіти і науки України
Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Валентина Шпак

РЕАБІЛІТАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих педагогічних
навчальних закладів

Полтава
АСМІ
2006

ББК 74.66
УДК 376.2/5 (075)

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
(лист № 14/18.2 – 2914 від 19.12.2005 року)*

Ш 83

Шпак В.П. Реабілітаційна педагогіка: Навчальний посібник. – Полтава: АСМІ, 2006.
– 250 с.

ISBN

Рецензенти:

Іонова О.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

Сущенко Т.І., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної майстерності Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Хомич Л.О., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і педагогіки початкового навчання Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Рекомендовано до друку Вченою радою Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, протокол № 1 від 30 серпня 2004 року.

Пропонований навчальний посібник присвячений аналізу проблем реабілітаційної педагогіки як окремої галузі педагогічної науки, що спрямовує основні зусилля на допомогу дітям у складних життєвих обставинах розвитку та сприяє стабілізації їх повноцінного функціонування як соціальних суб'єктів. Автор акцентує увагу читачів на загальних засадах реабілітаційної педагогіки, конкретизує об'єкт і предмет її дослідження, мету, принципи і завдання діяльності педагога, який залучається до реабілітаційно-педагогічної роботи.

Посібник містить теоретичний матеріал і практичні рекомендації щодо педагогічної реабілітації дітей, які мають порушену соціальну адаптацію, утруднення в навчально-пізнавальній діяльності та проблеми поведінки. Наголошується на тому, що ефективність вирішення цих індивідуальних проблем виховання і навчання визначається комплексним підходом до організації реабілітаційно-педагогічного процесу і поєднанням зусиль педагогів середніх загальноосвітніх і позашкільних закладів, батьків, педіатрів, соціальних педагогів і працівників, представників громадських організацій та, в разі необхідності, інших фахівців.

Видання адресоване науковцям, викладачам, студентам, які цікавляться проблемами реабілітаційної педагогіки.

Навчальне видання

ISBN

ББК 74.66
© Шпак В.П., 2006
© АСМІ, 2006

ЗМІСТ

I. Загальні засади реабілітаційної педагогіки

1.1. Предмет і завдання реабілітаційної педагогіки

Реабілітаційна педагогіка як напрямок педагогічної науки, її об'єкт дослідження, категоріальний апарат та основні завдання

Міжпредметні зв'язки реабілітаційної педагогіки

Медико-біологічні, соціально-економічні та психолого-педагогічні причини порушень поведінки і розвитку дітей

1.2. Становлення і розвиток засад реабілітаційної педагогіки в історії зарубіжної і вітчизняної педагогічної думки

Ідеї філантропізму та „нового виховання” як фундамент реабілітаційної діяльності зарубіжних виправно-виховних закладів

Філантропічний, опікунський, лікувально-педагогічний та соціально-педагогічний підходи до розгляду реабілітаційної діяльності російських та вітчизняних виправно-виховних закладів

Специфіка реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів Західної Європи та США

Генезис ідей реабілітаційної педагогіки у практиці зразкових російських та вітчизняних виправно-виховних закладів

1.3. Вікові особливості розвитку і поведінки дітей

Особливості розвитку немовляти і догляду за ним

Вікові особливості розвитку і поведінки дитини в ранньому віці

Розвиток і поведінка дитини в дошкільному віці

Становлення особистості в молодшому шкільному віці

Індивідуальні особливості розвитку і поведінки дитини в підлітковому віці

Поведінкові реакції в підлітковому віці та їх урахування в ході педагогічної реабілітації

1.4. Проблеми виховання дітей у сім'ї та реабілітаційна робота з нею

Педагогічні проблеми різних типів сучасних сімей та особливості виховання в них дітей

Авторитет батьків і стилі взаємодії з дітьми

Специфіка реабілітаційної роботи педагога з неблагополучною сім'єю

II. Педагогічна реабілітація дітей в умовах сучасної школи

2.1. Порушення у процесі пристосування дитини до школи і необхідність у педагогічній реабілітації

Адаптація дітей до школи

Педагогічний, психологічний і фізіологічний рівні шкільної дезадаптації

Шкільна зрілість і готовність дитини до навчання у школі

Методичні підходи до вивчення психосоматичного здоров'я школярів

Роль школи у формуванні психосоматичного здоров'я учнів
 Втома і перевтома
 Психогігієнічні основи організації навчальної діяльності у школі

2.2. Педагогічна реабілітація дітей із тимчасовими труднощами у навчанні

Навчальні труднощі дітей як проблема реабілітаційної педагогіки
 Реабілітаційна робота з дітьми, які мають недостатній розвиток рухових умінь, порушення у розвитку просторового уявлення, пам'яті
 Реабілітаційна робота з дітьми, труднощі в навчанні яких пов'язані з формуванням навичок письма і читання, оволодінням математичними навичками
 Реабілітаційна робота з дітьми, які мають обмежений запас загальної обізнаності
 Труднощі в навчанні, що пов'язані з різноманітними психотравмуючими ситуаціями

2.3. Педагогічна реабілітація при порушеннях поведінки дітей

Первинні і вторинні причини порушень поведінки у дітей
 Важковиховуваність як педагогічна проблема
 Типи порушень поведінки у дітей та реабілітаційна робота з ними
 Методи і прийоми педагогічної реабілітації при порушеннях поведінки

2.4. Педагогічна реабілітація дітей із порушеннями соматичного здоров'я

Психолого-педагогічні основи навчання астенічних дітей
 Педагогічна реабілітація школярів, які страждають на хронічні захворювання, шляхом полегшення режиму навчання
 Засоби педагогічної реабілітації астенічних дітей
 Історія створення санаторних шкіл як закладів особливого типу
 Санаторні школи інтернатного типу як заклади медико-педагогічної реабілітації астенічних дітей

I. ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1.1. ПРЕДМЕТ І ЗАВДАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Реабілітаційна педагогіка як напрямок педагогічної науки, її об'єкт дослідження, категоріальний апарат та основні завдання

Діалектичною тенденцією сучасного освітнього простору стало переосмислення здобутків світової педагогічної теорії та практики з метою оновлення змісту, методів і форм навчання і виховання підростаючого покоління. Новітні виховні технології та освітні парадигми, безперечно, сприяють подальшому вдосконаленню засобів усебічного і гармонійного розвитку майбутніх громадян української держави, але у той же час політико-економічні та соціально-екологічні умови суспільного життя виявляють низку протиріч, що стають перепорою на шляху до прогресивних звершень. Наслідком цього є те, що педагогічна наука в силу своєї динамічності не може пройти осторонь соціальних перетворень, реагуючи на них поповненням власної структури новими науковими напрямками, з-поміж яких одне з пріоритетних місць на сьогодні займає реабілітаційна педагогіка.

Реабілітаційна педагогіка – окрема галузь педагогічної науки, що передбачає комплексний підхід до відновлення тимчасово порушених або втрачених здібностей дитини до нормальної поведінки і розвитку шляхом цілісної організації її життєдіяльності.

Виникнення цієї галузі зумовлюється необхідністю вирішення таких важливих для практики виховання проблем, як подолання соціальної і педагогічної занедбаності дітей, попередження правопорушень серед неповнолітніх, виявлення причин дезадаптації до умов шкільного навчання і пов'язаних із нею утруднень навчально-пізнавальної діяльності та порушень поведінки, попередження відхилень психосоматичного здоров'я учнів, що мають дидактогенне походження, та багато інших.

Зрозуміло, що вирішення окреслених проблем у більшості випадків не під силу традиційній педагогіці, а отже, виникає нагальна необхідність у подальшому розвитку її нових структурних компонентів, зокрема, реабілітаційної педагогіки. Саме ця самостійна галузь педагогічної науки націлює на пріоритет комплексного підходу зі сторони вчителів, батьків, а в разі необхідності – психологів, лікарів, спеціальних педагогів, соціальних педагогів і працівників, вихователів позашкільних навчально-виховних закладів, представників громадських організацій та інших фахівців щодо відновлення тимчасово порушених або втрачених дитиною здібностей до нормального розвитку та поведінки в соціумі. Від своєчасної кваліфікованої педагогічної допомоги залежить не лише доля самої дитини як особистості, але й майбутнє цілої нації, ім'я якої – український народ.

Характеризуючи генезис теоретичних засад і практики реабілітаційної діяльності закладів у Західній Європі, слід звернути увагу на те, що біля витоків нового напрямку педагогічної науки стояли чотири видатні постаті: французький лікар Жан Ітар (1775-1838 рр.), швейцарський педагог Йоган Генріх Песталоцці (1746-1827 рр.), німецький педагог Фрідріх Фребель (1782-1852 рр.) та італійський педагог Марія Монтессорі (1870-1952). Діяльність цих учених, безперечно, є прогресивною, оскільки вони першими на науковому рівні обґрунтували залежність розвитку розумових здібностей і психологічних властивостей дітей від умов соціального середовища і досить оптимістично розглядали можливість ліквідації аберацій (відхилень) у поведінці і розвитку шляхом тривалих педагогічних впливів. Провідна ідея, яку вони обстоювали в ході власної практичної діяльності та у змісті наукових праць, полягає в тому, що занедбаність дітей (як, до речі, й деякі порушення їх психічного розвитку), є проблемою педагогічною, а не медичною. Це, у свою чергу, посилювало пріоритет педагогічної науки, а також виховання як провідного фактору формування особистості дитини.

Як окрема галузь педагогічної науки реабілітаційна педагогіка привертає до себе увагу науковців XIX ст. у зв'язку з появою на шпальтах періодичних видань монографій німецьких учених Ф. Ашера „Основні положення профілактичного та корекційного виховання” (1880 р.) та Штрюмпеля „Педагогічна патологія або вчення про недоліки дітей” (1890 р.). Незважаючи на деякі неточності, Штрюмпель першим дає визначення нового напрямку педагогічної науки, однак не називаючи його, диференціює медичну і педагогічну патологію дитинства, медичну і педагогічну терапію, класифікує і визначає понад 300 найбільш поширених недоліків поведінки і розвитку дітей. Основні завдання даного системного дослідження полягали в тому, щоб найбільш повно систематизувати основні дитячі недоліки, вказати розбіжності між ними, визначити їх етіологію та розробити відповідні педагогічні заходи щодо подолання відхилень поведінки і розвитку дітей.

У відповідь на монографічні розвідки німецьких учених П. Каптерєв у 1891 р. публікує статтю під назвою „Новий напрям у педагогіці”, в якій з авторських позицій обґрунтовує основні положення реабілітаційної педагогіки, залишаючи, знову ж таки, без назви цей новий науковий напрям, та класифікує найбільш типові відхилення поведінки і розвитку дітей.

Незважаючи на те, що історичні витoki становлення і розвитку реабілітаційної педагогіки сягають кінця VIII ст., як окрема галузь педагогічної науки вона заявила про себе лише в 90-х роках минулого століття, коли працівники міського центру роботи з дітьми і молоддю м. Санкт-Петербургу розпочали розробку соціальної програми роботи з підростаючим поколінням. Саме в цьому документі офіційно використаний термін „педагогічна реабілітація”, що швидко увійшов до сучасної педагогічної лексики, хоча перші спроби введення означеного поняття в активний науковий обіг належать Б. Алмазову, ідеї якого широко висвітлювалися на сторінках періодичних видань ще у 80-х роках XX ст. Що стосується ретроспективного аналізу становлення і розвитку засад

реабілітаційної педагогіки, то тут пріоритет історичного пошуку належить О. Горшковій та Р. Овчаровій.

Ідеї реабілітаційної педагогіки як „захисного виховання” знайшли відображення у статті „Найвідсталіший у класі” та інших працях вітчизняного педагога-гуманіста ХХ ст. В. Сухомлинського, який розглядав „захисне виховання” як складову власної педагогічної системи, наголошуючи: „Любити дитину – це значить захищати її від того зла, яке ще оточує багатьох дітей у житті”¹ і, насамперед, у сім’ї. У першу чергу він радив захищати дітей від самотності, „коли дитина знає і відчуває, що вона нікому не потрібна”, від виховання „у дусі обману, нечесності, егоїзму, зневаги до людей”, від фізичного насильства, від розпещеності в сім’ї, повної і нічим не обмеженої свободи самовиявлення: „Їх треба постійно захищати, бо вони легко уразливі: сфера інтелектуального життя в дитячому віці тісно зливається зі сферою моральною, і кожна невдача в навчанні сприймається як гірка прикрість”².

Привертає увагу і той факт, що в окремих публікаціях не завжди відводиться належне місце педагогічній реабілітації порівняно з медичною, фізичною, психологічною, професійною, соціальною та економічною. Щодо урядових законодавчих документів (зокрема, розділ II стаття 11 закону України „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю” від 21 червня 2001 р.), то усвідомлення пріоритетної ролі педагогічної реабілітації визнається тільки у зв’язку з організацією спеціальної освіти в Україні. У той же час, значна кількість дітей, які мають певні аберації поведінки чи розвитку, вступають здебільшого саме до середнього загальноосвітнього закладу. Вони потребують підсиленої уваги та індивідуального педагогічного підходу вчителя, який, у випадку відсутності знань із реабілітаційної педагогіки, не завжди здатний кваліфіковано підійти до вирішення індивідуальних проблем навчання і виховання.

Вищесказане дає підстави розглядати реабілітаційну педагогіку як самостійний напрям педагогічної науки, а не структурний компонент соціальної чи спеціальної педагогіки. Це зумовлюється тим, що реабілітаційна педагогіка зорієнтована, в першу чергу, на потреби масової школи. У той же час, це не відкидає можливості педагогічної реабілітації неповнолітніх правопорушників і злочинців, оскільки на сьогодні в Україні налічується 11 шкіл соціальної реабілітації для дітей від 11 до 14 років та 3 професійних училища соціальної реабілітації (два – для хлопців і одне – для дівчаток) для дітей віком від 15 до 18 років, що перебувають у відомстві Міністерства освіти і науки України. Крім того, педагогічна реабілітація здійснюється в комплексі з психологічною і медичною реабілітацією в

¹ Сухомлинський В.О. Як любити дітей. Збір. творів у 5-ти томах. – К.: Радянська школа, 1976-77. – Т.5. – С. 292-308

² Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. Збір. творів у 5-ти томах. – Т.4. – С. 588

умовах навчально-реабілітаційних центрів – закладів освіти, які забезпечують умови для відновлення здоров'я, соціальної адаптації, професійної орієнтації дітей з органічними і функціональними захворюваннями внутрішніх органів та систем (або вадами психофізичного розвитку). Такі Центри мають у своїй структурі дитячий садок, середню загальноосвітню школу I, I-II, I-III ступенів, філіали (окремі групи) професійно-технічних або вищих навчальних закладів освіти I-II рівнів акредитації з заочною чи очною формами навчання, відділення медичної реабілітації, соціально-психологічну службу, клуби, студії, гуртки, секції. Педагогічна реабілітація вихованців Центру забезпечується за рахунок побудови гнучкого особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу в умовах збагаченого освітнього середовища поряд із створенням умов для професійного самовизначення та соціальної адаптації особистості¹.

Виявлення і педагогічна реабілітація дітей з абераціями поведінки та розвитку відбувається в більшості випадків після вступу до початкової ланки школи, чому значною мірою сприяє емпатичний і кваліфікований підхід учителя. Ставлення ж батьків до цієї проблеми впродовж дошкільного дитинства є доволі стереотипним: якщо вони і помічають якісь особливості поведінки чи розвитку дитини, то все одно продовжують займати позицію очікування, сподіваючись, що вона „переросте” і проблема вирішиться сама по собі. За таких обставин залишається покладатися на компетентність педагогічних працівників і своєчасно організовану комплексну допомогу дитині.

Реабілітація (педагогічна) – відновлення здібностей дитини до нормальної поведінки та розвитку шляхом цілісної організації її життєдіяльності.

Першу спробу визначення власне поняття „реабілітація” знаходимо в енциклопедичному словнику Ф. Брокгауза та І. Ефрона як „відновлення честі та громадянських прав засуджених” (Спб., 1892. – Т. 12). Згодом воно зайняло належне місце не лише в галузі правознавства, але й у сфері охорони здоров'я. І, не дивлячись на те, що медична реабілітація здійснюється досить широко, зміст самого поняття ще недостатньо вивчений і конкретизований. Відомо, що походить воно від латинського *rehabilitatio*, що складається з двох частин і буквально перекладається як *re* – „відновлення” і *habilis* – „здібності”.

Поняття – думка, що відбита в узагальненій формі.

Конкретизація даного поняття дає можливість виокремити віковий діапазон осіб, які є найбільш сприйнятливими до зовнішніх педагогічних

¹ Положення про навчально-реабілітаційний центр // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1998. – № 5. – С. 19-27

впливів. Це діти віком від 3 до 18 років, включення яких у разі необхідності в процес педагогічної реабілітації дозволяє досягти бажаних позитивних змін у поведінці чи розвитку. На думку В. Сухомлинського, не виправними залишаються лише ті діти, яких немає кому вчасно зупинити. Що стосується періоду раннього дитинства (від народження до досягнення трирічного віку), то дитина, вважає Л. Бадалян, не має нічого, крім природних задатків і потенційних можливостей, тому на даному віковому етапі є можливою лише „абілітація” – процес усебічного розвитку здібностей. Дана точка зору співпадає з твердженням Ш. Амонашвілі про те, що природа є щедрою і в той же час підступною: вона дає дитині безмежні можливості для власного вдосконалення, але завершити справу становлення особистості повинні дорослі шляхом налагодженого виховного впливу. Значною мірою в цьому контексті може прислужитися досвід абілітації директора „Японської асоціації раннього розвитку” і засновника всесвітньо відомої фірми „Sony” Ібуки Масару (1969 р.), а також технологія раннього розвитку дитини засновника Інституту розвитку людського потенціалу (м. Філадельфія) Глена Домана (1955 р.), хоча необхідність раннього розвитку здібностей дитини продовжує викликати дискусії в колі сучасних науковців.

Найбільш точним упродовж тривалого часу вважалося визначення, запропоноване Експертним комітетом із медичної реабілітації при ВООЗ у 1958 р., відповідно до якого „реабілітація є процесом, мета якого попередити розвиток можливої інвалідності в період лікування захворювань і допомогти інвалідам у досягненні максимальної фізичної, психічної, професійної, соціальної та економічної повноцінності, на яку вони здатні в рамках існуючого захворювання або тілесного нездужання”. Велика радянська енциклопедія трактує значення цього поняття як „відновлення у правах” та „комплекс медичних, професійних, юридичних заходів, що спрямовані на відновлення здоров’я і працездатності осіб з обмеженими фізичними і психічними можливостями внаслідок перенесених захворювань і травм”. У підручнику з фізичної реабілітації С. Попова (Ростов-на-Дону, 1999) знаходимо таке: „Реабілітація – відновлення здоров’я, функціонального стану, працездатності, що порушені хворобами, травматичними, фізичними, хімічними чи соціальними факторами”.

На думку вітчизняних дослідників В. Мартинюк і С. Зінченко, „реабілітація – це відновлення уражених систем організму дитини для успішної соціальної адаптації”¹. І. Єрмаков, наголошуючи на значенні реабілітаційної функції освіти і школи в складних умовах трансформації суспільства, пропонує власне визначення реабілітаційної педагогіки, яка „охоплює відновлення частково втрачених або послаблених властивостей і функцій організму, особистості дитини, окремих її сторін із метою максимально повного розвитку індивідуальних можливостей і активно перетворювальної адаптації до навколишнього світу”².

¹ Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство /Н. Софій та ін. – К.: Контекст, 2000. – С. 67

² Там само. – С. 16

Аналогічної точки зору дотримується і М. Фролов, який під реабілітацією розуміє допомогу дитині у кризових ситуаціях, у пошуку сенсу життя, в оптимальній адаптації до нових соціально-економічних і політичних умов. Основне завдання реабілітаційної педагогіки як наукової галузі, що виникла в ході розбудови української держави і найповніше відповідає соціальному замовленню суспільства на початку ХХІ ст., М. Фролов вбачає у педагогічній підтримці і захисті дитини, яка має певні проблеми в житті та розвитку. Він вважає, що ідеї педагогічної реабілітації набувають нині провідного значення не лише в роботі з дітьми, які мають проблеми розвитку, але й для масової середньої школи, для поглиблення її реабілітаційної функції, оскільки вона покликана допомогти учневі зорієнтуватись у складному й суперечливому світі, знайти вихід із кризової ситуації.

Вітчизняні дослідники С. Харченко та Л. Яковлева розглядають педагогічну реабілітацію як процес, що здійснюється шляхом цілеспрямованого застосування психолого-педагогічних засобів і прийомів із неодмінним використанням прикладних медичних знань. Зведення ж сутності реабілітаційної педагогіки лише до відновлення моральних якостей і соціальних зв'язків вибитої з життєвої колії дитини, на їхню думку, невиправдане, особливо у сучасній ситуації.

Як наукова галузь реабілітаційна педагогіка має свій об'єкт і предмет дослідження.

Об'єкт дослідження – це процес або явище, що породжують проблемну ситуацію та обрані для вивчення.

Історичною передумовою для визначення об'єкту дослідження реабілітаційної педагогіки є підходи до класифікації аберацій поведінки і розвитку дітей, що мають місце у педагогічних працях Я. Коменського (перша половина ХVІІ ст.), В. Бєлінського, О. Герцена, М. Добролюбова, Д. Писарєва (середина ХІХ ст.), В. Вахтерова, М. Галаніна, Є. Гаршина, М. Єгурнова, П. Каптерєва, П. Лєсгафта, Л. Модзалєвського, А. Острогорського, Л. Толстого, К. Ушинського, В. Фармаковського, Шольца (друга половина ХІХ ст.), П. Блонського, Л. Василєвського, М. Гернета, М. Гришкова, О. Зака, О. Залужного, Л. Кайданової, В. Кашєнка, В. Куфасєва, М. Левітіної, Є. Лівшица, С. Лозинського, С. Познишева, І. Сікорського, Г. Трошина, С. Шацького (початок ХХ ст.).

Це дозволяє виділити як *об'єкт* дослідження реабілітаційної педагогіки *відхилення поведінки і розвитку* таких категорій дітей:

- 1) із порушенням соціальної адаптації (соціально і педагогічно занедбані діти, дезадаптовані діти з девіантною поведінкою, безпритульні, сироти, неповнолітні правопорушники, діти з порушенням психосоматичного здоров'я та функціональними відхиленнями);
- 2) з утрудненнями в навчально-пізнавальній діяльності (діти з недостатнім розвитком пам'яті, просторового уявлення, рухових умінь, з обмеженим запасом загальної обізнаності, труднощами у формуванні навичок письма,

читання, математичних навичок, а також діти, які знаходяться під впливом психотравмуючої ситуації);

3) з проблемами поведінки (діти з інфантильною, протестною, гіперактивною, конформною, симптоматичною, демонстративною, агресивною поведінкою).

Такі діти, вважає Г. Кумаріна, не є хворими у прямому розумінні цього слова і не відносяться до категорії дітей із вадами психофізичного розвитку. Проте внаслідок фізичної чи психічної астенії, соціальної, педагогічної занедбаності або дезадаптованості вони характеризуються дисгармонійним розвитком, зниженою здатністю до навчальної і трудової діяльності, мають набагато гірші від своїх однолітків адаптаційні механізми, а також схильні до патологічних реакцій на перевантаження. Загальними особливостями зазначених категорій дітей є високий рівень тривожності, імпульсивність, емоційна нестійкість, схильність до негативізму, хворобливе реагування на дії вчителя, сприйняття їх як несправедливих. При цьому вони мають інтелектуальні здібності, що відповідають віковим нормам і відрізняють їх від дітей із вадами розумового розвитку.

Виходячи з системного підходу як загальнонаукового в розгляді педагогічних явищ і процесів, не викликає сумніву те, що організм дитини як психосоматична система за відомих умов несприятливості й загрози потребує не тільки біологічного, але і психологічного, соціального відновлення. До того ж, результати деформованого виховного впливу батьків, шкільні конфлікти, непорозуміння з учителем та інші негативні фактори завдають дитині не менше шкоди, аніж фізичні, біологічні чи хімічні. Унаслідок цього паралельно з медичною використовується реабілітація педагогічна, яка разом із психологічною та соціальною реабілітацією спрямована на подолання виявлених порушень поведінки та розвитку. У силу того, що вона здійснюється в ході тривалих і систематичних педагогічних впливів, педагогічну реабілітацію подекуди ототожнюють із перевихованням. Саме процес педагогічної реабілітації виступає *предметом* дослідження реабілітаційної педагогіки.

Педагогічна реабілітація є процесом, у ході якого застосовується система методів і засобів педагогічної взаємодії, що дозволяють відновити порушені або втрачені здібності дитини до нормальної поведінки і розвитку завдяки цілісній організації всієї її життєдіяльності.

Український дослідник В. Вугрич розглядає можливості педагогічної реабілітації як процесу, що включає „відповідні установки, організаційно-педагогічні засоби, методичні прийоми, метою яких є подолання певних відхилень у вихованні, негативних стереотипів, які через об’єктивні причини склалися в свідомості й поведінці дітей, відновлення їхніх зв’язків з соціальним середовищем та формування якісно нових стереотипів, створення необхідних умов для їх саморозвитку та самовиховання”¹. На його думку,

подолання відхилень у вихованні та негативних стереотипів визначається сукупністю взаємопов'язаних цілей – когнітивних, емоційно-мотиваційних, аксіологічних, поведінково-регулятивних та корекційних.

Існуюча на сьогодні теоретична невизначеність реабілітаційної педагогіки щодо предмету свого дослідження пояснюється здебільшого методологічними позиціями сучасних вітчизняних і російських науковців, у силу чого вона розглядається як:

- структурний компонент соціальної педагогіки (Т. Баб'як, В. Вугрич, О. Горшкова, Л. Гриценко, Л. Засоріна, І. Іванова, Р. Овчарова, С. Харченко, Л. Яковлева);
- складова спеціальної педагогіки (М. Вайзман, О. Гонєєв, Г. Кумаріна, Н. Ліфінцева, І. Підласий, В. Тарасун, Н. Ялпаєва);
- один із напрямів галузі охорони здоров'я (М. Кабанов, В. Мартинюк, С. Зінченко, В. Покась, С. Попов, В. Сорокін);
- окрема галузь загальної педагогіки (Б. Алмазов, Н. Баранова, С. Беличева, А. Гордєєва, С. Єгорова, І. Єрмаков, М. Жданова, В. Морозов, М. Фролов).

Виходячи з наявних рівнів комплексної реалізації реабілітаційного процесу, до яких відносять медичний, соціальний, професійно-трудоий, правовий, психологічний, педагогічний, фізичний, кожен із яких передбачає використання системи адекватних методів і засобів діагностичної і реабілітаційної роботи, вважаємо за необхідне конкретизацію таких сучасних провідних напрямів:

реабілітаційна робота з дітьми, які мають вади психофізичного розвитку: здійснюється в умовах навчально-реабілітаційних центрів (Львівський центр „Левеня” для дітей із порушеннями зору; Хортицький багатопрофільний НРЦ; Івано-Франківський НРЦ на базі спеціальних загальноосвітніх шкіл №1 і №2 та реабілітаційно-педагогічний центр, що заснований з ініціативи батьків дітей-інвалідів; багатопрофільний НРЦ для дітей з особливостями психофізичного розвитку Кам'янець-Подільської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату для дітей зі зниженим слухом; Сумський центр медико-соціальної та трудової реабілітації дітей-інвалідів з ураженням нервової системи; Миколаївський центр ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів „Надія”; РЦ „Джерело” м. Львова; РЦ „Веселка” м. Донецька; РЦ „Пролісок” м. Полтави), експериментальних закладів („Школа життя” для аутичних дітей м. Києва; соціально-реабілітаційний навчальний заклад „Дитяча надія” при лабораторії педагогічних інновацій Інституту педагогіки АПН України), клубів (клуб „Спілкування” м. Жовті Води; клуб „Довіра” м. Новомосковська; клуб „Фенікс” м. Павлограда; клуб „Школа матері” м. Кривий Ріг), товариств (Товариство батьків дітей, які хворі на цукровий діабет „Буратіно” м. Тернополя), громадських організацій (громадська

¹ Вугрич В.П. Школи-інтернати і проблеми педагогічної реабілітації дітей // Нові технології навчання. – К., 2003. – Вип. 35. – С. 101-109

організація інтелігенції м. Києва „Київ – рідний дім”), центрах залучення дітей із проблемами розвитку та збереженим інтелектом до звичайних груп і класів („Паросток” м. Київ);

➤ *реабілітаційна робота з дітьми-сиротами і тими, хто залишився без батьківського піклування:* реалізовується у реабілітаційних центрах („Смарагдове місто” м. Святогорська);

➤ *реабілітаційна робота з дітьми-правопорушниками:* має місце у навчальних закладах соціальної реабілітації (функціонує 11 шкіл соціальної реабілітації для дітей віком 11-14 років і 3 професійних училища соціальної реабілітації для дітей віком 15-18 років);

➤ *реабілітаційна робота з важковиховуваними дітьми:* здійснюється у реабілітаційних центрах („Пілігрим” на базі ЗОШ № 18 м. Маріуполя; Київський євангельський центр соціальної реабілітації занедбаних дітей „Християнська надія”; психолого-педагогічний центр „Дар” для дезадаптованих дітей м. Запоріжжя);

➤ *реабілітаційна робота з астенічними, хворими дітьми:* практично реалізується через мережу санаторних шкіл-інтернатів (67 закладів) і санаторних шкіл (48 закладів).

Принципи реабілітаційної педагогіки – вимоги, що висуваються до організації педагогічної реабілітації як процесу.

Провідними *принципами* реабілітаційної педагогіки слід вважати такі:

- принцип урахування регіональних особливостей, соціокультурної та економічної ситуації в регіоні (передбачає знання характеристики дитячих контингентів, структури закладів, кадрової ситуації з метою раціональної організації педагогічної реабілітації);
- принцип синергізму (вимагає використання комплексу різноманітних заходів із реалізації реабілітаційної програми, що охоплюють сімейну, соціальну, освітню та інші реабілітаційні сфери, в яких організовано взаємодіють педагоги і батьки за підтримкою таких фахівців, як психологи, соціальні педагоги, лікарі, спеціальні педагоги, працівники соціальних служб і громадських організацій);
- принцип єдності біологічних, психосоціальних і педагогічних методів впливу (підкреслює необхідність різнопланового розуміння особистості дитини з урахуванням її психологічних і фізіологічних властивостей);
- принцип поступовості (передбачає поступовий перехід від одного реабілітаційного заходу до іншого в зв'язку з основними потребами на поточний момент, відповідно до віку, стану організму і психосоціальних особливостей особистості);
- принцип індивідуально-особистісного, гуманістичного підходу (визначає адресний та оберігаючий характер допомоги і передбачає врахування зони не тільки актуального, але й найближчого розвитку дитини, орієнтацію в роботі з нею на загальнолюдські та національні цінності);

- принцип педагогічного оптимізму (пов'язаний з упевненістю педагога у можливості кращих змін в особистості дитини за допомогою спеціально створених умов, віри в її можливості);
- принцип поваги до вихованця (виступає основною вимогою у відносинах між педагогом і вихованцем, що базується на почуттях довіри, відвертості, сприйнятливості до порад і пропозицій дорослого);
- принцип розуміння душевного стану вихованця (потребує адекватного вибору прийомів педагогічного впливу залежно від психологічних особливостей дитини);
- принцип розкриття мотивів і зовнішніх обставин скоєних учинків (вимагає диференційованого підходу до з'ясування мотивів скоєного вчинку, а також виявлення конкретних об'єктивних життєвих умов, ситуацій, що визначають учинок за відсутності відповідного мотиву);
- принцип зацікавленості в долі вихованця (розвивається у педагога з почуття любові до дітей і відповідальності за їхню долю).

Реалізація зазначених принципів вимагає переосмислення пріоритетів у роботі педагога масової школи, якими мають бути: охорона і захист прав, інтересів і здоров'я дитини; рання профілактика і корекція девіацій поведінки та розвитку; загальна гуманізація по відношенню до „важких” дітей; індивідуалізація педагогічного процесу в закладах освіти і сімейному вихованні.

Реабілітаційна педагогіка спрямовує основні зусилля на допомогу дітям у складних життєвих обставинах розвитку, що сприяє стабілізації їх повноцінного функціонування як соціальних суб'єктів. Тому основними *завданнями* педагогічних працівників мають виступати:

- профілактична робота з попередження безпритульності і занедбаності дітей;
- виявлення джерел і причин соціальної дезадаптації неповнолітніх;
- розробка і забезпечення реалізації індивідуальних програм педагогічної реабілітації дітей, що включає професійно-трудова, навчально-виховна, соціокультурна, фізично-оздоровлювальна та інші компоненти;
- підготовка рекомендацій і реалізація взаємодії з сім'ями дезадаптованих дітей для забезпечення неперервності реабілітаційно-педагогічних заходів у родинних умовах;
- надання педагогічної та психологічної допомоги з ліквідації кризової ситуації в сім'ї та сприяння поверненню дитини до батьків або осіб, які їх замінюють;
- визначення і здійснення найбільш оптимальних форм подальшого виховання дітей.

На сьогодні термінологічний апарат реабілітаційної педагогіки включає понад 100 понять, що використовуються для позначення назви того чи іншого виправно-виховного закладу, конкретизації учасників реабілітаційно-педагогічного процесу, принципів його функціонування, факторів формування особистості дитини та можливих прорахунків у вихованні. У

зв'язку з цим вважаємо за потрібне конкретизувати значення термінів, використання яких передбачає окреслена проблема, і які становлять *категоріальний апарат* реабілітаційної педагогіки.

Категорії реабілітаційної педагогіки – система узагальнених понять, що відображає основні властивості педагогічної реабілітації як процесу.

Реабілітація педагогічна – процес відновлення здібностей дитини до нормальної поведінки і розвитку шляхом цілісної організації її життєдіяльності. Правовою основою реабілітаційної педагогіки виступають основні положення Конвенції ООН про права дитини: її права на життя, на виховання і навчання, на захист прав і свобод особистості, на забезпечення можливостей для сприятливого розвитку, активної участі в житті суспільства та ін.

Профілактика передбачає попередження дії умов і факторів, що можуть спричиняти ті чи інші відхилення у розвитку і поведінці особистості. Частіше за все вона пов'язана з середовищем, соціальним оточенням дитини.

Соціалізація – багатогранний процес прилучення до людської культури і життя в суспільстві, засвоєння його норм, правил, знань і цінностей. Одним із соціально-психологічних механізмів соціалізації виступає адаптація.

Адаптація являє собою процес пристосування дитини до умов оточуючого середовища, до його норм і вимог, до активної пізнавальної діяльності, опанування необхідних знань і навичок, повноцінного засвоєння картини світу.

Компенсація – складний багатоаспектний процес перебудови або заміни порушених чи недорозвинених психофізичних функцій організму.

Міжпредметні зв'язки реабілітаційної педагогіки

Складність і неоднозначність специфіки реабілітаційної педагогіки дозволили їй виділитись у самостійну наукову галузь лише в 90-х роках минулого століття. Ураховуючи багатовікову історичну традицію її становлення і розвитку, що відбувався паралельно з утвердженням педагогічної науки, з надр якої виріс цей науковий напрямок, цілком правомірним є встановлення зв'язку реабілітаційної педагогіки з *наукою про освіту, виховання і розвиток підростаючого покоління*. Більш яскраво така залежність простежується у використанні в ході педагогічної реабілітації прийомів і методів вихованого впливу, засобів трудового, розумового, морального і фізичного виховання з метою відновлення тимчасово порушених чи втрачених здібностей дитини до нормальної поведінки і розвитку.

На початку третього тисячоліття впевнено заявила про себе *соціальна педіатрія*, що опікується умовами розвитку дитини, її здоров'ям та його відхиленнями, реабілітацією дітей із довготривалими порушеннями

фізичного, психічного і соціального розвитку. Основний акцент нова лікувально-педагогічна галузь науки робить на дитячих захворюваннях, що виникають унаслідок дії несприятливих факторів оточуючого середовища. Близьким у цьому контексті є також зв'язок із *лікувальною педагогікою* – системою лікувально-педагогічних заходів, що мають за мету попереджувальне лікування і корекцію різноманітних відхилень у розвитку, нервово-психічних і соматичних порушень, що можуть призвести до стійкої інвалідизації, шкільної та соціальної адаптації. Лікувальна педагогіка має за мету комплексний вплив на організм та особистість дитини шляхом практичної реалізації таких завдань:

- проведення лікувально-педагогічних заходів з опорою на збережені функції та можливості дитини;
- розробка спеціальних індивідуальних і групових програм, спрямованих на корекцію порушених функцій та стимулювання психомоторики, емоційно-особистісного розвитку дитини;
- розробка індивідуальних програм сімейного виховання, сімейної психотерапії, адекватних розвитку взаємодії матері й дитини;
- стимулювання розумового і фізичного розвитку хворої дитини на основі взаємозв'язку лікувального і педагогічного процесів.

Безпосереднє залучення педагога до здійснення педагогічної реабілітації вимагає врахування вікових та індивідуальних особливостей психічної та соматичної організації дитини, ґрунтовне знання будови та специфіки функціонування її внутрішніх органів і систем організму в цілому, що підтверджує тісний взаємозв'язок реабілітаційної педагогіки з *психологією* та *анатомією і фізіологією*. Ще одним аргументом на користь сказаного є використання в ході педагогічної реабілітації психологічних методів діагностики, що, за влучним висловом В.О. Сухомлинського, виступають інструментарієм у майстерні педагога.

Оскільки багате на дидактогенії сучасне шкільне навчання також здатне призводити до певних порушень у життєдіяльності будь-якої дитини шкільного віку, провокуючи появу тих чи інших відхилень від норми, йдеться про зв'язок реабілітаційної педагогіки зі *шкільною гігієною* – наукою, що вивчає зовнішні умови організації педагогічного процесу в освітніх закладах із метою попередження психосоматичних захворювань учнівської молоді, вимагаючи неухильного дотримання гігієнічних вимог і виконання адекватних їм процедур. У багатьох випадках стабілізація психосоматичного здоров'я дитини з метою усунення астенічних проявів і полегшення адаптації до умов шкільного навчання потребує надання кваліфікованої допомоги медичними працівниками, тому є очевидним зв'язок реабілітаційної педагогіки з *педіатрією* – наукою про профілактику та лікування дитячих захворювань.

Ураховуючи можливість негативного впливу факторів соціального середовища, до якого також відноситься і сім'я як найближче оточення дитини, безспідставно можна стверджувати про взаємозв'язок реабілітаційної педагогіки з *педагогікою соціальною* – галуззю педагогічної

науки, предметом вивчення якої виступають соціально-педагогічні проблеми, що дозволяє вчасно виявити сприятливі для виховання дитини соціальні умови і визначити раціональні шляхи громадянського виховання.

Якщо педагог відчуває утруднення у виявленні та усуненні причин, що призвели до відхилень поведінки чи розвитку дитини, він рекомендує її батькам звернутися за консультацією до спеціального педагога – фахівця, який організовує освіту, виховання і розвиток дітей із вадами мовлення, зору, слуху, розумового розвитку, опорно-рухового апарату, емоційно-вольової сфери. Після вдало проведеної корекційної роботи дитина може повернутися до масової школи, де організована педагогічна реабілітація допоможе їй відновити тимчасово втрачені здібності до навчальної та інших видів діяльності. У цьому простежується зв'язок реабілітаційної педагогіки з педагогікою спеціальною.

Медико-біологічні, соціально-економічні та психолого-педагогічні причини відхилень у розвитку і поведінці дітей

Аберації поведінки і розвитку дітей виникають унаслідок дії багатьох умов і факторів. Як правило, вони призводять до різноманітних відхилень від норми у соматичному, психологічному чи соціальному стані особистості. Проте, якими б не були ці причини, в їх основі лежить завжди одна особливість: втрачається рівновага між дитиною та оточуючим середовищем, унаслідок чого виникає утруднення, інколи навіть неможливість адаптації до звичайних вимог цього середовища. Вбачаючи це, в сучасній психолого-педагогічній літературі дітей із різноманітними відхиленнями в поведінці та розвитку називають дезадаптованими (неприспособленими).

До основних факторів, що спричиняють порушення у поведінці та розвитку дітей, відносять медико-біологічні, соціально-економічні та психолого-педагогічні.

Медико-біологічні фактори включають:

- 1) спадкові фактори, що передаються з покоління в покоління. І. Павлов називав їх генотипом, підкреслюючи значення таких основних властивостей перебігу нервових процесів, як *сила* (впливає на обсяг запам'ятовуваного матеріалу), *рухливість* (виявляється у швидкості заучування) і *врівноваженість* (впливає на міцність збереження інформації). Б. Теплов під спадковістю розумів у першу чергу *комплекс основних властивостей нервової системи – загальних*, що характеризують нервову систему як єдине ціле (визначають темперамент людини), і *парціальних*, або часткових, що характеризують роботу окремих ділянок кори головного мозку (слухової, зорової, рухової). На його думку, названі типологічні властивості мають велике значення як природна основа здібностей;
- 2) вроджені фактори, від яких залежить нормальний чи аномальний розвиток дитини. Сюди відносяться ті зміни, що відбуваються у *пренатальному* і *постнатальному* періоді. Це якості, з якими дитина

з'являється на світ, але вони не входять у категорію спадкових задатків. Відомо, наприклад, що передумови 75% захворювань у зрілому віці закладені в період пренатального розвитку і раннього дитинства. Саме в цей період на психосоматичне здоров'я дитини можуть впливати близько 100 негативних факторів, зокрема таких, як: інфекційні захворювання; численні інтоксикації (виникнення в організмі матері токсичних продуктів внаслідок порушення функції печінки або нирок, алкоголізації, застосування різних хімічних речовин для переривання вагітності); використання медикаментозних засобів для лікування гострих і хронічних захворювань матері; біологічна несумісність тканин матері і плоду (резус-конфлікт); різноманітні порушення живлення організму плоду (загальне голодування матері, недостатність у її раціоні необхідних вітамінів і мікроелементів); кисневе голодування мозку плода; механічні травми під час пологів та інші;

3) фактори, що діють у період індивідуального життя дитини (включають нервові або соматичні захворювання, особливо, якщо вони мають хронічну форму з частими рецидивами – ревматизм з ураженням серця, серцево-судинні захворювання, туберкульозні та нетуберкульозні захворювання легенів);

4) порушення екологічної рівноваги в оточуючому середовищі, що позначається на здоров'ї матері і призводить до морфофункціональних вад у новонароджених;

5) фізичне та емоційне перевантаження жінки у сфері виробничих і сімейних стосунків, що безпосередньо співвідноситься зі зростанням жіночих захворювань, патологією вагітності і пологів;

6) недоліки в медичному обслуговуванні, що не завжди дозволяють вчасно помітити і виявити неповноцінних дітей, забезпечити їх кваліфікованою допомогою.

Будь-який із названих факторів може діяти автономно або інтегруватися з іншим чинником медико-біологічного характеру, призводячи до морфологічних або функціональних порушень соматичного стану дитини. Стабілізація самопочуття дитини вимагає застосування медикаментозних засобів впливу в умовах амбулаторного або стаціонарного лікування, що, у свою чергу, пов'язане з вилученням її з процесу шкільного навчання. Унаслідок цього в дитини можуть виникати прогалини в знаннях, що у випадку хронічного перебігу захворювання здатні накопичуватись і поглиблюватись. Цілком зрозуміло, що за таких обставин навіть при нормальних показниках інтелектуального розвитку дитина демонструватиме рівень навчальних досягнень, що може бути нижчим від її розумових можливостей. Саме цей факт і викликає занепокоєння батьків, які постійно вдаються до порівняння результатів навчальної діяльності своєї дитини з показниками успішності кращих однокласників.

До *соціально-економічних* факторів відносять:

- 1) урбанізацію (зосередження значної частини населення країни у промислових містах), що впливає на адаптацію дітей до умов великого міста;
- 2) незадовільні умови сучасної сім'ї, в тому числі й побутові;

- 3) звільнення підлітків від виконання посилених трудових обов'язків;
- 4) низьку громадську активність дитини;
- 5) безконтрольну організацію вільного часу дитини як у сім'ї, так і поза нею (якщо отримана інформація не відповідає природним можливостям дітей, то вона негативно впливає на їхній розвиток);
- 6) відсутність можливостей виявити свої нахили, беззмислове проведення дозвілля;
- 7) недостатню кількість приміщень для культурно-масової роботи з підлітками у позаурочний час;
- 8) негативний вплив оточуючого середовища.

Названі соціально-економічні фактори сприяють виникненню різних за ступенем і характером прояву відхилень від норми. Найчастіше це виявляється у соціальній занедбаності та бездоглядності, ознаками яких є: участь у групах дітей із негативними проявами поведінки; байдкування і бродяжництво; втеча зі школи і дому; агресія по відношенню до інших людей; зневажливе ставлення до своїх домашніх і шкільних обов'язків; вияв загостреного індивідуалізму та егоїзму; споживання алкогольних напоїв та інших психотропних речовин; антисуспільні дії, що виявляються у крадіжках, бійках, вбивствах, суїцидних актах.

Соціальна занедбаність є наслідком недостатності відповідних факторів, що призводять до недорозвинення соціальних якостей, потреб, ціннісних орієнтацій, мотивів особистості, труднощів в оволодінні соціальними ролями.

Бездоглядність дитяча – послаблення або відсутність догляду за дітьми, їх поведінкою і проведенням часу, а також недостатня турбота про виховання зі сторони батьків або тих, хто їх замінює.

Як правило, такі діти розвиваються в неповноцінному за рівнем життя і культури соціальному оточенні. Низький культурно-освітній рівень батьків, особливо матері, недостатність сімейного виховання, а згодом і педагогічного процесу, негативний вплив оточуючого середовища, самих педагогів гальмують нормальний розвиток і соціалізацію дитини. Це, у свою чергу, відбивається на розвитку її пізнавальних здібностей, формуванні мовленнєвої та інформаційної культури.

Психологічні фактори знаходять свій вияв у спробі розв'язання дитиною проблемних ситуацій, протиріч між її амбіціями та бажаннями, претензіями та реальними суб'єктивними і об'єктивними можливостями, що значною мірою залежить від сформованості особистісних якостей. Саме психологічне обличчя дитини визначає успішність її соціальної адаптації, що може виявлятися у відчуженні (самостійності й незалежності) або прилученні (конформності) до соціального середовища. Усе це нормальні особистісні якості, але якщо хоч одна з цих тенденцій досягає такого ступеня, що починає впливати на результативність життєдіяльності та нормальні стосунки з

іншими людьми, це неминуче призводить до того, що дитина або стає знаряддям чужих навіювань, або сама спричиняє навколо себе конфліктні ситуації.

Неважко дійти до висновку, що і при соціальній, і при психологічній адаптації вирішальну роль відіграє особистість з її якостями, що виражаються в активному ставленні дитини до зовнішніх впливів. Цьому явищу відповідає такий психологічний термін, як *урівноважування*. Власне процес урівноважування відбувається між зовнішніми впливами і внутрішніми конфліктами й утрудненнями. Інколи в дитини виникає стан фрустрації, ознаками якої стає переживання труднощів, тривога, збентеження, що спричиняються об'єктивними чи суб'єктивними перепонами на шляху до досягнення жаданої мети. Причинами фрустрацій можуть бути відсутність засобів чи сил для досягнення мети, втрата близької людини, невпевненість у прийнятті важливих рішень.

У всіх аналогічних випадках дитина шукає вихід із цього стану і знаходить його, використовуючи різноманітні психологічні механізми врівноважування, до яких відносяться *компенсація* і *втеча*. Компенсація дозволяє дитині виробити відсутні в ній якості особистості, риси характеру, що виступають як бажані, або спробувати максимально самореалізуватись у більш доступному виді діяльності.

Втеча використовується дитиною в тих випадках, коли вона не прагне до реалізації поставленої мети, не виявляє активних зусиль щодо можливих змін на краще. Цей механізм, як зазначає В. Манова-Томова, має кілька форм:

- „*теоретизування*” (дитина, усвідомлюючи безрезультатність своїх дій і вчинків, прагне виправдати їх надуманими або запозиченими аргументами з художньої літератури, засобів масової інформації, суджень оточуючих);
- „*зелений виноград*” (термін відповідає відомій байці І. Крилова про лисицю і виноград: якщо дитина бажає досягти певної мети, але бачить, що це їй не під силу, замість того, щоб визнати очевидне, вона заявляє, що це взагалі не варте її уваги, і переключається на зовсім іншу діяльність);
- „*денні сні*” (дитина задовольняється здійсненням своїх прагнень і планів, не докладаючи до цього власних зусиль, але уявляючи, що вже досягла їх, переносячи в такий спосіб своє існування у нею ж збудовані „повітряні” палаци. Таке явище часто спостерігається в дітей, які не можуть чітко відмежувати уявне від реального, і те, що створюється їхньою фантазією, вони приймають за дійсність);
- *прагнення відійти від звичного середовища* (інколи дитина „замикається” в собі, прагнучи самотності, уникаючи спілкування з оточуючими. Це можна розглядати як тимчасове явище або симптом душевного захворювання. Інколи спостерігаються втечі з дому або тривалий відрив від сімейного чи суспільного оточення, що більш характерне для сучасних хіпі. У даному випадку це не патологічний стан, а ознака неповноцінної соціальної адаптації. Найтяжчою формою втечі від дійсності є суїцид, що може бути результатом психічного захворювання або прагнення уникнути конструктивного розв'язання конфліктної ситуації. Тому педагогам

слід рекомендувати батькам виховувати в дітях змалечку такі особистісні якості, як довіра, оптимізм, наполегливість, упевненість у своїх силах, товариськість);

- негативізм (може виражатися не тільки у відмові дитини виконувати те, що від неї вимагають, але й у відмові від їжі, від розмови з іншими людьми, від участі у грі. У шкільному віці це може бути відмова ходити до школи, в більш старшому – негативне ставлення до думки іншого незалежно від того, чи є для цього якісь підстави. На негативізм можна дивитись як на захисну реакцію дитини, але часто він набуває характеру стійкого стану невраїноваженості і виступає ознакою соціальної дезадаптованості. Стійкий негативізм може розвиватись у дитини, яка живе в умовах нескінченних вказівок і розпоряджень, контролю й опіки, що не дає можливості виявити самостійність у діях).

Педагогічні фактори розглядаються через призму сучасних наукових концепцій про те, що шляхом систематичного і правильного виховання можна впливати навіть на спадкові передумови в розвитку. Роль виховання дуже значна в усі періоди життя дитини, особливо в ранньому і дошкільному віці, адже саме в цей період здійснюються перші рішучі кроки в розвитку всіх пізнавальних психічних процесів, емоційно-вольової сфери, формуються важливі навички поведінки, а деякі з них є настільки стійкими, що їх вважають спадковими.

Недбале ставлення батьків до реалізації виховної функції в сім'ї зазвичай призводить до педагогічної занедбаності дітей.

Педагогічна занедбаність є наслідком дезінтегруючого впливу на розвиток і поведінку особистості сукупності багатьох факторів при домінуванні психолого-педагогічних.

Педагогічна занедбаність виявляється, перш за все, у слабкому оволодінні провідними видами діяльності, що мають забезпечувати повноцінний індивідуально-психологічний та особистісний розвиток дитини. Наслідком цього порушення є відхилення у діяльності, поведінці й спілкуванні, що оформлюються в особливий емоційний образ „Я” дитини, яка не має успіху, авторитету, психологічної підтримки оточуючих, що утруднює її розвиток і саморозвиток. При цьому порушуються процеси персоналізації і розвитку самосвідомості особистості.

Низка факторів психолого-педагогічного характеру може бути доповнена такими чинниками, як:

- конфлікти, що виникають у силу різних обставин (ненормальні відносини з учителями, батьками, товаришами);
- нераціональна організація праці і відпочинку учнів і як наслідок цього – перевантаження;
- несприятливий психологічний клімат у сім'ї та класному колективі;
- несправедливість учителів;

- недосконалість системи дошкільного виховання, ігнорування при виборі методів і форм педагогічної роботи специфіки дітей зі слабким станом психосоматичного здоров'я;
- втрата інтересу до навчання;
- труднощі адаптаційного періоду.

Причини порушень поведінки дітей відзначаються дуже складним зв'язком і, як правило, мають психологічний або педагогічний характер, якщо йдеться про ті з них, що виникли на фоні нормального фізичного і розумового розвитку.

Запитання. Завдання

1. Спираючись на статтю В. Морозова (див. Список літератури), проаналізуйте особливості принципу наступності в реабілітаційній педагогіці.
2. Поясніть, чому впродовж тривалого часу педагогічну реабілітацію ототожнювали з перевихованням?
3. Дайте відповіді на поставлені питання:
 - Реабілітаційна педагогіка становить напрямок загальної педагогіки чи виступає компонентом соціальної педагогіки?
 - На якому віковому проміжку розвитку дитини здійснюється реабілітація? Абілітація?
 - Відхилення поведінки і розвитку яких категорій дітей знаходяться у центрі уваги реабілітаційної педагогіки?
 - Який взаємозв'язок існує між корекцією та реабілітацією?
 - У чому ви вбачаєте основні завдання педагога, який здійснює педагогічну реабілітацію?
4. У роботі „Вірте в людину” В. Сухомлинський відзначає, що причина безсилля вихователя і навіть педагогічного колективу перед „важкою” дитиною криється не в тому, що цей вихованець є невинним, а в тому, що сам процес виховання йде хибним шляхом. Помилка полягає в тому, що педагог прагне лише викорінювати пороки. Реагування на негативні вчинки вихованців, переконливе їх засудження – все це, на перший погляд, переслідує позитивну мету. Але якщо обмежуються тільки цим, то не досягають мети, оскільки у школяра створюється упевненість у тому, що він поганий, дурний, нестерпний.

У чому сутність концепції В. Сухомлинського відносно „важкого” школяра і шляхів його перевиховання?

Які послідовні етапи процесу педагогічної реабілітації слід урахувати?

З чого починається педагогічна реабілітація „важкої” дитини?

5. Порівняйте подані нижче ситуації. В якій із них йдеться про відхилення у поведінці?

1) „Чотирирічні дівчатка-близнюки вирішили прополоти грядки з огірками, щоб допомогти матусі. Коли мати пішла до сусідки по дачі за поливалкою та лопатою, дівчатка вправно взялися до роботи. Справа ця здалась їм дуже простою: вони бачили, як це робили хазяйка дачі та матір. У

хазяйки все виходило особливо швидко, вправно, тільки руки мигтіли; не встигнеш озирнутись, як на грядці замість безладної трави вишиковується рівними рядками молода розсада огірків. Але вчора матір чомусь не дозволила дівчаткам допомогти їй полоти. Проте сьогодні вони зроблять це самі. От матуся порадіє! Для неї це буде справжній сюрприз.

Коли матір повернулася, значна частина розсади вже була вирвана разом із травною і лише де-не-де стирчали поодинокі рослини.

Не варто описувати обурення матусі. Уся ця історія закінчилася тим, що обидві дівчинки були покарані: матір пішла на станцію зустрічати тата, а заплакані Наталка та Іринка залишились удома.”

2) „Шестирічна Тетянка вирізала ножицями квіти зі старої маминої парасольки. Мамин крик досить легко уявити. У ньому було сказано все про розумові здібності доньки („Ти з дитинства не думаєш, що робиш”), про її економічне становище („Ти зроду нічого корисного не робила, все тільки псуєш, а на тебе вся зарплата йде, ми тебе поїмо-годуємо, а ти лише...”), а також про її ставлення до матері („Ти взагалі мене з глузду хочеш звести, інші діти своїх матерів люблять, а ти!”) та багато іншого”.

6. У поданій нижче ситуації проаналізуйте умови життя, що вплинули на формування у хлопчика схильності до бешкетування, недисциплінованості, несумлінного ставлення до навчання. Чи ефективно спрацював педагогічний прийом колишнього вихованця А. Макаренка Семена Опанасовича Калабаліна в руках молодого вчителя? З курсу загальної педагогіки пригадайте інші прийоми, використання яких сприятливо впливає на дітей із відхиленнями поведінки, що виникли внаслідок психічної травми, відсутності необхідної ласки, турботи.

„Незважаючи на малий вік і низький зріст, Степан Івашкін виявився одним із найбільших бешкетників у школі. Він підростав, як бур’ян у полі, без усякого нагляду. Його мати майже не була вдома, одного разу навіть сиділа у в’язниці за недостатку (вона працювала комірником у магазині); про хлопця не згадувала тижнями, але коли минулого року класний керівник заговорила з нею про дитячий будинок, мати відповіла:

– Народіть своїх і віддавайте. А мій нехай буде зі мною...

Хлопчина як був сам по собі, так і залишився. Час від часу повзли чутки про його якийсь черговий подвиг: лезом порізав чиєсь пальто у роздягальні, під час уроку довів до відчаю стару вчительку, пританцьовуючи на підвіконні, поки ледве не звалився на бруківку.

– Івашкін, поклади крейду! – благала його маленька дівчинка з кумедними кісками. – Івашкін, я ж сьогодні чергова! Івашкін, відійди! Мені треба з дошки стерти, зараз Андрій Миколайович прийде.

У її голосі бриніли сльози, але хлопчина і вухом не повів, поки завуч, яка проходила повз клас, не забрала в нього крейду і не поклала на місце:

– Сідай, зараз дзвоник.

Він, не пручаючись, віддав крейду. Повернувся до вікна, мрійливо подивився на вулицю. Потім глибоко зітхнув, ніби надумав щось, і ... поліз на шафу. Так, він узяв стілець, заліз на підвіконня, потім лівою ногою вперся у

раму класної дошки, підтягнувся на руках і злетів на шафу, де й усівся, безтурботно поглядаючи згори на завуча.

Чергова ледве не заридала вголос:

– Івашкін! Злізь! Ну що тобі варто? Злізь, кажу!

Цієї миті в дверях з'явився Андрій Миколайович. Завуч сіла за останню парту, чекаючи, що буде робити молодий учитель. Але він нічого не робив. Він привітався з дітьми, мимохіть глянув на шафу і відвернувся.

– Соню, кого в нас сьогодні немає?

Встала чергова і, округливши блакитного кольору очі, відповіла:

– Круглова Миті й Петушенко Ніни. Вони хворі, Андрію Миколайовичу, а Івашкін...

Учитель не дав їй закінчити:

– Хто не впорався з домашнім завданням? Ти, Володю? Чому? Добре. Поясню. Тепер давайте перевіримо приклади. Читай, Борю!

Боря підвівся і дуже гучно, ніби кликав когось з іншого берега річки, прокричав:

– До двадцяти шести додати сімдесят чотири буде сто!

– У кого інакше? Що тобі, Соню?

– Андрію Миколайовичу! А Івашкін...

– Я бачу, Соню. – Він підійшов до порожньої парты, вийняв із линялої полотняної сумки зошит, розвернув його і подав на шафу Івашкіну. – Наступний приклад читає Стьопа.

Івашкін трохи захриплим голосом промовив:

– Вісімдесят дев'ять додати п'ятдесят три, виходить сто тридцять два.

По класу прокотився гомін, піднялися руки.

– Таню, як у тебе?

– Сто сорок два!

– Люсю, а як у тебе?

– Сто сорок два!

– Як ти рахував, Стьопо? До вісімдесяти додати п'ятдесят – скільки буде? Сто тридцять, правильно. Ну а до дев'яти додати три? Ну, а тепер що треба зробити? До ста тридцяти додати дванадцять – скільки буде?

Перевірка йшла швидко, потім розпочався усний рахунок. Андрій Миколайович ніби кидав у клас м'ячик і знову ловив його – це нагадувало гру.

Час від часу він кидав м'яч на шафу. Стьопа відповідав зі змінним успіхом – то правильно, то помилявся.

Потім розв'язали задачу, потім записали домашнє завдання – були на цьому уроці легкість і веселість. Більше до Стьопа вчитель не звертався. Він ніби забув про нього. Андрій Миколайович був безтурботний, спокійний, веселий. Коли пролунав дзвоник, діти кинулися до шафи, але вчитель вивів їх у коридор. Чергова Соня витерла з дошки, показала Івашкіну язика і теж вибігла за двері.

Хлопчик залишився з завучем наодинці. Вона сиділа позаду, він на шафі – сиділи і дивились один на одного. Стьопа настовбурчився. На лоб падало пасмо волосся, ніби пташина пір'їна, обличчя землисте. І весь він скидався на

пташку, що залетіла до чужого гнізда. Йому дуже кортіло злізти, але він не хотів сповзати незграбно – злетів він із натхненням, ні про що не думаючи. А тепер могло і не вийти з таким блиском. Інакше кажучи, він сидів, дивлячись на завуча, з похмурою впертістю.

– Допомогти тобі злізти? – спитала завуч.

Він навіть не відреагував на її слова.

На наступному уроці читали оповідання про те, як дівчинка Маша йшла до школи: „Повз клуб, уздовж річки, через міст”.

– А ти, Валю, як ходиш до школи?

Валя ходила повз ліспромгосп, повертала біля кіно і відразу потрапляла до шкільних дверей.

– А ти, Стьопо?

Івашкін здригнувся. Він утомився, йому набридло сидіти на шафі, він навіть не чекав питання. Підвівши голову і зиркнувши на вчителя, він мляво відповів:

– Я завжди ходжу прямо.

Коли знову пролунав дзвоник, Андрій Миколайович повернувся до Івашкіна, простягнув руку і сказав ніби нічого й не було:

– Плигай!

Завагавшись на якусь мить, Стьопа прийняв руку і, спершись на неї, легко стрибнув із шафи.

– А йому нічого за це не буде? – спитала чергова Соня. – За те, що він на шафу заліз?

– Давай намнемо йому вуха, – відповів учитель.

Завучу вдалося поговорити з учителем лише увечері, випадково зустрівшись на вулиці.

– Ви молодець, – сказала вона, – здорово придумали – не звертати на нього уваги.

– Це не я вигадав. Це вигадав Семен Опанасович. Я завжди хотів здивувати Стюпу, а він ніяк не хотів дивуватись.”

1.2. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ЗАСАД РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ І ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Ідеї філантропізму та „нового виховання” як фундамент реабілітаційної діяльності зарубіжних виправно-виховних закладів

Ураховуючи відсутність у педагогічній термінології минулих століть поняття „реабілітація”, для позначення закладів, діяльність яких носила реабілітаційний характер, користувались узагальненим „виправно-виховні”. Теоретичні засади реабілітаційної діяльності різних типів виправно-виховних закладів закладені в прогресивних ідеях філантропізму та „нового виховання”,

що пройшли практичну апробацію впродовж XVIII – XIX ст. у філантропіях, авторських закладах та експериментальних педагогічних майданчиках.

Першим і найбільш масштабним виправно-виховним закладом Європи і, ймовірно, усього світу, що фактично заклав підвалини практичної реалізації засад реабілітаційної педагогіки, став виховний будинок для дітей-підкидьків, відкритий у 787 р. в м. Мілані (Італія) з ініціативи архієпископа Датеуса. Власну ініціативу він аргументував так: „Я не хочу, щоб матері вбивали своїх дітей через сором, і наказую приймати підкидьків у пожертвований мною будинок і давати їм годувальницю”¹. У 1198 р. в Римі папою Інокентієм III відкритий особливий притулок для 600 дітей при лікарні Св. Духа, в якому вперше був застосований „тур” (від італійського *torno* і французького *tour*) – спеціальна колиска, пристосована для таємного принесення дітей. Коли до колиски клали дитину, вона автоматично поверталась, і дзвоником сповіщала про прибуття дитини. Прийом дітей за допомогою турів отримав назву „романської” системи піклування, що набула поширення виключно в католицьких країнах (у Франції це нововведення запроваджене лише з 1714 р.).

Аналогічний за структурою заклад – притулок для дітей-підкидьків – започаткований у Франції в 1648 р. Вінсентом де Паулем.

В останні роки XVII ст. у м. Галлі з ініціативи німецького педагога А. Франке (1663-1727 рр.) було влаштоване ціле навчально-виховне об’єднання, до структури якого входили сирітський будинок, початкові школи з німецькою мовою навчання для сиріт, дітей незаможних батьків і дітей бюргерів, а також латинська школа і так званий педагогіум для підготовки до вступу в університет дітей більш заможних громадян. Вихованці сирітського будинку Франке, головним чином дівчатка, поєднували навчання у школі з працею. З однієї сторони, праця виступала засобом для відволікання дітей від марнування вільного часу, тому після уроків дівчаток учили шити, в’язати, прясти. З іншої сторони, вагоме виховне

¹ Введенская Н.Е. Призрение покинутых детей в Екатеринославской губернии. – Екатеринослав: Тип. губернского земства, 1913. – С. 4

і практичне значення надавалося різноманітній домашній роботі, виконання якої вважалось необхідним для задоволення повсякденних потреб кожної жінки.

Справі навчання і виховання дітей із незаможних прошарків населення присвячена діяльність ще одного німецького філантропа XVIII ст. Х. Землера (1669-1740 рр.), яким із 1707 р. до 1739 р. відкрита низка шкіл на дому.

Іншим закладом, що був створений виключно для перевиховання неповнолітніх правопорушників, вважається „Будинок для виправлення і виховання малолітніх злочинців”, улаштований у Римі в 1704 р. з ініціативи папи Климента XI.

В Італії вже у 50-х роках XVIII ст. у Флоренції започаткована низка закладів для морально занедбаних і важковиховуваних дітей. Їх устаткуванням займався Філіппо Франсі, деталей щодо діяльності якого не збереглося, але важливий сам факт першої спроби проведення реабілітаційної роботи, спрямованої на подолання росту правопорушень серед підростаючого покоління.

Трохи згодом (1774-1780 рр.) почала працювати школа у Нейгофі, відкрита „рятівником бідних, батьком сиріт і вихователем людства” Й. Песталоцці, логічним продовженням якої стали заклади швейцарського педагога у Бургдорфі, Станці та Івердені.

Педагогічна наука XIX ст. пішла далі, виділивши як центральну, проблему душевних страждань багатьох дітей, що їх жебрацтво і сирітство перетворили на злочинців. Уже через кілька років після відкриття школи Й. Песталоцці у Швейцарії в 1804 р. був започаткований ще один заклад – землеробська колонія для морально зіпсованих і бездоглядних дітей у Гофвілі. Її організатором і директором упродовж майже чверті століття став відомий швейцарський філантроп Е. Фелленберг. В ієрархії розробленого ним арсеналу педагогічних засобів впливу пріоритетну роль відігравало налагодження землеробських та ремісничих робіт у поєднанні з розумовим і морально-релігійним вихованням майбутніх громадян. Основний принцип реабілітаційної діяльності Фелленберга, на якому тримався створений ним виправно-виховний заклад, акумулювався в гаслі: „Молись і працюй!” Дисципліна і виховання гарних звичок, особливо трудове виховання, вважалися, на його думку, кращими засобами, застосування яких з-поміж традиційних методів виховного впливу давало неодмінно позитивний результат. Серед навчальних предметів перевага надавалася релігії, читанню, письму, арифметиці і наочному навчанню.

Е. Фелленберг був переконаний, що людство тільки тоді зможе досягти справжньої досконалості, якщо кожен громадянин буде виконувати свою справу з бажанням і любов'ю, а не механічно, подібно до машини, чи з нужди або користі. Справжня праця в його очах нерозривно поєднувалася з насолодою, тому, керуючись цим переконанням, він прагнув виховати в юних злочинців нове ставлення до праці як до джерела користі й насолоди.

Й. Песталоцці та Е. Фелленберг рятували у своїх закладах тих дітей, які були остаточно деморалізовані поганим прикладом своїх батьків і

негативними факторами соціального середовища. Самозречення цих гідних представників педагогічної науки постійно надихало і продовжує надихати інших захисників дитинства. Саме їхня діяльність слугувала прикладом зразкової організації притулків та *азілій* (прихистків), історія виникнення яких сягає XVII ст., але нове життя в них почало вирувати лише з початком XVIII ст.

Значний внесок у справу педагогічної реабілітації „важких у виховному розумінні” дітей був зроблений також засновником притулку у Веймарі (1813 р.) Фальке, навколо якого утворилося ціле „братство”, що опікувалося наданням допомоги знедоленим, занедбаним, нещасним дітям. Уся їхня освіта зводилася, головним чином, до навчання ремеслам. Щодо елементарної освіти, то вся організація навчання будувалась адекватно до здібностей і нахилів вихованців, перспективних напрямів їх подальшого вдосконалення. Наприклад, для дівчаток найбільш корисним у цьому плані вважалося навчання рукоділля.

Для становлення і розвитку теоретичних засад і практики реабілітаційної діяльності зарубіжних виправно-виховних закладів ідеї філантропізму були вкрай важливими, оскільки ця течія прагнула піднести педагогіку на рівень науки, перетворивши справу навчання і виховання підростаючого покоління з ремесла шкільних учителів на предмет наукового дослідження. Заклади, започатковані першими філантропами, слугували для того, щоб у ході педагогічних експериментів виробляти нові, більш ефективні методи навчання і виховання підростаючого покоління, створюючи кожній дитині оптимальні умови для максимального розвитку відповідно до наявних у неї природних можливостей. На відміну від традиційних освітніх закладів, методика викладання у філантропіях почала спрямовуватись апріорі на досягнення реальної, практичної мети. Тільки в них педагогіка поступово звільнялася від кайданів утилітаризму: новий напрям педагогічної науки, що зароджувався в надрах філантропізму, – реабілітаційна педагогіка – надавав пріоритетного значення фізичному розвитку дитини, її трудовому вихованню і професійній підготовці, а засвоєння морально-етичних норм і духовних цінностей відбувалося на ґрунті релігійного виховання.

Філантропізм – це прояв цілеспрямованої уваги до людей, які в силу суб’єктивних чи об’єктивних причин не здатні забезпечити собі власними силами хоча б мінімально відповідні рівню цивілізованого суспільства умови існування, надання їм допомоги у збереженні та організації життєдіяльності, їх матеріальна і духовна підтримка.

Філантропіни – заклади, що побудовані на благодійні кошти, з ініціативи філантропів.

Єдиним і чи не найбільшим недоліком нових закладів було те, що класична освіта поступалась елементарному навчанню, перетворенню енциклопедичних знань на прагматичні. Філантропічний рух прагнув

реорганізувати школи на притулки здоров'я, джерела пізнання, а наставників перетворити з бездушних холодних деспотів на люблячих друзів і батьків. Ця відмітна ознака філантропів виявлялась у впровадженні прогресивних форм і методів навчання і виховання дітей, акценті на їхньому фізичному розвитку, впровадженні мануальної праці з метою підготовки до майбутньої професійної діяльності. Гідними представниками філантропізму та його фундаторами слід вважати німецьких педагогів Й. Базедова, Х. Вольке, І. Кампе, Х. Зальцмана, Х. Гутс-Мутса, Е. Траппа, А. Німейера, Ф. фон Рохова.

Значний внесок у відкриття притулків як реабілітаційно-педагогічних закладів зроблений знаменитим священиком і філантропом Ж. Оберліном, який започаткував у 1771 р. школу плетіння у Штейнталі (Ельзасі). Оскільки переважна більшість батьків, на його думку, зазвичай не здатна виконувати виховну функцію внаслідок переобтяження промисловою, ремісничою чи землеробською діяльністю, їхні діти лишалися позбавленими необхідного нагляду впродовж дня: бігали по вулицях, наражаючись на різного роду небезпеку і негативні впливи. Саме тому Оберлін найняв і облаштував за власний рахунок одну простору кімнату, до якої збирав бездоглядних дітей, надаючи піклування про них жінкам, яких готувала до цієї справи його дружина – Луїза Шепплер.

День для таких дітей проходив із користю і задоволенням, що змушувало їх із радісним настроєм збиратись у притулку Оберліна щодня. Наглядачки пильнували також, щоб діти спілкувалися між собою виключно французькою мовою. Старші з дітей вчилися плести, прясти, шити. Коли вони втомлювались, їм показували ландшафтну карту місцевості, малюнки до біблійських історій, за якими велись оповідання і бесіди морально-релігійного змісту. Майже через сорок років спроба створення подібного закладу була повторена у Шотландії молодим ткачем Д. Бучананом.

Невдовзі аналогічні заклади були повсюди відкриті в Німеччині, набувши правильної організації та спрямованості на підтримку дітей перш за все бідного, пригнобленого поденною працею суспільного класу. Так, у 1802 р. княгиня Пауліна влаштувала зразковий дитячий притулок у Ліппе-Детмольді, приймаючи до нього дітей від одного року до чотирьох із відома і згоди їхніх батьків. Влітку і восени, коли польові роботи тривали досить довго (зазвичай, це відбувалося з кінця червня і до початку жовтня), діти залишались у притулку на цілий день. Матері, йдучи на роботу, приносили їх о 6-й годині ранку і забирали вже о 20-й годині вечора. З особливою старанністю в притулку ставилися до підтримання чистоти й охайності, приготування їжі, до нагляду і потреб дітей. Наглядачки поводитися з дітьми ласкаво, співчутливо, із задоволенням грали і співали. Для однієї з заможних дам-піклувальниць призначалося щоденне чергування: вона спостерігала за правильним ходом справи і надавала періодичний звіт засновниці притулку.

У Німеччині дитячі притулки почали вдосконалюватися переважно з 30-х років XIX ст., приймаючи на денне утримання дітей від 3-х до 7-річного віку. Догляд за вихованцями здійснювався няньками, вчителями і

представниками духовенства. Дитячі притулки Німеччини, що згодом стали більш відомими як дитячі садки, функціонували на засадах взаємодії з батьками і народними школами. При цьому до притулків висувалася низка чітких, беззаперечних вимог, зокрема:

- 1) турбота про фізичний і духовний розвиток дітей незаможних прошарків суспільства, його адекватність віковому та індивідуальному розвитку дитини;
- 2) відповідність дитячих меблів гігієнічним принципам організації виховного процесу, їхня зручність;
- 3) наявність окремо обладнаної кімнати для ігор і вільних фізичних вправ;
- 4) улаштування на свіжому повітрі рекреаційних майданчиків, зокрема, на подвір'ї та в саду;
- 5) ретельний відбір і підготовка до педагогічної взаємодії тих працівників, які добре розуміють особливості дитячого розвитку, вільно володіють організацією їхньої ігрової діяльності як кращим засобом первинного виховання;
- 6) використання гімнастичних вправ та керівництво посильною роботою в садку, що сприяють зміцненню тіла і фізичної сили;
- 7) комплектація іграшкового будівельного матеріалу, що призначався для розвитку самостійної творчості та інтелектуального вдосконалення дитини дошкільного віку.

В Англії такі притулки отримали назву Infant-Schools, проте особливою досконалістю відзначались аналогічні заклади в Нідерландах. У Франції вони також якісно відрізнялися від німецьких притулків тим, що в них не обмежувалися виключно фізичним доглядом за дітьми, а й дбали про їхнє моральне виховання: дітей не лише мили, розчісували і годували, але й піклувалися про їхній розумовий розвиток шляхом застосування дидактичних ігор і підготовки до шкільного навчання.

Провідну роль в історії становлення і розвитку теоретичних засад і практики реабілітаційної діяльності зарубіжних виправно-виховних закладів відігравали авторські та експериментальні школи. До таких закладів слід віднести „Будинки дитини” М. Монтессорі, дитячі садки Ф. Фребеля, сирітські будинки і заклади інтернатного типу в Бургдорфі, Станці, Івердені та Нейгофі Й. Песталоцці, сільські виховні будинки Літца (у Гаубинді, Ільзенбурзі, замку Биберштейні) і Штольпе (на озері Ванн), шкільну общину Буггартен поблизу Берліна, „Будинок життя” П. Тільса в Ельберфельді, вільну шкільну общину в Вікерсдорфі, школу Б. Отто поблизу Берліна, школу Е. Гауфе, Клейморську школу в Англії, школу С. Редді в Абботсгольмі, школу Бедлея у Бідельсі, школу Фаріа у Бьєрже, Чиказьку школу Дж. Дьюї, школу Г. Манна у Нью-Йорку, трудові школи Р. Зейделя і Г. Кершенштейнера, сирітський будинок „Прево” П. Робена, школу „Соціальне майбутнє” М. Верне, школу „Вулик” С. Фора, школу Фіндлея, школу О. Декролі, школу А. Феррьєра, школу Л. Геммерліна у Бексі, школу Демолена.

Завдяки діяльності цих педагогів пропагувалися прогресивні методи „нового виховання” підростаючого покоління, вдосконалювалися форми організації життєдіяльності дітей, розроблялися заходи щодо зміцнення їх

психосоматичного здоров'я, що дозволяло успішно долати такі негативні явища шкільного життя, як неуспішність, відставання, малоздібність. Значна увага приділялась організації трудового навчання і виховання, мануальній праці. Діти ж, які в силу суб'єктивних чи об'єктивних причин фактично були приречені на злиденне існування і в будь-який час могли потрапити у криміногенне середовище, отримували можливість стати повноцінними членами громадянського суспільства.

Філантропічний, опікунський, лікувально-педагогічний та соціально-педагогічний підходи до розгляду реабілітаційної діяльності російських та вітчизняних виправно-виховних закладів

Проблема відновлення здібностей дітей до нормальної поведінки та розвитку у вітчизняній виховній практиці не втрачала своєї актуальності впродовж багатьох століть. Характер допомоги, яку отримували соціально і педагогічно занедбані діти, безпритульні, сироти, неповнолітні правопорушники і злочинці, дозволяє виділити в історії розвитку реабілітаційної педагогіки кілька послідовних підходів до розгляду її теоретичних засад і практики виправного виховання. Перший підхід – *філантропічний* (благодійницький) – збігається з епохою Київської Русі, коли знедолені діти і сироти знаходили допомогу і порятунок у монастирях, свідченням чого є указ Володимира Святославовича від 996 року – перший офіційний документ, який зобов'язував церкву дбати про таких осіб. У той же час, ієромонах Долмат Долгополов зазначає, що в Константинополі виховні будинки для дітей-сиріт існували вже на момент хрещення Русі!

Про те, що монастирі першими почали опікувати знедолених дітей, йдеться у „Повісті минулих літ” літописця Нестора. У ній згадується про те, що, прийнявши християнство, Володимир Святославович розпочав будівництво лікарень, притулків і богаділень, особливо наполегливо турбувався про хворих і вбогих. Є докази, що в Києво-Печерській лаврі вже в першій половині XI ст. відкрився притулок для сиріт, хворих і вбогих дітей.

Вітчизняні науковці О. Дьяков та М. Ярмаченко наводять факти про те, що в X – XII ст. у Київській Русі організовувалися заклади, де знедоленими дітьми не лише опікувались, але й навчали грамоти, живопису, співу та різних ремесел. Завдяки самобутньому розвитку культури цієї епохи монастирська організація піклування досягла високого для того часу рівня розвитку. Так, наприкінці XI ст. сестра Володимира Мономаха – Анна Всеволодівна, прийнявши іноцтво, відкриває притулок для дівчаток із навчанням грамоти й рукоділля.

В епоху XV – XVII ст. в Україні значного поширення набули „богадільні-шпитали” як специфічні форми допомоги нужденним. Певну роль у формуванні милосердя і гуманізму щодо знедолених дітей відігравали законодавчі акти, прийняті в 1551, 1649 і 1721 роках. Офіційний статус

філантропічна допомога таким дітям отримала завдяки проекту Петра Великого від 1689 року „Про влаштування шпиталів за європейським зразком”. Цей документ фактично вперше дає визначення соціально занедбаних і безпритульних дітей: „Діти-жебраки, яких безліч велика по вулицях бродить, і нічого їх не вчать, ... крім злодійства від таких жебракуючих людей неможливо нічого бути, ... змушені будуть хліб свій заживати роботою або яким ремеслом до народної користі. А в інших державах таким побудовані двори, в яких перво навча їх грамоти, навчають і ремеслу, якого хто бажає, або віддають їх учитися по домах”¹. Однак ці закони суттєво не вплинули на поліпшення статусу знедолених дітей у суспільстві й не сприяли практичному впровадженню ідей щодо їх навчання і виховання, а також педагогічної реабілітації.

В історії України друга половина XVI – перша половина XVIII ст. по праву вважається епохою гуманізму й просвітництва, впродовж якої відбулись окремі позитивні зміни в економічному та культурному житті, розвитку науки й освіти. Активізувалась і діяльність Російської імперії щодо питань реабілітації дітей із відхиленнями у поведінці та розвитку. У цей період розроблялися заходи приватного порядку щодо влаштування притулків і виховних будинків при монастирях, вироблялися форми їхньої опіки, вживалися заходи загального характеру. Так, широку відомість отримав започаткований у 1706 р. митрополитом Іовом притулок для сиріт і незаконнонароджених, що розмістився на території Холмоно-Успенського монастиря поблизу Новгорода. Згодом подібні заклади стали відкриватися за наказом Петра Першого при московських церквах та інших містах імперії. Власне система притулків як державних закладів почала складатися в 60-70-х роках XVIII ст. з відкриття у Москві (1764 р.) та Санкт-Петербурзі (1770 р.) виховних будинків для „незаконних” малюків і дітей, яких батьки залишили за бідністю.

Дитячі притулки – благодійні установи, що започатковані в Росії та Україні в XVIII ст. для опікування сиріт і дітей, які були покинуті батьками і залишені без догляду.

У середині XVIII ст. майже в кожній українській губернії були відкриті прикази громадської опіки, на які покладался обов’язок наглядати не лише за народними школами, але й за сирітськими і виховними будинками, притулками, колоніями. Хоча кількість виправно-виховних закладів була досить обмеженою, перші наслідки такої опіки переконували в

¹ Мальцева Н. К вопросу о воспитании и обучении ненормальных детей за границей и в России // Русская школа. – 1915. – № 4. – С. 33-54

необхідності розширення їх мережі, пошуку нових підходів до вибору форм суспільної допомоги покинутим напризволяще дітям. Це був *опікунський* підхід до становлення і розвитку засад вітчизняної реабілітаційної педагогіки, який ознаменував перехід від релігійної благодійності до суспільного захисту й охорони знедоленого дитинства.

Усі вітчизняні ремісничі притулки та землеробські колонії на той час перебували у відомстві Міністерства внутрішніх справ, тому за російським кримінальним правом повна відповідальність за скоєні правопорушення наставала з 21-річного віку. Це пояснювалося поширеною впродовж попередніх століть віковою періодизацією, відповідно до якої період від народження до 10 років вважався віком „безумовної неосудності”, а проміжок між 10 і 21 роками поділявся на три підперіоди: від 10 до 14 років (малолітство), від 14 до 17 років і від 17 до 21 року (неповноліття). Це, у свою чергу, визначало відповідне обмеження вікового контингенту вихованців виправно-виховних закладів.

Основний контингент виправно-виховних закладів до початку ХХ ст. становили не лише малолітні правопорушники і неповнолітні злочинці, але й безпритульні діти, жебраки, сироти, соціально і педагогічно занедбані. Окрему частину вихованців становили розбещені діти, яких приводили батьки, не вбачаючи інших шляхів морального впливу. Слід відзначити, що характерною рисою російських і вітчизняних виправно-виховних закладів ХІХ ст. є те, що „попереджувальні” заклади виникли набагато раніше, ніж „виправні” і „виправно-виховні”. Серед них вирізняються *„Рятувально-виховний заклад”* у м. Ризі (1839 р.), *рятувальні заклади* для морально занедбаних дітей у м. Нарві та м. Ревелі (Таллінні), *Маріїнський притулок* у м. Санкт-Петербурзі (50-ті роки ХІХ ст.). Наприкінці століття в Росії відкрились 11 закладів для дітей арештантів і засланих.

Упродовж 30-х років ХІХ ст. набула поширення мережа *сирітських інститутів*, серед яких найбільше визнання здобули Московський і Гатчинський. У Московському сирітському інституті виховувалися тільки дівчатка, яких готували до роботи домашніми виховательками і наставницями, а в Гатчинському – лише хлопчики, які повинні були стати домашніми вчителями, а згодом – правознавцями і канцелярськими службовцями. Відомо, що в різний час інспекторами Гатчинського сирітського інституту працювали такі відомі педагоги, як Е. Гугель і К. Ушинський.

Слід зазначити, що у той же період були створені перші приватні дитячі притулки. Одним із таких став притулок, що започаткований з ініціативи О. Демидова в 1837 р. у Петербурзі для дітей-сиріт і дітей, які упродовж дня залишалися без нагляду дорослих.

Лише після відкриття низки виправно-виховних притулків у 1866 р. були офіційно прийняті „Правила” щодо їх роботи, які чітко регламентували контингент вихованців (як правило, правопорушників і педагогічно занедбаних), завдання морально-релігійного, розумового і професійного виховання. Характер освіти відповідав програмі однокласних народних

училищ. Щодо вимог до професійної діяльності педагогів, то вони регламентувалися уставами та інструкціями кожного конкретного закладу.

Друга половина XIX ст. співпадає з *лікувально-педагогічним* підходом до подальшого становлення і розвитку ідей реабілітаційної педагогіки. Прогресивними вченими і лікарями П. Бутковським, В. Гіляровським, В. Кащенко, І. Сікорським була на той час науково обґрунтована думка щодо соціально-педагогічної значущості проблеми подолання відхилень у розвитку і поведінці дітей, утруднення в соціальній адаптації яких здебільшого зумовлювались астенічними станами внаслідок гострого чи хронічного перебігу захворювань. Громадськість також висловлювала припущення про необхідність створення для таких дітей спеціальних закладів. Майже в кожній українській губернії почали функціонувати різного роду благодійні товариства (товариства інвалідів, товариства піклування про бідних учнів, товариства розповсюдження в народі грамотності й підпорядковані їм установи піклування про дитячі притулки), комісії літніх колоній для астенічних і незаможних дітей, санітарні комісії.

Про посилення суспільної уваги до здоров'я підростаючого покоління свідчить відкриття у кожному повіті відділів охорони материнства і дитинства, товариств фізичного виховання і захисту дітей, гуртожитків і нічних притулків при початкових училищах.

Лісові школи – в Україні навчально-виховні та лікувально-оздоровчі заклади інтернатного типу, до яких приймали дітей віком 7-15 років з ослабленим здоров'ям.

Поступово, на зламі XIX – XX ст. виділяються такі напрямки досліджень у галузі реабілітаційної педагогіки, як:

- визнання ролі соціальних факторів і педагогічного впливу на формування особистості (А. Адлер, А. Валлон, О. Вільман);
- використання сімейного виховання як дієвого засобу щодо подолання відхилень у поведінці і розвитку дітей (Ю. Аркін, В. Бехтерев, М. Бунаков, Л. Водовозова, Ж. Демор);
- урахування психологічних і фізіологічних особливостей дітей різних вікових категорій при організації виховної взаємодії (І. Арямов, М. Басов, О. Бен, П. Блонський, О. Болтунов, О. Віреніус, М. Гундобін, О. Декролі, Ж. Демор, О. Лазурський, П. Лесгафт);
- виявлення причин і пошук шляхів подолання відхилень у поведінці й розвитку дітей (С. Бьорт, Л. Виготський, В. Кащенко, Ф. Ерісман);
- організація виховної роботи з безпритульними дітьми і дітьми-сиротами (Д. Бекарюков, О. Герд, О. Залужний, О. Кайданова, Г. Літц, П. Робен, С. Шацький).

Сплеск злочинності серед молоді в 1912-1913 рр. став поштовхом для подальшої активізації реабілітаційної роботи серед підростаючого покоління. Про нагальну необхідність удосконалення системи дитячих судів (на початку XX ст. вони діяли лише у 6-7 містах) і виправно-виховних закладів на

території Російської імперії красномовно говорять такі дані: за 12-річний період, тобто з 1884 р. по 1895 р., загальна злочинність збільшилася на 7%, а дитяча – на 15%. За період з 1901 р. до 1910 р. загальна злочинність уже збільшилася на 35%, а дитяча – на 112%, що свідчить про тенденцію до її зростання.

У зв'язку з важким становищем України в перші роки Радянської влади критично збільшився контингент безпритульних дітей, кількість яких на початку 20-х років становила майже чотири мільйони. Для боротьби з дитячою злочинністю і безпритульністю були створені Дитяча Надзвичайна Комісія (ДНК), що згодом реорганізувалась у СПОН (соціально-правову охорону неповнолітніх), комонеси (комісії у справах неповнолітніх), дитяча соціальна інспекція (ДСІ), товариство „Друг дітей”. Ідея профілактики правопорушень знайшла відображення в організації культурно-просвітницької роботи на вулицях великих міст, для втілення якої відкривалися дитячі майданчики, „Хати дитини” та інші заклади, де безпритульні та бездоглядні діти отримували можливість відпочити, поїсти, розпочати навчання і трудову діяльність.

З ініціативи соціальної інспекції в 1925 р. створена міжвідомча організація профілактичного характеру „Ядра”, головне завдання якої полягало у захисті прав дитини. Крім того, в 30-х рр. відкривалися дитячі заклади, в яких жили, навчалися і працювали не лише педагогічно занедбані і безпритульні діти, а навіть неповнолітні, які вийшли з установ позбавлення волі, – трудові комуни. Перші трудові комуни були створені в м. Москві і мали добровільний характер.

Таким чином, із початку ХХ ст. реабілітаційно-педагогічний напрямок уже охоплював проблеми не лише пов'язані з соціальною та педагогічною занедбаністю, але і з критично зростаючими сирітством і безпритульністю, необхідністю виправлення різноманітних відхилень характеру і поведінки дітей за допомогою методів педагогічного впливу, що дає підстави для виділення *соціально-педагогічного* періоду в генезисі вітчизняної реабілітаційної педагогіки.

Починаючи з 30-х років у становленні і розвитку ідей вітчизняної реабілітаційної педагогіки настає період забуття тривалістю більше, ніж у півстоліття, впродовж якого вона ніби припинила свій історичний поступ. Пріоритет у відродженні закладів реабілітаційного типу в 50-х роках надавався дитячим будинкам для дітей, батьки яких загинули на фронтах другої світової війни. Урізноманітнення форм реабілітаційно-педагогічної роботи пов'язане з упровадженням шефської допомоги, організацією інституту суспільних вихователів, відкриттям мережі клубів (спортивних, технічних, художньої творчості), таборів праці, відпочинку і спорту, консультативних пунктів при ЖЕУ.

У 60-х роках при деяких школах створюються „групи педагогічної підтримки” для „важких” учнів, що набули поширення в 70-х роках як „класи корекції”. У цей же час відкриваються перші психолого-педагогічні консультаційні пункти, що призначалися для надання педагогічними

працівниками допомоги неблагополучним сім'ям. Згодом на базі афганських клубів воїнами-інтернаціоналістами започатковані військово-патріотичні об'єднання, що мали потужний емоційно-моральний потенціал.

Поступово реабілітаційно-педагогічна робота перетворюється на складову навчально-виховної, що здійснюється в дошкільних і середніх загальноосвітніх закладах шляхом диференціації та індивідуалізації навчально-виховної взаємодії з дезадаптованими, соціально і педагогічно занедбаними, малоздібними та астенічними дітьми. Найбільшого поширення на той час набули такі методики реабілітаційного спрямування, як:

- методика організації провідної діяльності з метою стимулювання і розвитку інтересу, активного ставлення до рольової гри і навчальної діяльності в педагогічно занедбаній дитини, створення для неї ситуації успіху;
- методика керівництва поведінкою „важких” дітей шляхом розширення кола уявлень про правила поведінки в конкретних умовах, подолання розбіжності між елементарними соціально-етичними знаннями та індивідуальним досвідом поведінки;
- методика керівництва спілкуванням педагогічно занедбаних дітей з орієнтацією на зміну особистісного статусу в групі однолітків і вдосконалення міжособових відносин;
- методика вирівнювання можливостей педагогічно занедбаних дітей шляхом подолання недоліків їхнього інтелектуального, морального, емоційно-вольового і фізичного розвитку.

Специфіка реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів Західної Європи та США

В Англії в 1778 р. було започатковане „Філантропічне товариство”, яким у селищі Хекні запроваджений перший виправно-виховний заклад країни для занедбаних дітей і тих безпритульних, батьки яких знаходились у місцях позбавлення волі. Дітей розмістили невеликими групами за сімейним принципом: кожна сім'я включала 12 вихованців на чолі з учителем, наглядачем, садівником, кравцем і шевцем. Невдовзі цього закладу вже не вистачало, щоб охопити виправним вихованням усіх новоприбулих. Товариство змушено було перенести свій заклад на Георгіївські поля і, відкинувши засади невеликих груп-сімей, поділити хлопчиків на два послідовні класи – досліджуваних і дітей, які виявляли позитивні зміни в поведінці. Згодом новий заклад став приймати і неповнолітніх злочинців, які отримали вирок суду. Середній вік вихованців коливався від 9 до 12 років, але вони мали можливість залишатись у закладі до 21-річного віку, навчаючись різним ремеслам у закритих майстернях і отримуючи спрямований педагогічний вплив.

Справою педагогічної реабілітації правопорушників і безпритульних дітей займалися приватні благодійні товариства та органи місцевого самоврядування. Заклади для таких дітей здебільшого називалися „школами”,

і функціонували вони відповідно до законодавчого акту про виправно-виховні заклади від 1854 р., користуючись державними субсидіями та підлягаючи державному контролю. До них відносилися *школи-реформаторії* (для дітей, які вже скоїли злочин і отримали судовий вирок), *землеробські колонії* та *індустріальні школи* (для безпритульних дітей). З 1819 р. організовувалися „Школи для обірванців”, „Бригади хлопчиків”, „Бригади дівчаток”, „Клуби хлопчиків”, *дитячі військові союзи для хлопчиків*, що переслідували перш за все соціальну мету – захистити дітей нижчих класів від негативного впливу вулиці.

Дитячі колонії – навчально-виховні установи закритого типу для бездоглядних дітей, які потребують особливих умов виховання і спеціального педагогічного режиму, а також для неповнолітніх правопорушників.

Більшість індустріальних шкіл та реформаторіїв були розраховані на 100-300 місць. Серед контингенту вихованців переважали хлопчики, і лише ¼ від загальної кількості дітей становили дівчатка. Паралельно з установленою законодавчою системою, що не відкидала тюремне ув'язнення як профілактичний засіб і припускала, крім 18-місячного утримання в реформаторії, умовне дострокове звільнення, англійське законодавство офіційно виділяло 7 категорій дітей, яким держава зобов'язана була забезпечити виправне виховання і патронат без будь-яких штрафних санкцій:

- 1) малолітні злочинці до 12-річного віку, *делікти* (правопорушення) яких внаслідок малого віку і недостатньої кримінальності вчинків прирівнювалися до занедбаності;
- 2) сироти і занедбані діти;
- 3) діти, батьки яких знаходились у місцях позбавлення волі;
- 4) діти, які належали до товариства явних злодіїв;
- 5) діти, які не поважали батьківську владу;
- 6) неслухняні діти зі шкіл для бідних при робітничих будинках;
- 7) жебраки і волоцюги віком до 14 років.

Найбільш відомими реабілітаційними закладами Англії XIX ст. вважалися *школа Редхілл-Саррей*, що згодом перетворилася на землеробську колонію, та система *кораблів-притулків* „Трайнінг шин”, що діяла з 1786 р. Кораблі-притулки також були кількох типів: тільки для хлопчиків із гарною поведінкою; для хлопчиків із лондонських будинків опіки незаможних; кораблі-реформаторії для хлопчиків 10-16-річного віку, які отримали судовий вирок.

Редхілл, або „школа Редхілл-Саррей” (Саррей – графство у південно-західній частині Англії), вважається найстарішим зразковим виправно-виховним закладом Англії, діяльність якого носила реабілітаційний характер. Виникнення цієї ферми-школи припадає на кінець 40-х років XIX ст., коли відомий філантроп Сідней Тернер у 1847 р. почав приймати до закладу засуджених за делікти хлопчиків із Мільбанської тюрми і Паркхорсту. У

1849 р. для потреб закладу була орендована земельна ділянка на території графства Саррей у 20 милях від Лондона. Утримувався він за рахунок надходжень від благодійних пожертвувань, а до складу адміністративного апарату колонії входили сам Сідней Тернер, директор і капелан.

Парламентський акт про відкриття редхіллської колонії визначив провідну мету її діяльності – заступництво щодо безпомічних дітей засуджених батьків і виправлення малолітніх злочинців. До нового закладу почали надходити малолітні злочинці майже з 40 англійських тюрем, особливо з Мильбанкської, Вестмінстерської, Брікстонської, Гольдбатфільдської та Паркхорсту. Сюди ж направляли звільнених дітей міські і благодійні товариства багатьох англійських графств, відпускаючи значні кошти для утримання дітей. Не дивлячись на все це, Редхілл не вважався державним закладом, хоча до нього приймали за рекомендаціями статс-секретаря міністерства внутрішніх справ чималу кількість малолітніх арештантів, засуджених до заслання з наданням умовного помилування.

Середній вік вихованців становив 14-18 років, але вони могли залишатись у закладі до досягнення ними 19-річного віку. Термін перебування у закладі (від 3 до 5 років) визначався судом, але якщо він закінчувався раніше, то після *конфірмації* (виходу з закладу) випускники ще кілька років перебували під *патронатом* „шкільного товариства”. До „шкільного товариства” входили особи, які виконували опікунські функції по відношенню до вихованців.

Патронат – форма громадської чи державної опіки випускників виправно-виховних закладів. Поділявся на *загальний* (для широкого контингенту знедолених дітей) і *спеціальний* (спрямовувався виключно на піклування про подальшу долю випускників виправно-виховних закладів).

До кінця XIX ст. Редхілл являв собою землеробську колонію, де виховувалися 300 дітей, які ділилися на „сім’ї” по 60 чоловік. „Сім’ї” мешкали в окремих котеджах, що розміщувалися неподалік один від одного. З кожною такою „сім’єю” жив вихователь, який водночас виконував функції і вчителя, і майстра-наставника. У реабілітаційній роботі йому допомагали *монітори* – помічники, яких директор персонально обирав із числа кращих вихованців. Кожен котедж мав свою назву, наприклад, „Квін”, „Гладстон”, „Генрі”, а для новоприбулих призначався „Ватерландо”.

Вихованці займалися землеробством, садівництвом, працювали на городі й на фермі, в майстернях (шевській, теслярній, цегельній, ковальській), у пекарні, у пральні. При колонії функціонували театральна зала, церква і лазарет. Багато уваги приділялося виключно англійським видам спорту – футболу і боксу. У Редхіллі навіть виступав власний оркестр із числа вихованців.

Режим у колонії можна назвати воєнізованим, що мало свої безперечні переваги: більшість юнаків після закінчення закладу потрапляли до армії.

Наприкінці кожного тижня вихованці збирались у загальній залі під головуванням директора і капелана, де вислуховували звіти наглядачів, учителів і моніторів про поведінку кожного хлопчика за цей період. У такий спосіб дітям надавали можливість самостійно обирати те чи інше ставлення до них, накладати на себе покарання або отримувати нагороду, кращу чи гіршу їжу залежно від зробленого про них відгуку.

Педагогічний колектив Редхілла широко практикував *фостерінг* – передачу дітей на виховання у сім'ї. І педагогічний колектив, і члени „шкільного товариства” (попечителі, благодійники, опікуни) брали активну участь у працевлаштуванні випускників: у закладі завжди знали, де знаходяться колишні вихованці і як вони живуть. Наприклад, у 1912 році з 66 випускників четверо були направлені на роботу в колонії Англії (країни Африки та Австралію), дев'ять – влаштовані у сім'ї, тридцять три – на роботу в майстерні, вісімнадцять – в армію, а решта – переведені до звичайної школи.

Редхілл прославився блискучими успіхами у вихованні й реабілітації малолітніх злочинців, що було зумовлено не тільки раціональною організацією роботи закладу, але й сумісними зусиллями педагогічного колективу. Перш за все, успіху сприяло ставлення до справи відновлення втрачених здібностей до нормальної поведінки і розвитку неповнолітніх правопорушників зі сторони самого суспільства. Усвідомлення правопорядку, що наполегливо насаджувалось у дитячому середовищі, змушувало навіть „важких” підлітків ставитися до влади, педагогічного впливу вихователів і адміністрації колонії з належною повагою та підкорятись їм.

Боротьба з дитячою безпритульністю і правопорушеннями серед неповнолітніх в Англії кінця XIX – початку XX ст. значною мірою пов'язана з ім'ям відомого філантропа країни – лікаря Томаса Джорджа Бернардо. У 1867 р. він створив свого роду освітньо-виховний комплекс, до якого входили колонія Степней-Хаус, Ільффордська колонія для дівчаток та Уаттська морехідна школа в м. Норфолку.

Про масштабність поширення філантропічного руху свідчить діяльність таких організацій, як: „Філантропічне товариство”, що з 1788 р. займалось улаштуванням малолітніх злочинців; „Союз виправлення й піклування”, заснований принцем Уельським у 1856 р.; „Шкільний союз обірванців” лорда Шефсбері, який одним із перших упровадив послуги спеціальних агентів – „*дитячих педелів*” (прообраз сучасних соціальних працівників).

Відомо також, що „Лондонському товариству організації благодійності” належить ініціатива відкриття курсів соціальних наук, у тому числі й „науки благодійності”. Таким чином, усі, хто мав відношення до благодійницької допомоги дітям, від голови товариства до дитячого педеля, проходили певний курс навчання та отримували необхідну професійну підготовку. Тому кожен працівник товариства знав, де шукати безпритульних дітей, як до них звертатись, як підтримувати розмову з ними, як готувати їх до майбутніх позитивних змін у житті.

Із 1907 р. в Англії набули поширення „школи просто неба”, які працювали впродовж літнього періоду для хворобливих, астенічних дітей. Цей досвід згодом був використаний і в Німеччині.

Ідея зміцнення соматичного здоров'я дітей як фактору, що впливає на навчальну успішність, була висловлена ще в XVIII ст. д-ром Гусселем, який наполягав на необхідності влаштування оздоровчих станцій для астенічних дітей. Проте її реалізація розпочалася лише в середині XIX ст. Поширення різних типів реабілітаційних закладів на взірць літніх канікулярних колоній призвело до відкриття у 1889 р. благодійного товариства „Дитячий сільський святковий фонд” із метою підтримки фізично слабких і малоздібних учнів.

Загалом, на кінець 1897 р. в Англії вже налічувалося 229 виправно-виховних закладів, у тому числі 48 реформаторіїв, 144 індустріальні школи, 14 „Шкіл для ледарів” і 23 „Денні індустріальні школи”. Ці дані свідчать про зразкову організацію педагогічної реабілітації „важких у виховному розумінні” дітей, налагоджену належним чином справу охорони і захисту знедоленого дитинства.

У **Французькій Республіці** робота виправно-виховних закладів для неповнолітніх правопорушників, безпритульних, жебраків, волоцюг, соціально і педагогічно занедбаних дітей була доведена майже до досконалості. Деякою мірою цьому сприяло чинне законодавство, зокрема Кодекс 1810 р., відповідно до якого малолітнім правопорушникам покарання замінювалося на виправне виховання. Зміна цього законодавчого документу розпочалася лише в 1980 р.

Частина виправно-виховних закладів реабілітаційного характеру Франції утримувалася державою, частина – різноманітними благодійними товариствами і приватними особами, проте держава здійснювала контроль за громадськими і приватними закладами. Державні установи перебували у відомстві Міністерства внутрішніх справ, тому діти направлялися до них за вироком суду. До приватних і громадських закладів приймалися розбещені діти переважно за проханням батьків.

Відповідно до кодексу від 5 серпня 1850 р., у Франції виправними закладами слугували два типи колоній:

1-й тип – *пенітенціарні колонії*, до яких направлялися три категорії дітей: а) виправдані діти, засуджені до примусового виховання (у колоніях вони утримувалися на загальних засадах при суворій дисципліні і залучалися до землеробських і ремісничих робіт у поєднанні з елементарним навчанням); б) малолітні арештанти, засуджені до тюремного ув'язнення на термін від 6 місяців до 2 років (повинні упродовж перших 3 місяців утримуватись окремо від виправданих в особливому відділенні і залучатися до сидячих робіт). У той же час виправно-виховні заклади для осіб жіночої статі регламентувалися ст.15 кодексу, приймаючи малолітніх дівчаток, які направлялися за ініціативою батьків, а також засуджених дівчаток до 16-річного віку і виправданих дівчаток, які вчинили правопорушення несвідомо, але батькам не поверталися;

2-й тип – *виправні колонії*, до яких приймалися такі категорії дітей: 1) малолітні злочинці, що вчинили злочин свідомо і були засуджені до тюремного ув'язнення на термін понад 2 роки; 2) вихованці пенітенціарних закладів, виключені за погану поведінку за рішенням спостережувальної ради і з дозволу міністра внутрішніх справ. Відповідно до ст. 11 кодексу, вихованці виправних колоній підлягали одиночному режиму упродовж перших 6 місяців і займалися мануальною працею, після чого, за умови гарної поведінки, допускалися до землеробських робіт.

Одним із напрямків державної політики Франції стало застосовування патронату як засобу профілактики правопорушень серед неповнолітніх. Свідченням цього є королівський ордонанс від 9 квітня 1819 р., що започаткував „Королівське піклувальне товариство” та „спостережувальні комісії” при всіх виправно-виховних установах. Із 70-х років XIX ст. патронат став обов'язковим і набув чинності закону. Законом від 27 липня 1904 р. було передбачене обов'язкове громадське піклування про безпритульних дітей, серед яких виділялися певні категорії: „підкидьки”, „жертви жорстокого поводження зі сторони батьків”, „морально занедбані”. Захист та охорона знедоленого дитинства дедалі більше набувала адресного характеру, відповідно до кожного конкретного випадку.

Саме у Франції знаходився зразковий реабілітаційний заклад Західної Європи XIX ст. – Меттрейська колонія, заснована в 1839 р. маркізом Бретиньєр де Куртейлем і відомим філантропом (у минулому адвокатом) Фредеріком Огюстом Демецем за сприяння „Вітчизняного товариства”. На той час Меттре являла собою масштабний виховний комплекс, до складу якого входили три заклади: землеробська колонія для дітей-злочинців; „Будинок батьківського виправлення”, де перебували діти, які направлялись у колонію за проханням батьків; підготовча школа для наставників (помічників вихователів) та агентів бюро з нагляду за колишніми колоністами.

Вихованці землеробської колонії (*колони*) поділялися на сімейства по 40 дітей; до того ж, у кожне сімейство добиралися діти за схожістю характеру і здібностей. Сімейства мешкали в окремих будинках під наглядом вихователя, якого називали „батьком” або „главою сімейства”. Йому допомагав помічник, який вийшов із підготовчої школи, і два „старших брати” – колони, які відзначалися бездоганною поведінкою й обиралися на цю посаду своїми товаришами. Така система дисциплінувала хлопчиків, формувала в них почуття відповідальності за свою поведінку, за своїх підлеглих.

Як і в англійському Редхіллі, в Меттре панував воєнізований режим, що згодом дозволяло випускникам розпочинати службу в армії. Існувала колонія за рахунок прибутків від занять землеробством, садівництвом, фермерством і доходів від навчальних майстерень. У колонії також функціонувала корабельна майстерня, що призначалася лише для хлопчиків, які народились у портових містах і виявляли схильність до морської професії. Під керівництвом офіцера вони займалися різноманітними вправами на трищогловому судні, що було спеціально привезене у Меттре.

Обираючи заняття для дітей, педагогічний колектив Меттре керувався такими критеріями:

- здоров'я, сили і здібності дітей;
- їхні інтереси;
- соціальний статус (міське чи сільське походження);
- майбутнє вихованців після конфірмації.

У Меттре діти отримували початкову освіту і релігійне виховання, проходили теоретичний курс землеробства. Досить цікавою була система заохочень у колонії, наприклад, за сумлінну працю та навчальні досягнення дітям пропонували навчання грі на музичних інструментах.

Відповідно до прийнятого статуту, Меттрейська колонія опікувала своїх випускників. Часто після конфірмації хлопчики направлялись у фермерські родини. Колонія, що знаходилась у передмісті Парижа (поблизу Тура), мала власне спеціальне бюро, що допомагало колишнім колонам матеріально і морально. Агенти цього бюро також спостерігали за юнаками з Меттре, які опинились у Парижі. Щорічно адміністрація колонії надсилала в органи міського управління та приватним особам (піклувальникам) бюлетені з проханням відповісти на питання про випускників і надати відомості про їхнє влаштування.

Крім того, вихованцям і випускникам Меттре надавало допомогу „Братське товариство”, що складалося з засновників колонії, вчителів, вихователів та їхніх помічників – колишніх колонів. Останні приймалися у „Товариство” після дворічної бездоганної поведінки з моменту конфірмації. Знаком приналежності до „Братського товариства” була особливим способом виготовлена срібна каблучка. Колишні колони, члени „Товариства”, слугували зразком для вихованців, надаючи позитивний особистий приклад. Спілкуючись із ними, хлопчики набували упевненості в можливості майбутнього благополуччя, оскільки завжди могли розраховувати на допомогу і підтримку старших товаришів.

„Будинок вітчизняного виправлення”, тобто власне колонія, приймала дітей із глибокою педагогічною і соціальною занедбаністю, з якими не справлялись ані батьки вдома, ані вчителі в навчальному закладі. Такі діти ще не вчинили правопорушень, але вже були готові до цього. Знаходився „Будинок вітчизняного виправлення” на достатній відстані від будинків землеробської колонії, з тим, щоб уникнути спілкування його мешканців із колонами. Режим у ньому панував досить суворий: у приміщенні навіть знаходилася дисциплінарна кімната, а листування з батьками велося тільки за особливим дозволом директора. Однак усі ці заходи спрямовувалися в першу чергу на новачків. Поступово режим пом'якшувався. Навчалися діти з „Будинку” за програмою звичайного закладу, в основі якої лежало морально-релігійне виховання; багато уваги приділялося вивченню іноземних мов, заняттям із музики й малювання. Хлопчики займалися гімнастикою, плаванням, верховою їздою. Батьки вихованців „Будинку” через кожні два тижні отримували зведені відомості про здоров'я дітей, їхні успіхи в навчанні,

зміни у поведінці. Через деякий час, що, на думку педагогів, був достатнім для виправлення дитини, її повертали в сім'ю.

Підготовча школа готувала не лише помічників вихователів, але й агентів, які за своїми функціональними обов'язками наближалися до сучасних соціальних працівників, а також співробітників бюро з нагляду за колишніми колонами. У школі безкоштовно навчалися молоді люди з гарних сімей, які досягли 16-річного віку, при цьому безумовна перевага при вступі надавалася віруючим особам. Слухачів школи – „контр-метрів” – навчали Закону Божого, вітчизняної історії, рідної мови, географії, арифметики, креслення, геометрії, гімнастики, плавання, музики. Випускники підготовчої школи з рідкісною наполегливістю працювали в колонії: саме їхній самовідданий праці має завдячувати Меттре своєю славою.

Реабілітацією та вихованням дівчаток, як правило, займалися благодійні товариства і церква. У спеціальні заклади дівчатка направлялися за вироком суду або за проханням батьків. Там вони отримували загальні знання і навчалися жіночим ремеслам. Реабілітаційну діяльність виправно-виховних закладів контролювала спостережувальна рада, до якої входили духовна особа і чотири дами за призначенням префекта. Зі сторони міністерства юстиції роботу закладів для дівчаток контролював генеральний прокурор; директор призначався тільки за погодженням з урядом.

Історія педагогічної реабілітації астенічних дітей бере свій початок на півночі Франції в невеличкому містечку неподалік Нормандського півострову. У 1852 р. жінка на ім'я Маріанна Тріверз водночас втратила від епідемії холери чоловіка і всіх своїх дітей. „Самотня Маріанна” знайшла втіху, доглядаючи за слабкими і хворобливими дітьми, а результати були настільки вражаючими, що її благодійна діяльність привернула увагу місцевої адміністрації та лікарів. Щоб остаточно переконатись у доцільності організованого догляду, д-р Перрельхенд навіть надіслав їй 30 хронічно хворих дітей. У 1861 р. улаштований М. Тріверз заклад поступово перетворився на першу приморську лікарню на 100 ліжок для хронічно хворих дітей, а ще через 8 років завдяки підтримці імператриці Євгенії лікарня була реорганізована на санаторно-курортний заклад.

Загалом у Франції наприкінці XIX ст. налічувалося 28 виправно-виховних закладів реабілітаційного напрямку, з яких 9 мали державний характер і 19 – приватний.

Виправно-виховні заклади для неповнолітніх у **Німеччині** були трьох категорій: державні, громадські й приватні. Визначалося це тим, у якому відомстві знаходився заклад і чию власність становило нерухоме майно, що йому належало. Найчастіше вони носили назву „виховні заклади”, іноді з додаванням слова „примушення”, рідше – „лікування”. Зокрема, на Гамбургському тюремному конгресі 1878 р. йшлося про те, що приватних і громадських закладів для малолітніх злочинців і занедбаних дітей на території Німеччини налічувалося 400. Вони охоплювали вихованням близько 12000 дітей. У той же час кількість державних закладів становила всього 15.

Найбільш відомими вважалися: „*Rauhe Haus*” („Суворий будинок”) для покинутих і зіпсованих дітей, заснований у 1833-39 рр. письменником і громадським діячем Йоганном Генріхом Віхерном; заклад закритого типу для особливо важких дітей у *Хагенау*; притулок казарменого типу „*Святий Йозеф на горі*” для педагогічно занедбаних дітей, розташований неподалік Бонну. На початку XX ст. слава кращого реабілітаційного закладу Німеччини по праву належала землеробській колонії для неповнолітніх *Золінген*, що був відкритий поблизу Дюссельдорфа в 1910 р.

„Суворий будинок” був приватним закладом для безпритульних і занедбаних дітей, назва якого говорить сама за себе: основу реабілітаційної роботи в ньому становили жорсткий режим і сувора дисципліна. За своїм типом він відносився до закладів *павільйонної системи*, оскільки групи дітей (сім’ї) жили зі своїми вихователями в окремих будинках. Ще за життя Й. Віхерна „Суворий будинок” вважався одним із кращих виправних закладів для малолітніх правопорушників і слугував зразком для значної кількості представників павільйонної системи в Європі.

Після смерті Й. Віхерна напрямок діяльності закладу деякою мірою змінився. Спеціалісти відзначали, що його слава як виправної колонії переросла сам заклад. До 1915 р. „Суворий будинок” являв собою просто добре організований реабілітаційний заклад для занедбаних, а в більшості випадків – надміру розбещених підлітків, який сприяв відновленню нормальної поведінки в соціумі. До „Суворого будинку” батьки віддавали дітей за солідну платню, а після закінчення терміну перебування в ньому діти поверталися до своїх сімей.

Майже всі притулки Німеччини надавали допомогу дітям, які опинились у складній ситуації. Педагоги в цих закладах займалися педагогічною реабілітацією поведінки і виправленням недоліків характеру дітей, що в майбутньому могли негативно вплинути на їхню долю.

Державним закладом закритого типу, призначеним для особливо „важких” дітей, був Хагенау в Ельзасі. До нього направлялися діти, яких не приймали інші виправно-виховні заклади: як правило, це були діти з глибокою педагогічною занедбаністю і правопорушники. Розрахований він був на 400 дітей, але фактично їх налічувалося набагато менше. Віковий контингент вихованців Хагенау – від 8 до 18 років. Якщо після конфірмації юнак вчиняв повторне правопорушення, його знову повертали до закладу, де він утримувався до досягнення 21-річного віку.

Весь контингент вихованців Хагенау поділявся на сім’ї по 25 чоловік, які складали три основних групи:

- 1) шкільна група (учні від 8 до 14 років);
- 2) група майстрів;
- 3) група вихованців, які займалися домогосподарством, землеробством і садівництвом.

В останніх двох групах перебували вихованці віком від 14 до 21 року. Друга група комплектувалася за здібностями до того чи іншого ремесла, а третя – за віком. Слід підкреслити, що з вихованців Хагенау 1/3 становили

діти, направлені за вчинені правопорушення, а 2/3 – діти, прийняті за проханням батьків або вилучені з сімей, оскільки дорослі не могли надати їм належного виховання.

Відмітною ознакою Хагенау можна вважати те, що в ньому практикувалося два розклади занять – для дітей шкільного віку і для старших. Обладнана театральна зала давала можливість влаштовувати самодіяльні спектаклі та виступи оркестру. Щодо майстерень, ферми, саду, городу, то вони обслуговували не лише колонію: частина виробів майстерень і сільськогосподарських продуктів продавалась у місті. За всі види робіт вихованцям нараховувався певний відсоток, що становив їхні збереження. Ці заощадження видавались юнакам на руки після виходу з колонії, що досить суттєво допомагало їм при влаштуванні нового життя.

До штату колонії входили директор, чотири інспектори, три вчителі, старший вихователь, двадцять три вихователі та п'ять їхніх помічників, лікар і, оскільки вихованці мали різне віросповідання, два священики – католицький і євангелічний.

Золінген був відкритий у 1910 р. на околиці Дюссельдорфа як спеціально спроектована з урахуванням останніх досягнень тогочасної техніки колонія для неповнолітніх. Наприклад, гімнастичну залу було обладнано в такий спосіб, що все спортивне приладдя могло легко зніматись, і тоді вона перетворювалася на глядацьку залу з добре облаштованою театальною сценою.

Золінген можна вважати досить типовим представником павільйонної системи. Кожен із павільйонів для дітей розраховувався на дві сім'ї по 25 чоловік і був спланований так, щоб діти з однієї сім'ї не зустрічалися з членами іншої. Сім'ї були різновікові і комплектувалися за видом занять. Працювали з ними вихователь і його помічник, а навчання ремеслам здійснювали майстер із помічником. Обов'язки директора закладу виконував пастор.

Усе населення колонії – Золінген був розрахований на 200 хлопчиків віком від 14 до 21 року – дружно працювало в майстернях, на фермі, у квіткових оранжереях, що давали досить великий прибуток, навчалось у школі колонії, відвідувало церкву, займалося спортом і дуже захоплювалося театральними виставами. Зрозуміло, що колонія функціонувала на повному самообслуговуванні.

Тричі на рік вихованці отримували восьмиденну відпустку: на Різдво, Пасху і Трійцю. Один раз на місяць їм дозволялося побачення з рідними.

Про те, що Золінген був закладом реабілітаційного характеру, свідчить факт вступу до нього підлітків „поганого виховання”, нероб, волоцюг, дрібних крадіїв, але надміру зіпсованих дітей там не було. Підтвердженням цього можна вважати такі дані:

- 10% від загальної кількості вихованців становили „важкі у виховному розумінні” підлітки;
- 15% утворювали „важкі” діти, які перебували на межі схильності до правопорушень;

- 75% були діти, які легко піддавалися виправленню, та з глибокою педагогічною занедбаністю.

У більшості німецьких земель набула поширення *ельберфельдська* система громадського піклування, сутність якої полягала в наданні благодійними організаціями адресної допомоги нужденним удома. Головна мета загального піклування передбачала допомогу щодо працевлаштування. Інколи при цьому застосовувалися суворі заходи, включаючи примусове розміщення волоцюг, жебраків, непрацюючих і підозрілих осіб у заклади на взірць „Трудового притулку для бідних”, що функціонували в Німеччині майже з XV ст.

У цілому, налагоджені принципи реабілітаційної роботи збереглися упродовж тривалого часу. Свідченням цього є „*Інститут для морально занедбаних дітей Ам-Урбан*” у м. Целендорфі, відкритий у 1824 р. з ініціативи „Берлінського товариства виховання морально зіпсованих дітей”. Майже сто років цей заклад нічим особливим не виділявся, поки його директором не став пастор Луї Плясс, завдяки діяльності якого „Ам-Урбан” здобув усесвітню відомість.

Більшість дітей надходила до закладу відповідно до постанови президента поліції Берліну, за проханням батьків і за клопотанням різних общин і союзів. Контингент дітей коливався в різні роки від 200 до 350 осіб, а віковий діапазон охоплював від 6 до 16-річних вихованців, які залишались у притулку до повного виправлення. Усі діти ділилися на сім'ї по 15 чоловік, у кожній з яких був свій вихователь. В „Ам-Урбан” приймалися діти обох статей, але дівчатка утримувались окремо від хлопчиків. Разом вони збиралися тільки на час урочистих церемоній і для підготовки до них.

В основу діяльності закладу були покладені такі вироблені принципи:

- праця – джерело професійної підготовки і освіти;
- виховання почуття життєрадісності;
- пріоритетна роль естетичного виховання;
- виховання звички до гігієнічного способу життя;
- виховання соціальної особистості.

На особливу увагу з вище визначених принципів заслуговують виховання почуття життєрадісності і звички до правильного, гігієнічного способу життя. Їхня актуальність не викликає сумніву, оскільки всього цього явно бракує у вихованні сучасного підростаючого покоління (особливо це стосується принципу виховання соціальної особистості). Звісно, за сучасних умов у поняття „гігієнічний спосіб життя” вкладається більш широкий зміст, але перш за все важливо сформувати звичку хоча б до охайності.

Щодо виховання соціальної особистості, то вирішальне значення в реалізації цього принципу належало грі. Наприклад, дівчаток у ході сюжетних і рольових ігор навчали догляду за малюками, поведінці у сім'ї. У них формувалося почуття відповідальності перед сім'єю, перед майбутньою дитиною.

Як і в інших закладах, педагоги „Ам-Урбану” піклувалися про майбутнє своїх вихованців, яке вбачалося їм відносно стабільним.

У 1886 р. розпочало діяльність товариство, що об'єднало в одну організацію роздрібнені провінційні контори літніх дитячих колоній. Поступово з 1892 р. набув поширення новий тип реабілітаційних закладів для астенічних і хворобливих дітей – *напівколонії*, специфіка яких полягала в тому, що вранці дітей збирали на збірному пункті, відвозили до місця, де їх годували, потім організовували прогулянки, ігри, а ввечері знову повертали на збірний пункт. Оригінальними типами колоній були також *екскурсійні* (мандрівні, краєзнавчі) колонії тимчасового характеру, а також *дачні сільські* колонії, кількість яких на території Німеччини в 1890 р. сягала близько 128.

Гордістю німецької реабілітаційної педагогіки можна за правом вважати ще один тип літніх канікулярних колоній для астенічних і малоздібних дітей – *лісові школи*. Перша така школа була відкрита в Шарлоттенбурзі (передмісті Берліну) в 1904 р. Також у Шарлоттенбурзі функціонував притулок для дітей у позашкільний час, до структури якого додатково входили дитячий садок і ясла для немовлят.

Усі виправно-виховні заклади **Швейцарської Конфедерації** являли собою невеликі землеробські колонії для правопорушників і бездоглядних дітей. Загальна чисельність вихованців у таких закладах, зазвичай, не перевищувала 40 чоловік. Як на характерну рису швейцарських закладів, слід указати на змішування дітей обох статей, що підтверджує інтерес до виховної системи Верлі. Відповідно, там, де практикувалося змішане виховання, функцію вихователів виконувала подружня пара.

До початку XX ст. у Швейцарії нараховувалося близько 60 виправно-виховних закладів реабілітаційного характеру, 20 з яких були приватними. Як правило, до реабілітаційних закладів приймали дітей із 6 років, проте два з них приймали навіть 5-річних дітей. Звичайно, п'ятирічна дитина навіть із найважчим характером і при дуже скрутних соціальних обставинах злочинцем стати не могла. Тому, ймовірно, це були діти, яких вилучали з неблагополучних сімей і за клопотанням кантональних органів управління направляли у відповідні заклади, що, скоріше за все, працювали як центри ранньої реабілітації соціально і педагогічно занедбаних дітей.

Із загальної кількості швейцарських виправно-виховних закладів лише близько сорока відповідали своєму призначенню, а решта носила виражений благодійницький характер. Відповідно до своєї мети, вони найчастіше називалися землеробськими школами або сільськими притулками. Вбачаючи той факт, що кожний із 12 кантонів жив своїм самостійним життям, він мав і своє особливе законодавство, а також постанови щодо організації виправного виховання, в силу чого загальнодержавних закладів реабілітаційного характеру в Швейцарії не існувало.

Як і в інших західноєвропейських країнах, тут також набула поширення система патронату. Про знедолених дітей піклувалося „Швейцарське товариство”, яке віддавало дітей у сім'ї або направляло до окремих осіб для навчання чи праці. Як у жодній іншій країні, в Швейцарії батьки досить суворо каралися за безвідповідальне ставлення до справи виховання дітей. Такою мірою покарання, наприклад, було позбавлення

батьків волі терміном на 5-8 років або штраф у розмірі 15 000 франків. Слід окремо відзначити, що в Швейцарії ще за часів Й. Песталоцці до дітей ставилися з належною увагою і турботою, незалежно від того, гарна це дитина чи погана, і досить ретельно, з любов'ю, займалися їх вихованням.

З усіх виправно-виховних закладів Швейцарії виділялись *Аасбургська* виправна колонія і колонія *Рангвіль*, відкриті наприкінці XIX ст., в яких найбільш дієвим засобом для досягнення успіхів у справі перевиховання стала диференціація дітей на групи за схожістю характерів і нахилів. Штат колонії Рангвіль складали управляючі (директор і його дружина), їхня помічниця, два вчителі, садівник, агроном, скотар. Діти і дорослі жили однією сім'єю, тому педагоги завжди досягали позитивних результатів у справі педагогічної реабілітації, а випускники ніколи не допускали рецидивних правопорушень.

Піонером у справі організації *шкільних канікулярних* колоній у Швейцарії став пастор Вальтер Біон із невеликого селища неподалік Цюриха, яким у 1876 р. влаштована в горах кантону колонія для 68 астенічних учнів. Буквально через 5 років подібні колонії були відкриті ще у 8 кантонах країни, а згодом їх приклад наслідували Німеччина (1877 р.), Австрія (1880 р.), Росія (1882 р.) і Франція (1883 р.). Поступово виокремилися дві категорії літніх колоній:

- лікувальні колонії для дітей із хронічними захворюваннями, які потребували кліматичного і медикаментозного підходу;
- санаторні канікулярні колонії для відпочинку й оздоровлення дітей.

З усіх європейських країн **Швеція** в числі перших започаткувала інститут спеціальних агентів, обов'язок яких полягав у вилученні на вулиці безпритульних дітей і подальшій роботі з ними. Дитячі педелі працювали з дітьми, які потенційно мали стати правопорушниками, тому їхнє основне завдання полягало в наданні першої педагогічної допомоги занедбаним дітям. Потім допомога дітям продовжувалась у притулках, де відновлювалася нормальна система відносин дитини з соціумом, здійснювалася реабілітаційна робота.

Відомо, що перший у Швеції заклад для виховання занедбаних дітей і неповнолітніх правопорушників був відкритий у 1829 р. у Стокгольмі архієпископом валлінським і губернатором міста Ванкіста. Починаючи з 1850 р. він перетворився на звичайний виховний заклад для всіх без винятку дітей, які потребували будь-якого виховного впливу.

Незважаючи на те, що, відповідно до закону, виправне виховання мало здійснюватись у певних державних закладах, майже до кінця XIX ст. у Швеції таких фактично не існувало. Започаткована в 1876 р. знаменита Акербрукська колонія „Холл”, до якої направлялися малолітні злочинці з усього королівства, була приватною, але відрізнялася від інших приватних закладів тим, що отримувала допомогу від уряду і перебувала під його контролем. Крім того, до колонії не приймалися занедбані діти, бо вона призначалася виключно для правопорушників до 15-річного віку.

Найбільш відомими виправно-виховними закладами Швеції також вважалися *притулок принца Карла* для бездоглядних і занедбаних дітей та

інститут для морально занедбаних хлопчиків у Великому Роббі барона Гюлленштрока, а з 1880 р. у Стокгольмі був запроваджений заклад для занедбаних хлопчиків (на 100 вихованців).

Для морально занедбаних і безпритульних дівчаток було відкрито лише декілька приватних виховних закладів: баронеси Гюлленштрок, королеви Жозефіни та ін. Дівчатка отримували початкову освіту, навчалися домогосподарству, займалися садівництвом і городництвом. Після виходу з притулків їм пропонували роботу служниць, а сім'ї, де мали працювати дівчатка, добиралися досить ретельно і мали відзначатися доброчинністю.

У **Норвегії** та **Данії** функціонували виключно приватні виправно-виховні заклади, що мали підтримку від уряду. Приймалися до них переважно хлопчики, а дівчаток вилучали з неблагополучних сімей ще зовсім маленькими і направляли або у невеликі приватні притулки, або у сім'ї з гарною репутацією.

У Норвегії в минулому мали місце два зразково організовані виправно-виховні заклади: „*Тофтес Гейв*” поблизу Христианії на 120 дітей і „*Ульфшинасон*” поблизу Бергена на 30 дітей. Обидва заклади знаходилися під контролем уряду.

До відкриття у Данії приватних виправно-виховних закладів дітей частково передавали до сирітського будинку або сховища, частково – шкільним учителям і чесним сільським мешканцям. Оскільки ці заходи не приносили бажаних позитивних результатів, за ініціативою кількох приватних осіб у 1835 р. був відкритий перший заклад для малолітніх злочинців у Флаккеборзі з розрахунку на 40 дітей. Середній вік його вихованців коливався між 11 і 14 роками.

Слід згадати також про виховний заклад для бідних і занедбаних дівчаток графині Даннер. Він функціонував на сімейних засадах, причому кожна сім'я, що включала 20 дівчаток, знаходилася під керівництвом наглядки. У ньому вихованки отримували елементарну освіту й навчалися домашньому господарству, польовим роботам і рукоділлю.

Починаючи з 1872 р. у Данії відкривалися *дитячі робітничі кімнати*, ідея створення яких належить Іді Дідеріхсен із Копенгагена.

Для посилення розумового розвитку підростаючого покоління широкого застосування набули „*амбулаторні школи*”, що дозволяло організовувати навчальний процес у селянських дворах, розташованих на великій відстані один від одного.

Що стосується **Королівства Бельгія**, то вся справа виправного виховання зосереджувалась у руках держави. Офіційною назвою виховних закладів було „державні виправні школи”, але частіше їх називали колоніями-притулками. Загальна кількість таких колоній становила шість: чотири – для хлопчиків і дві – для дівчаток (максимальна кількість місць – 250). Система виховної роботи була запозичена з Франції, а зразком слугувала Меттрейська колонія. Усі притулки призначалися для бездоглядних дітей, бо неповнолітніх правопорушників майже не існувало. Як і в Німеччині, у Бельгії функціонували примусові робітничі будинки.

Діти, яких направляли до бельгійських виправних притулків, не залишались у них до повноліття. Іноді вже після шестимісячного перебування їх віддавали ремісникам або садівникам. Непоодинокими були випадки, коли вихованці притулків доручались їхнім батькам, якщо ті переконували у своїй благонадійності.

Згідно з чинним у XIX ст. бельгійським кримінальним правом, ув'язнення безпритульних дітей і злочинців було майже винятком, оскільки суддям надавався для вибору широкий діапазон засобів: від направлення малолітнього до тюрми і до обмеження доганою, поверненням на піклування батьків і розміщенням у виправному притулку. Виходячи з цього, слід окремо виділити ті категорії неповнолітніх, які виховувались у благодійних виправно-виховних закладах, а саме: а) малолітні, які не досягли 18-річного віку і були засуджені за волоцюжництво і жебракування; б) малолітні того ж віку, направлені до притулку за клопотанням общини; в) діти до 16-річного віку, які вчинили правопорушення несвідомо; г) малолітні, які були визнані винними і отримали вирок суду. За клопотанням общини направлялися також діти аморальних батьків, які не піклувалися про їх виховання, занедбані діти, діти-жертви домашнього насильства та експлуатації, а також діти, моральна дефективність яких мала природжений характер. Саме для останньої категорії неповнолітніх існували притулки у Моллі та Рекхемі, до яких приймали невихованих молодих людей віком від 16 до 20 років. Щодо тюремного ув'язнення, то його неповнолітні відбували в ізоляційному відділенні Гентської тюрми, яке за внутрішньою організацією наближалось до виправних притулків.

Виховання дівчаток було організоване набагато краще, ніж у Франції, хоча виховательками працювали черниці. Зразковим закладом можна вважати *Бернемський притулок*, де дівчаток розподіляли за дивізіонами. У ньому діяло повне самообслуговування, але, окрім рукоділля, вихованок влітку залучали й до польових робіт.

Перші державні виправно-виховні заклади для малолітніх злочинців і неповнолітніх правопорушників у **Голландії** виникли майже водночас із бельгійськими в середині 50-х років XIX ст. Таких закладів було всього два: „Монтфорт” у провінції Утрехт для засуджених і виправданих дівчаток і „Алкмар” у провінції Північна Голландія для виправданих хлопчиків. „Монтфорт” був розрахований приблизно на 100 дівчаток і цілком задовольняв потреби населення, тоді як „Алкмар” не вмів усеїх направлених до нього хлопчиків і вимушений був переводити частину своїх вихованців до Круйсберзького штрафного закладу.

Що стосується приватних виправно-виховних закладів, то вони призначалися виключно для сиріт, морально занедбаних дітей та вилучених із вулиці. Єдиним закладом, що допускав виняток із загальних правил і приймав на виховання виправданих хлопчиків, був „Безель” у провінції Гельдерланд.

Головну роль у справі благонадійності в Голландії відігравало „Нідерландське благодійне товариство”, започатковане ще в 1818 р. графом Бошем за підтримки принца Фредеріка. Товариство поставило за мету

покращити стан незаможних представників населення шляхом наставляння в обов'язку, виведення зі стану дармоїдства і розбещеності, в який вони впадали через злиденне існування, замінюючи милостиню допомогою в працевлаштуванні. Для практичної реалізації поставленої мети воно відкрило в 1823-1824 рр. три колонії, землеробську школу і кілька інших реабілітаційних закладів, до яких приймали сиріт, дітей украй збіднілих батьків, безпритульних і підкидьків. Проте моральні й матеріальні умови виправного виховання, а також нагляд за дітьми лишались украй незадовільними.

З-поміж усіх приватних закладів Голландії за свою зразковою організацією вирізнялася землеробська колонія „*Нідерландська Меттре*”, започаткована Сурінгаром у 1852 р. в провінції Гельдерланд. Директором закладу був призначений Шлимер, який до цього упродовж 25 років працював на посаді вчителя в Роттердамському закладі для малолітніх злочинців. На нього покладалася відповідальність щодо загального нагляду за трудовою і навчальною діяльністю вихованців: він стежив за тим, щоб одне заняття не виконувалося на шкоду іншому, а робота розподілялась адекватно можливостям і здібностям дітей. У цій колонії жодну дитину не примушували виконувати завдання, якщо воно не відповідало її нахилам.

До колонії приймалися малолітні хлопчики, моральне і фізичне виховання яких було уповільнене або взагалі відсутнє, у віці від 9 до 14 років, гарного здоров'я і без таких тілесних недоліків, що робили б їх нездатними до польових робіт. Весь контингент колонії (близько 150 дітей) поділявся на декілька груп, кожна з яких мала свого власного вчителя, який виконував функції „батька сімейства”. Такий учитель на кожного вихованця заводив окрему книгу, до якої заносив усі свої психолого-педагогічні спостереження, не випускаючи з поля зору жодної дитини впродовж активного світлового дня. Нерідко вчителі збиралися разом із директором колонії і ділилися своїми спостереженнями, висловлюючи певні зауваження і пропозиції щодо подальшої організації реабілітаційної роботи.

На елементарне навчання дітей щоденно відводилося 4 год., а польовими роботами вони займалися, залежно від пори року, від 6 до 7 год. Навчальні години розподілялися відповідно вимогам польових робіт, тобто влітку вони проходили вранці, а взимку – увечері.

Щоденно всі вихованці колонії займалися півгодини гімнастикою і військовими вправами зі зброєю. Паралельно з польовими й садовими роботами виконувалися столярні й токарні. Окремі вихованці брали участь у будівництві житла і виготовленні предметів побуту. Уклад життя колонії ґрунтувався на повному самообслуговуванні. Щоденно один із вихованців виконував обов'язки чергового, який підтримував чистоту і порядок у будинку всього сімейства.

Оскільки в колонії виховання дітей головним чином співвідносилось з їхніми індивідуальними особливостями і здібностями, ті особи, які направляли дітей до закладу, мали представити на них вичерпну характеристику. Сам процес виправного виховання здійснювався відповідно

до отриманої інформації: погані нахили, слабкості й потяги виправлялись шляхом неослабного та енергійного нагляду, а гарні якості всіляко підтримувались і розвивались. Стосунки з вихованцями були досить гуманними, оскільки вчителі керувались у своїх впливах не гнівом і суворими засобами, а поміркованістю, розсудливістю і беззаперечністю.

Характерним є те, що в колонії „Нідерландська Меттре” в якості виправних засобів іноді використовували фітотерапевтичні препарати. Для усунення негативних проявів характеру частіше за все вдавалися до методу природного наслідку. Так, якщо хлопчик замість того, щоб працювати, бавився іграшкою, його карали тим, що змушували впродовж 4 год. безперервно гратися. Ледачого цілий день утримували на стільці посеред натхненно працюючих товаришів. Серед інших дисциплінарних засобів мали місце зауваження, догана, а в більш важких випадках – одиночна ізоляція в келії. Тілесні покарання були відсутні, так само, як і особливі знаки заохочення і засудження, що зумовлювалося їхнім впливом на дитяче самолюбство і на стимулювання справжнього почуття обов’язку.

Наприкінці XIX ст. у Голландії налічувалося близько 270 сирітських притулків і притулків для занедбаних дітей із загальною кількістю близько 13000 вихованців.

В Італії вже в середині XVII ст. і на початку XVIII ст. знаходимо досить цікаві згадки про організацію виправного виховання. Так, у 50-х роках XVII ст. Філіппо Франсі влаштував у Флоренції виправний заклад для малолітніх злочинців і дітей, які вийшли з-під контролю батьків. У цьому закладі набула впровадження система одиночного ув’язнення: діти розміщувалися в окремих келіях, і кожного разу, коли вони залишали свої приміщення, їм надягали на обличчя маски.

У 1703 р. відомий своєю вченістю папа Климент XI влаштував у Римі виправний заклад для малолітніх злочинців, де були закладені основні засади педагогічної реабілітації, що полягали в поєднанні морального, розумового і трудового виховання. Один із його послідовників, папа Климент XII, у 1735 р. розширив цей заклад за рахунок особливого відділення для дівчаток-правопорушниць. Наступні два виправних заклади для малолітніх злочинців і занедбаних дітей були відкриті Леопольдом I Тосканським у 1782 р. та в 1826 р. папою Левом XII у Римі.

Педагогічно і соціально занедбані дітьми, як і неповнолітніми правопорушниками, в Італії опікувались і держава, і благодійні товариства. Відповідно, і заклади для них поділялися на державні (виправні будинки на зразок в’язниці), куди направлялися неповнолітні після здійснення тяжкого делікту, і приватні – інститути перевиховання, де утримувалися безпритульні діти і малолітні правопорушники.

Найбільш поширеними вважались *кораблі-притулки*, слава про які затьмарила навіть англійські аналоги. Перший такий корабель-притулок був відкритий у 80-х роках XIX ст. з ініціативи професора математики Гаравенте. Він призначався для морального порятунку хлопчиків, які, втративши батьків, стали волоцюгами, жебраками чи злодіями. За 20 років існування через цей

корабель-притулок пройшло близько 1500 хлопчиків, які отримали належну освітню і професійну підготовку. Випускники Гаравенте служили і на військових, і на комерційних суднах, жодного разу не переступивши морально-правові норми суспільства.

В інших портових містах Італії аналогічні заклади були започатковані завдяки філантропічній діяльності письменника Луїджі Орландо Бачелло.

У 1879 р. в містечку Порта д'Анція була відкрита перша морська колонія, що прийняла 6 астенічних дітей дошкільного віку (згодом вона підтримувала соматичне здоров'я близько 700 дітей).

В **Австро-Угорщині** питання виправного виховання підростаючого покоління набули актуальності у зв'язку з законами від 10 травня 1873 р. і від 24 травня 1885 р. про незайнятість населення та ув'язнення в робітничі будинки і виправні притулки, згідно з якими визначалися такі категорії неповнолітніх: 1) злочинці, молодші 18 років, які мали направлятися до робітничих будинків; 2) молоді злочинці від 11 до 14 років, які мусили відповідати перед кримінальним законодавством за скоєні делікти і проступки; 3) діти, передані до адміністративної влади для направлення у відповідний виправно-виховний заклад. Крім того, на прохання законних представників (батьків, опікунів) і за погодженням з опікунською владою до виправних притулків направляли і тих дітей, які не входили до вказаних категорій, але потребували педагогічної реабілітації.

Керівництво виправними притулками покладалося законом на провінції; держава здійснювала лише вищий нагляд і надавала допомогу в улаштуванні нових закладів. Як і в інших аналогічних установах, мета їх функціонування полягала в моральному і релігійному вихованні неповнолітніх правопорушників і злочинців у поєднанні з навчанням ремесел відповідно до наявних здібностей і покликання. Згідно з законом від 1885 р., молоді люди могли залишатись у закладах до досягнення повних 20 років.

Відомо, що державних виправно-виховних закладів у країні на той час не було, натомість мала місце незначна кількість приватних із невеликим контингентом вихованців. Такі заклади для малолітніх злочинців знаходились у Відні (засноване товариством порятунку безпритульних дітей), у Вейнцирлі на Дунаї (засноване на пожертви імператора і віденського міського товариства), а також у Граці, Клагенфурті, Празі і Брюнні.

В Угорщині, навпаки, налічувався один державний виправний будинок для засуджених хлопчиків, а приватних закладів узагалі не існувало.

В **Іспанії** перший виправний притулок започаткований у 1724 р. в Севільї з ініціативи Торібо де Веласко. Упродовж наступних 150 років у країні не було відкрито жодного аналогічного закладу, а спроба колишнього мадридського губернатора, маркіза Вега де Арміджо, влаштувати в 1861 р. школу для злочинної молоді так і лишилася не реалізованою.

Наступним кроком у вирішенні проблеми стало влаштування в 1875 р. виправної школи для занедбаних дітей і правопорушників дона Франциско Ластра, який із цією метою звернувся за підтримкою до преси, зібравши 21 листопада того ж року найбільш впливових мадридських журналістів, щоб

довести їм невідкладну потребу в такому закладі. Найближчим часом із цих журналістів та інших прихильників створення виправно-виховного закладу утворилося товариство патронату, яке започаткувало виконавчу комісію на чолі з Ластром, і нарешті 29 грудня 1875 р. королівським указом було дозволено відкрити виправну школу.

Задля благодійницької справи один із членів товариства навіть пожертвував своє володіння поблизу Мадрида, на території якого 20 липня 1876 р. у присутності самого короля Альфонса XII урочисто було розпочато роботу. Так виникла „*Санта Ріта*” – перша реформенна школа для занедбаних дітей і малолітніх злочинців. Керівництво цим закладом було покладено на „сілезьких братів” – конгрегацію, засновану в Турині знаменитим Доном Боско.

За даними періодичних педагогічних видань XIX ст., приблизно в той самий час у Барселоні утворилося товариство, яке, за енергійного сприяння міської влади, відкрило відразу декілька закладів для порятунку занедбаних дітей і виправлення малолітніх злочинців.

Що стосується **Португалії**, то в Лісабоні функціонував лише один виправний заклад для осіб, молодших 18-річного віку. У ньому панував суворий військовий режим, а вихованням надавали елементарне і релігійне виховання, а також навчали різним ремеслам, виходячи з наявних у них здібностей.

11 березня 1875 р. у Португалії вийшов законопроект про відкриття закладів для дітей з абераціями в поведінці до 18-річного віку. Відповідно до ухваленого проекту, передбачалось улаштування чотирьох закладів: трьох виправних будинків у Лісабоні, Опорто і Понта-Дельгада для міських дітей і однієї землеробської колонії для селянських дітей. Як необхідний елемент виховної системи, використовувалися військові та гімнастичні вправи.

Історія виправно-виховних закладів із педагогічної реабілітації знедолених дітей у **Сполучених Штатах Америки** починається з 1812 р., коли священик Стенфорд улаштував притулок для безпритульних дітей, щоб уберегти їх від руйнівного впливу злочинного середовища. У 20-х роках відкрилася виправна школа у Бостоні для засуджених дітей. У цей же час у Філадельфії започаткований виправний притулок, що працював за швейцарським гаслом: „Немає дітей злочинних, є діти нещасні”.

У Північно-Американських Сполучених Штатах, як тоді називалася ця країна, в кожному штаті існував свій підхід до знедолених дітей, що пояснювалося конституціональними відмінностями в законодавстві. Зразковими в цьому розумінні вважалися законодавства щодо роботи з малолітніми правопорушниками і занедбанними дітьми у штатах Массачусетс і Мічиган.

У штаті Массачусетс до середини XIX ст. працювали три великих виправних заклади: Бостонський, що утримувався містом; Уетсборо, що призначався тільки для хлопчиків і утримувався за рахунок держави; індустріальна (трудова) школа для дівчаток, що працювала за рахунок допомоги від штату. Функціонували ці заклади на тих самих засадах, що й

їхні європейські аналоги, проте профілактична робота була організована більш цікаво. В основному нею займалися різноманітні філантропічні товариства на зразок „Товариства народного здоров'я”.

У 1870 р. у Массачусетсі був прийнятий закон, за яким турбота про неповнолітніх злочинців покладалася на спеціального „державного агента”. Досить вимогливим було і ставлення до батьків, які не виконували повною мірою своїх виховних функцій. У такому разі вони підлягали покаранню, починаючи від неприємної розмови зі священником і грошового штрафу до позбавлення батьківських прав, поновлення яких у подальшому вже не вбачалося можливим.

Система роботи з недбайливими батьками у штаті Мічиган вважалася ще суворішою. Усі морально занедбані діти і правопорушники поступали на утримання держави до досягнення ними повноліття, а батьки без будь-яких попереджувальних санкцій назавжди позбавлялися батьківських прав. Діти ж поступово проходили дві форми виховання і реабілітації: спочатку їх віддавали у підготовчу публічну школу „Колдватер”, а після її закінчення дітей направляли в родини міських мешканців або фермерів.

Відрізнялися массачусетська і мічиганська системи лише послідовністю етапів сімейного і шкільного виховання.

Штат Нью-Йорк в особі „Нью-Йоркського товариства виправлення молоді” вважав за доцільне організацію фостерного піклування шляхом розміщення проблемних дітей у гарні міські або фермерські сім'ї.

Велику роботу з надання допомоги дітям проводило „Товариство піклування про дітей жорстоких і аморальних батьків” штату Меріленд, діяльність якого фінансувалася за рахунок приватних пожертв. Незважаючи на благодійний характер товариства, з його точкою зору щодо тієї чи іншої неблагополучної сім'ї рахувалась і міська влада, і влада штату.

У Філадельфії неблагополучними дітьми опікувалося благодійне товариство „Щаслива дитяча надія”, засноване Кароліною Пембертон. Члени товариства виявляли респектабельні сім'ї, переважно в сільській місцевості, яким надавали платню за виховання дітей неблагополучних батьків або засуджених дітей упродовж встановленого терміну. Контроль за їхнім вихованням здійснював „відвідувач дітей” від департаменту громадського піклування і виправлення.

Характеризуючи досвід роботи американських педагогів із соціально і педагогічно занедбаними дітьми, не можна не згадати про діяльність Вільяма Джорджа та його „Республіку Молоді”, що розмістилися на околиці м. Ітаки (штат Нью-Йорк). Офіційний статус „Республіка Молоді” отримала в 1895 р., а провідними принципами її функціонування стали самоврядування і праця. Досвід виявився настільки позитивним, що подібні „Республіки” почали виникати і в інших штатах країни (на початку 20-х років XX ст. їх було вже близько одинадцяти).

Пізніше в Америці стали відкриватися й інші реабілітаційні установи для дітей, наприклад, „Дитяче селище” у штаті Нью-Йорк для малолітніх правопорушників. У передвоєнній Америці організацією реабілітаційної

роботи з дітьми і молоддю почало займатися Федеральне Бюро Дитинства, а виключно профілактичну роботу очолив Відділ соціальної роботи. При ньому також існував ряд „обстежувальних бюро”, до складу яких входили лікар-педіатр, лікар-психіатр, психолог, соціальний працівник і ще декілька фахівців. У такий спосіб відбувалася загальна діагностика психофізіологічного стану дитини, після чого вона направлялася в інші установи, серед яких були: клініка для вивчення і лікування дитини; „заклади загальної охорони”, що комплектувалися за віком, статтю, національною та релігійною приналежністю дітей; заклади постійного перебування; заклади тимчасового перебування; заклади спеціальної турботи про дітей із фізичними недоліками, розумовою відсталістю, педагогічною занедбаністю та схильністю до правопорушень.

У 1895 р. у Каліфорнійській школі технічних наук уперше була застосована система керівництва „*гайденс*”, сутність якої полягала в наданні допомоги учнівській молоді спеціальними консультантами-вихователями. Спочатку вона зводилася до профорієнтаційної роботи, а згодом стала використовуватись і для профілактики кримінальної поведінки серед неповнолітніх.

Найбільш цікавим досягненням американської реабілітаційної педагогіки стало складання прогнозу асоціальної поведінки, що вперше здійснив на початку 30-х років XX ст. Р. Кебот. Це дозволяло розробляти засоби і форми ранньої превенції девіантної поведінки для кожної конкретної дитини.

Упродовж відносно короткого проміжку часу між першою і другою світовими війнами виправно-виховні заклади Західної Європи та США накопичили достатній досвід реабілітаційної роботи. Деякі з них видозмінилися порівняно з початком століття, зокрема, зменшилася кількість землеробських колоній і збільшилася кількість міських установ. Турбота про окремі категорії дітей, які потребували громадської допомоги, також стала носити інший характер: робота з ними перейшла з відомства міністерства внутрішніх справ у відомство міських відділів охорони дитинства, що знаходилися майже в кожному великому місті.

Після другої світової війни почало активно розвиватися міжнародне співробітництво щодо надання допомоги знедоленим дітям. Свідченням цього є створення при ООН у грудні 1946 р. Всесвітнього дитячого фонду – ЮНІСЕФ. У цей же час організовується ЮНЕСКО – міжурядова організація, що сприяє миру і безпеці через розвиток співробітництва між державами у галузі культури і просвіти. Саме ЮНЕСКО належить розробка „Декларації прав дитини”, що була прийнята Генеральною Асамблеєю ООН у листопаді 1959 р. і стала логічним продовженням Женевської Декларації прав дитини від 1924 р. Положення обох Декларацій були розвинені в „Конвенції про права дитини” від 20 листопада 1989 р.

Післявоєнний період розвитку західноєвропейського та американського досвіду педагогічної реабілітації збагатився допомогою жінкам і дітям – жертвам сімейного насильства. З цією метою відкриваються

„Будинок порятунку сім'ї” та Федерація жіночих притулків в Англії. У Німеччині в 1953 р. започаткований Союз захисту дітей, а в кожному місті країни відкриваються служби допомоги дітям. У ряді країн набуває поширення принцип „допомога до самопомогі”, спрямований на підготовку та адаптацію жінок і дітей до нових умов життя, вдосконалюється діяльність пенітенціарної системи. У Парижі при Міністерстві соціальних справ і зайнятості створюється „гарячий телефон”.

Найвищий рівень допомоги дітям на сьогодні спостерігається у Швеції, де на кожні 30 чоловік населення припадає один соціальний працівник.

У США розроблена система превенції правопорушень серед неповнолітніх, що ведеться за біопсихологічним, соціологічним та соціобіологічним напрямками. Для прогнозу асоціальної поведінки успішно використовуються „Шкала передбачень” Ш. та Е. Глюк, шкала Квараціуса, а для ранньої корекції девіантної поведінки – внутрішньошкільні програми: нью-йоркська „Програма комітету молоді” і трудова програма „СТЕП”, балтиморська „Початковий старт”. Із 70-х років працює програма „Вищі горизонти”, орієнтована на розширення культурного кругозору дітей, надання державним школам медичної та фінансової допомоги. Кінгтонська програма передбачає реабілітацію педагогічно занедбаних дітей шляхом формування в них почуття відповідальності за свою поведінку в школі та підвищення успішності у навчанні. Працює мережа реабілітаційних закладів для дітей, які пропускають заняття і постійно порушують дисципліну.

У 80-х роках у штаті Колорадо організований науково-дослідний електронно-обчислювальний інформаційний центр ERIC, де зосереджені програми боротьби з делінквентністю. Діяльність організацій із боротьби з домашнім насильством координує Центр захисту дітей у Сан-Дієго. Серед недержавних організацій досить популярною є „Друзі юності”, якою розроблені програми допомоги матерям-одиначкам, програми попередження наркоманії та жорстокого поводження з дітьми, програми роботи з батьками.

Надзвичайною популярністю на сьогодні користується благодійна організація „У фокусі – сім'я” (м. Помона, штат Каліфорнія), що надає телефонні консультативні послуги із залученням широкого спектру спеціалістів. У цьому ж штаті діє організація захисту дітей від насильства „Чайлдхелп”.

У штаті Вашингтон працює суд, який виносить вирок батькам за погане поводження з дітьми. Сутність вироку зводиться до примусового відвідування спеціальної школи дітьми разом із батьками. Таким чином, батьки отримують можливість спостерігати позитивні приклади вчителів і вивчати ті методи, якими педагоги користуються при спілкуванні з дітьми. Батькам допомагають зрозуміти потреби їхніх дітей, вчать розумним способам виховання в дитини дисциплінованості. Але, що набагато важливіше, батьки самі отримують доброзичливу увагу, якої не мали упродовж попередніх років: до них ставляться з розумінням і увагою, що інколи буває вперше в житті.

Ще однією цікавою знахідкою американської системи боротьби зі злочинністю серед дітей стало введення для них у деяких штатах комендантської години з 21-00 або з 22-00.

Генезис ідей реабілітаційної педагогіки у практиці зразкових російських та вітчизняних виправно-виховних закладів

Одним із всесвітньо відомих російських виправно-виховних закладів був *Московський Рукавишниківський притулок*, відкритий у 1864 р. товариством розповсюдження корисних книг за пропозицією О. Стрекалової з метою надання захисту малолітнім, які перебували під слідством і судом, а також бездоглядним дітям і волоцюгам. Згідно статистичних даних, у 1874 р. до притулку поступило 73 хлопчики, з яких за крадіжку – 59 чол., за бродяжництво – 1 чол., за втечу від батьків – 1 чол., за шахрайство – 2 чол., за випрошування милостині – 4 чол., за приховування і розтрату грошей – 1 чол., за розтрату, жебракування, пияцтво і втечу від господаря – 4 чол., за втечу з виховного будинку – 1 чол. Проте разом із судовою реформою змінилося й призначення закладу: до притулку стали приймати малолітніх злочинців для виправлення.

Майже за чверть століття свого існування Московський Рукавишниківський притулок пережив чотири періоди, які відрізнялись один від одного організацією управління і системою виховання.

Перший період тривав із 1864 по 1870 р., коли директором притулку спочатку (до 1868 р.) працював Хрущов, а з 1868 по 1870 р. заклад очолював відомий на той час професор М. Капустін, який згодом змінив посаду завідувача притулку на директора Ярославського Демидівського ліцею. Функції доглядача виконував Д. Власов, якому в роботі допомагала дружина: навчала дітей грамоти й арифметики, а для навчання їх ремеслу був запрошений майстер. Упродовж цього часу до притулку було прийнято 104 вихованці, а випущено 85. Розміщувався заклад у найманому приміщенні, що належало Симонову монастирю.

Другий період, що тривав із 1870 по 1875 р., завдяки діяльності попечителя і директора М. Рукавишникова вважається найбільш благополучним. Юний, відданий справі виправлення малолітніх, здатний пожертвувати власними інтересами та особистим благополуччям М. Рукавишников не лише надав притулку значну матеріальну підтримку, але й вплинув на його реструктуризацію, привертаючи тим самим увагу і підтримку широких громадських кіл. З вересня 1870 р. притулок розміщувався в будинку Грачова у Хомовниках, а через три роки М. Рукавишников перевів його у будинок Плечко на Дівочому Полі. У цей час весь персонал службовців складався з доглядача як помічника директора, законовчителя, майстрів і кількох нижчих службовців. У 1870 р. навчання грамоти й арифметики здійснювалось, як і раніше, доглядачем, а деякою

мірою і самим директором. У 1871 р. для викладання у старшому класі був запрошений окремий учитель, а також учитель співів і два майстри. У 1872 р. прийняли на роботу вчителя для двох молодших класів і для організації виховної роботи. За цей період до притулку поступило 167 вихованців, а вийшло з нього 121.

На відвідувачів заклад справляв таке враження: „Притулок розмістився в окремому двоповерховому будинку з мезоніном, що оточений великим подвір'ям, по якому розкидано крім того декілька дерев'яних споруд, що пристосовані до різних господарських потреб закладу. Направо від головного корпусу ... в окремій одноповерховій споруді розміщувався спальний дортуар вихованців. У довгій невисокій залі розставлені всі 52 ліжка дітей і тут же ліжка чергових наглядачів. Уздовж протилежної від входу стіни влаштовані мідні, яскраво блискучі рукомийники, в які вода пропускається з особливого резервуару, тут же вбудованого; а зі сторони вхідних дверей уздовж стіни споруджено щось на зразок іконостасу, до якого ведуть дві оббиті червоним сукном сходинки. Загальний вигляд дортуару більш ніж скромний, майже бідний, але чистий і привітний. У декількох кроках від цього першого флігеля знаходиться другий, призначений для школи; він складається з двох доволі просторих кімнат, де розміщуються вихованці по класах. Усі меблі і шкільні принадлежности зроблені у власних майстернях притулку... У головному будинку розміщуються нагорі майстерні, а внизу їдальня, кухня і квартири наглядачів і прислуги”¹.

Завдяки організаторським здібностям М. Рукавишнікова характер діяльності закладу суттєво змінився. До його приходу притулок скоріше нагадував невеликий прихисток для 10 вихованців, до якого приймали малолітніх злочинців, до того ж на досить короткий, явно недостатній для виправлення і реабілітації термін – не більше 3-х місяців. Власне, він не був ремісничим закладом, хоча до середини 1870 р. там функціонувала палітурня, а ставив за мету не стільки виправлення і виховання дітей, скільки попередження їх деградації внаслідок негативного впливу оточуючого середовища. Починаючи з 1870 р. М. Рукавишников запроваджує шевське, кравецьке і столярне ремесла. У 1876 р., за свідченням О. Ушинського, діти вже навчались і граверному ремеслу. У період із 1872 по 1875 р. притулок остаточно сформувався в ремісничо-виправний заклад із широким діапазоном майстерень – шевською, кравецькою, столярною, граверною, палітурною і брошурувальною.

За наполяганням нового директора наявний недолік був швидко виправлений, а щорічне збільшення грошових надходжень майже вдвічі дозволило розширити майстерні, збільшити контингент учителів, службовців і майстрів, а також підвищити всім платню.

¹ Кистяковский А.Ф. Молодые преступники и учреждения для их исправления с обзором русских учреждений. – К.: Университетская тип. И.И. Завадского, 1878. – С. 104

Заслуговує на увагу регламент організації занять, для яких були встановлені години з проміжками для відпочинку і чергуванням: з 7 до 12 год. вихованці працювали в майстернях, з обіду до 17 год. займались у класних кімнатах, після чого робота в майстернях поновлювалась. Навчання грамоти здійснювали вчителі, які приходили до притулку, а не штатні вихователі. Серед нововведень слід назвати заняття на свіжому повітрі (в саду, на городі), розширену програму навчання, запровадження заохочень у вигляді блях та особливих зошитів, до яких заносили оцінки за гарну поведінку і за успіхи в ремеслі, впровадження робочої платні, частина якої видавалась на руки відразу, а частина – після конфірмації. У нагороду дітям влаштовувалися прогулянки по місту і за місто, дозволялися відпустки до рідних.

Особлива увага зверталася на релігійне виховання: читання молитов, співи, відвідування церкви, дотримання релігійних обрядів і постів, духовно-моральні бесіди, читання в недільні дні акафістів самим М. Рукавишниковим, – усе це слугувало вихованню морально-релігійних почуттів.

У той же час можна не погодитися з деякими прийомами і порядками виховання, наприклад, відсутністю диференціації дітей на групи відповідно до віку і ступеня занедбаності, недоречністю заробітної платні при збитковому навчанні ремеслам, відсутністю професійно компетентних вихователів. Проте завдяки дбайливому ставленню до дітей самого М. Рукавишнікова всі ці недоліки згладжувались і компенсувались його особистим моральним впливом. Відомо, що впродовж останнього року життя Миколи Васильовича дітей із поганою поведінкою лишилося тільки двоє, а втечі вихованців із притулку взагалі припинились: у 1870 р. було 7 втеч, у 1871 р. – 2, у 1872 і 1873 рр. – по одній, а в 1874 р. – жодної. Більшість вихованців навіть після конфірмації відвідували цей заклад, а деякі просили залишити їх у якості помічників майстрів, на що директор охоче погоджувався, оскільки колишні випускники могли слугувати для товаришів живим взірцем чесного трудового життя.

Ще однією особливістю притулку було те, що директор не проживав на його території, а основні обов'язки покладалися на доглядача. Поділ вихованців на сім'ї також не застосовувався, не впроваджувалися педагогічні зібрання, натомість за вихованцями встановлювався невисипущий контроль, який здійснювали семеро дядьків.

Третій період тривав після смерті М. Рукавишнікова з 1876 р. по 1879 р. Це був перехідний період, упродовж якого мали місце спроби налагодження справи при залученні до завідування притулком багатьох осіб.

Брати М. Рукавишнікова на його пам'ять купили будинок за 120 000 крб. і пожертвували його притулку, додавши 30 000 крб. для спорудження церкви. Пожертвування це було зроблене за умови, щоб притулок перейшов під безпосереднє завідування Московської міської думи, якщо вона візьме утримання закладу за свій рахунок. Проте тільки наприкінці третього періоду стала можливою передача притулку у відомство міста.

У 1876 р. притулок відвідав директор Рубежівської колонії О. Ушинський, який отримав такі враження: „У Московському притулку

немає ні поділу вихованців на сім'ї, немає ні вихователів, ні сімейного самосуду, ні педагогічного зібрання. Замість усього цього над вихованцями встановлений невинний нагляд, удень і вночі, що виконують семеро дядьків, переважно з відставних унтер-офіцерів, під командуванням фельдфебеля. Вихованці мешкають усі в одному будинку, працюють упродовж дня в загальних майстернях під керівництвом найманих майстрів, за участю декількох помічників із кожного ремесла, займаються ввечері в загальних класах під керівництвом учителів, які живуть поза закладом, обідають в одній загальній їдальні і сплять у загальній спальні. Один із дядьків має обов'язок уночі обходити безперервно спальню вихованців, що гарно освітлена лампою, і спостерігати, щоб між хлопчиками не було пустощів. Інші шестеро дядьків по черзі знаходяться разом із вихованцями весь день не відходячи – і в майстернях, і в їдальні, і під час обіду, вечері і чаю, і у вільні години під час відпочинку та ігор, попереджуючи та усуваючи всякий безлад і не допускаючи жодних недозволених пустощів”¹.

Ще одним унікальним російським виправно-виховним закладом реабілітаційного характеру по праву вважається *Петербурзька землеробсько-ремісничка колонія*. Перед її відкриттям петербурзьке товариство землеробських колоній і притулків запровадило відрядження за кордон майбутніх директорів виправно-виховних закладів із метою більш детального ознайомлення з особливостями їх функціонування та запозиченням передового досвіду роботи. Після шести місяців перебування за кордоном директором землеробської колонії був призначений О. Герд, а завідувачем влаштованого при ній притулку – Резенер. Наприкінці 1873 р., тобто через два роки після відкриття притулку, Резенер залишив посаду, і притулок приєднали до колонії. Через рік залишив свою посаду і О. Герд, а з початку 1875 р. директором колонії працював відомий мандрівник по слов'янських землях Ровинський.

Перший директор Петербурзької землеробської колонії Олександр Якович Герд (1841- 1888 рр.) у наукових колах на той час був більше знаний як методист початкової та середньої освіти, а також автор ряду підручників, зокрема: „Підручник зоології” частина 1-2 (1877-1883 рр.), „Короткий курс природознавства” (1878 р.), „Світ божий” та „Предметні уроки в початковій школі” (1883 р.), „Підручник мінералогії” (1875-1877 рр.), „Підручник географії” (1887-1888 рр.).

В основу нової оригінальної системи виховання О. Герд поклав працю, перевірюючи таким чином на практиці ідею К. Ушинського про виховання в праці і доцільність поєднання розумового розвитку з фізичним. О. Герд намагався пробудити в дітях їхні кращі якості, розвинути самостійність, пізнавальний інтерес і любов до праці. Він прагнув того, щоб колоністи зрозуміли і відчули, що не існує і не може існувати „приреченої” людини.

¹ Гернет М.Н. Социальные факторы преступности. – М., 1905. – С. 9

Колишнім правопорушникам і злочинцям доводилося заново вчитися поважати самих себе, своїх товаришів і вихователів. Довіра, дружба, моральний вплив, відсутність принизливих покарань стали основними прийомами виховного впливу О. Герда.

Якщо А. Макаренко на початку завідування трудовою колонією для неповнолітніх правопорушників вдався до аналізу традиційних підручників із педагогіки, то безперечною перевагою О. Герда стало те, що перш ніж приступити до керівництва колонією, він здійснив ряд закордонних подорожей, критично оцінивши організацію виправного виховання підлітків у колонії Бехтелен (Швейцарія), а також низки аналогічних закладів Англії. Деякий час він провів у Лондоні, ретельно вивчаючи в бібліотеці Британського музею інформацію стосовно діяльності цих закладів.

Петербурзька колонія була заснована в 1871 р. на Охтенській лісовій дачі в 12 верстах від Петербургу на березі невеличкої річки Лупи, що впадає в Охту. Місцевість ця лісова, болотяна, тому потребувала значних зусиль і затрат на меліорацію, корчування, прокладання доріг і мостів.

Досвід роботи французьких виправно-виховних закладів продемонстрував, що виправна колонія, влаштована в подібній місцевості, не досягала своєї мети, бо не спонукала виключно до землеробської праці як основного засобу педагогічної реабілітації малолітніх правопорушників і занедбаних дітей. Другою помилкою було те, що, висунувши на перший план навчання землеробству, ремісничий притулок для міських дітей влаштували на достатній відстані від самого міста. До того ж, значна частина дітей, які приходили до міста після виходу з колонії, не поверталася до своїх селищ, але в місті теж не могли знайти звичного заняття.

Третя помилка засновників колонії полягала в не зовсім розбірливому прийомі різних за віком (від 8 до 16 років) дітей. Більш дорослі діти негативно впливали на менших, а протистояти такому впливу було надто важко навіть при розподілі на сім'ї за віковим критерієм. Так, один із дорослих вихованців на прізвище Оленін після кількох негативних вчинків підмовив 14 товаришів на втечу з колонії, але коли їх спіймали і повернули знову до колонії, діти настільки були розлючені його вчинком, що зчинили бійку, в якій сам Оленін був убитий. Унаслідок цього випадку Резенер подав у відставку, а сама колонія надовго припинила свій розвиток. Означені події вимагали зміни статуту, після чого діти з 15-річного віку до закладу вже не приймалися.

Аналіз допущених прорахунків дозволяє стверджувати, що в їх основі лежала відсутність у керівників закладу належних адміністративних здібностей, а також недостатня увага до підбору педагогічних кадрів.

Устаткування колонії в 1870-1871 рр. розпочалося зі спорудження двох двоповерхових будинків для вихованців, окремого будинку для директора і господарських приміщень. Передбачалося прийняти спочатку близько 30 хлопчиків, а згодом довести численність вихованців до 200 чоловік.

Своїх перших 14 вихованців колонія прийняла 20 жовтня 1871 р.: четверо хлопчиків були направлені комітетом для піклування про жебраків, троє – виправним закладом, а решта – за вироками мирових суддів.

Правопорушення, що були підставою для направлення в колонію, як правило, виникали внаслідок руйнування сім'ї, тому дитина, яка залишалася без батьків, автоматично набувала статусу безпритульної. Ураховуючи, що основним джерелом існування в такому випадку ставав злочин, дитина швидко звикала до смаку злочинного життя і рано чи пізно потрапляла або за грати, або в колонію: „Усі вихованці колонії належать до категорії малолітніх злочинців, усі потрапили в колонію за вироками мирових суддів і окружного суду. Злочин у всіх один і той самий – крадіжка. Хто потягнув старі чоботи, хто шинку, хто горілку, хто годинника або гроші. Але провина, за яку дитина потрапила в колонію, становить лише один і часто випадковий епізод з її нерідко багатого на пригоди минулого життя. Хто взявся б оцінити моральний стан наших дітей за ступенем злочину, що позначений у виконавчому листі, той жорстоко б помилився. Більшість наших вихованців вчинили злочин не раз і не два, а займалися крадіжками вже багато років. Гарячкова боротьба з холодом і голодом за скоринку чи теплу ганчірку, лють проти гноблення з боку рідних рано наштовхнули нещасних на шлях злочину...Неправда, обман, хитрість і нахабство завжди у поєднанні з вправлянням у злочині, хвороблива дратівливість, огрубілість почуттів, лінощі – ось неминучі наслідки подібного життя”¹.

На 1 січня 1873 р. чисельність колоністів становила вже 55 дітей. Характеризуючи контингент своїх вихованців, О. Герд в одному з листів писав: „Малолітні злочинці – народ найбільш нещасний. Саме цих нещасних дітей дадуть мені. Якщо мені вдасться збудити в них гарні почуття, привчити до праці і зробити з них чесних, корисних людей, то я буду щасливий, буду усвідомлювати, що не дарма живу, що хоч що-небудь роблю для народу, адже допомагати народу – обов'язок усіх нас”².

Різновіковий контингент значною мірою ускладнював роботу педагогічного колективу. Між дітьми постійно виникали сварки, спостерігалися грубі порушення поведінки, як у ставленні до товаришів, так і у ставленні до вихователів. Дехто демонстративно відмовлявся виконувати трудові доручення. Усіх дітей, за рішенням О. Герда, було поділено на групи по 15 чол., кожна з яких на чолі з вихователем носила назву „сім'я”. У разі відкриття нової сім'ї на основі однієї чи кількох раніше сформованих виділялися 4-5 кращих за поведінкою дітей, які включалися до складу нової в якості основного ядра, зародку нового колективу. Проте різниця у віці значною мірою утруднювала роботу вихователів, які були змушені постійно усувати конфлікти і розбрат серед дітей, вирішувати суперечки. Щоб вийти зі складного становища, О. Герд розбив колоністів на окремі вікові групи: більш дорослі становили одну сім'ю, діти середнього віку – другу, а іншу – молодші. Не забарились і позитивні результати.

¹ Вейнберг П.И. Памяти А.Я. Герда // Женское образование. – 1889. – №1. – С. 32-35

² Там само.

Прийнята система сімейного виховання організовувалася за зразком кращих західноєвропейських аналогів. Кожна сім'я мешкала в окремому будинку під наглядом і керівництвом вихователя. Вона мала своє окреме господарство, незалежно від загального, свої окремі заняття в саду, на полі, в майстернях і школі, незалежно від загальних, де встановлювалось інше групування. Вихователь являв нерозривне ціле з такою сім'єю, працював і відпочивав разом із дітьми, піклувався про те, щоб його вихованці були забезпечені в моральному і матеріальному відношенні. Керівництво цією спільністю здійснювалось не одноосібно вихователем, а на засадах самоврядування. Кожна сім'я мала свої зібрання, що носили адміністративний і судовий характер, оскільки визначали ступінь відповідальності і міру покарання для винуватих.

Дозвілля вихованців заповнювалось різноманітними іграми, прогулянками, бесідами. Суворі покарання, що були звичайними для закладів такого типу і широко використовувались у досить відомих зарубіжних колоніях, не поширювались на систему виховання О. Герда. Він залишався принциповим противником фізичних методів виховного впливу, вважаючи їх глибоко шкідливими та антипедагогічними. За щиросердністю і доступністю О. Герда „відкривалася серйозна освіта, великий досвід, міцні й незалежні переконання, надзвичайна чуйність, цілісність натури. Він і стояв за ці переконання, не гладив по голівці за лінощі, корисливість, брехню, ...вчив добру, змушував працювати, бути сумлінним щодо своїх обов'язків; але й борючись із ким було потрібно, він не принижував противника, тому що цінував чужі переконання, поважав особистість”¹. Згідно зі статутом Петербурзької землеробської колонії від 5 березня 1871 р., допускалися лише такі форми покарань: догана, публічна догана; позбавлення участі в грі, трудова діяльність окремо від товаришів, перебування в окремому приміщенні під суворим наглядом на певний проміжок часу або до закінчення терміну перебування в колонії.

Характерним є те, що Міністерство внутрішніх справ, розглянувши графу про покарання поданого статуту, запропонувало додатково використовувати тілесні і замінити звичайне харчування на утримання на воді і хлібі. О. Герд на подібного роду пропозиції не відреагував, оскільки в колонії покарання використовувались частіше за принципом природного наслідку і виходили безпосередньо з проступку дитини.

Використовуючи метод покарання, О. Герд рекомендував не вдаватися до нього під впливом миттєвих емоцій, адже достатньо один раз вчинити несправедливо, для того, щоб довіру дітей до педагога було підірвано. Найбільш суворими засобами впливу, на його думку, були товариський бойкот і відокремлення від колективу. Свідченням того, що система виховання О. Герда виправдовувала себе, є беззаперечна любов вихованців до свого директора. Проте прогресивні погляди педагога і його колективу та

¹ Острогорский А. Памяти А.Я. Герда // Педагогический сборник. – 1889. – Кн. 1. – С. 98

віра у можливість педагогічної реабілітації неповнолітніх правопорушників, що вилились в оптимістичний девіз колонії – „Не мститися дітям за злочини, а виховувати їх”, – нерідко наштовхувалися на нерозуміння та осуд зі сторони впливових сановників, від яких значною мірою залежало функціонування колонії.

Урешті-решт О. Герд, який змушений був повсякчасно стикатися з подібним неприйняттям і не хотів іти на компроміс із бюрократичною владою, знесилений морально і фізично, 15 грудня 1874 р. прийняв рішення залишити посаду директора землеробської колонії. Виховна робота в закладі була поставлена на такому рівні, що навіть після його від'їзду стан справ не змінився, і колонія продовжувала жити своїм повноцінним життям. У всі наступні роки О. Герд продовжував цікавитися проблемою педагогічної реабілітації малолітніх правопорушників і злочинців: будучи почесним членом Казанського товариства землеробських колоній і ремісничих притулків, він підтримував листування з його засновником М. Злобіним, надаючи йому цінні рекомендації.

Унікальним явищем в історії становлення і розвитку теоретичних і практичних засад реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів в Україні XIX – початку XX ст. стало „Хрестовоздвиженське Трудове Братство”, засновником якого в 1885 р. став дворянин-землевласник із Чернігівської губернії М. Неплюєв. Воно було розташоване у Глухівському повіті, в селищі Воздвиженську, в 20 верстах від м. Глухова, на галявині, що з усіх сторін була оточена кільцем дубового і соснового лісу. Саме тут розмістилася чоловіча сільськогосподарська школа з п'ятирічним терміном навчання. Поблизу школи знаходилася чимала економія з казармами для робітників, скотним двором, конторою, красивим панським будинком і старою винокурнею. Неподалік стояла невелика дерев'яна церква і гуртожиток для вчителів. З іншої сторони економії, поруч із великим новим цегляним винокурним заводом, знаходилася друга сільськогосподарська школа – жіноча, з чотирирічним терміном навчання.

Після закінчення школи випускники поступали на роботу в артіль Трудового Братства або працювали за наймом в інших місцях.

На початок 1899 р. Хрестовоздвиженське Братство налічувало у своєму складі притулок для дітей від 4 до 8 років, притулок для престарілих і бідних селян, підготовчий пансіон для дітей, які мали бажання в перспективі вступити до трудового братства, початкову сільську школу з гуртожитком, чоловічу і жіночу сільськогосподарські школи, а також земське училище, що знаходилось у сусідньому селищі Ямполі і підтримувалося за рахунок субсидій М. Неплюєва в обсязі прибутку з ярмаркового майдану. У загальній структурі Трудового братства, крім названої навчальної підструктури, виділялися ще дві: трудова (механічна, ткацька і столярна майстерні, рукодільня, кузня, винокурний завод) і підсобна (пральня, скотний двір, сад, дослідне поле).

Загальна кількість вихованців становила близько 140 чоловік: 80 хлопців і 60 дівчаток, які ділилися на три категорії. Вихованці старших

класів із гарною поведінкою складали „старший братський гурток” і перебували під особистим заступництвом М. Неплюєва. Члени цього гуртка були найбільш близькими помічниками Неплюєва. Прийом нового вихованця до „старшого братського гуртка” перетворювався на важливу подію в житті всього Братства і святкувався з особливою урочистістю, адже кожний член цього гуртка мусив відповідати за виховання 4-5 молодших дітей.

Органи самоуправління складалися виключно з членів братства і були представлені трьома артілями: робочою, споживацькою та вчительською. Керівні функції покладалися на братську думу, до якої входили лише повноправні брати; сам М. Неплюєв виступав у якості радника, старшого товариша.

Особливості функціонування Трудового братства полягали в наступному:

- 1) учителями і вихователями працювали колишні випускники братства, які найкраще зарекомендували себе в моральному та релігійному плані;
- 2) основу виховного процесу становило поєднання релігійно-морального і трудового виховання;
- 3) керівництво Братством здійснювали сам М. Неплюєв, його мати і дві сестри;
- 4) вихованцями братства постійно велися записи в „щоденнику” і „чорній книзі”;
- 5) „позагурткові” або „прийомні” вихованці не брали участі у виборах, в установленні укладу життя, але допомагали розподіляти прибутки;
- 6) покарання як метод виховання використовувався досить обмежено.

Шкільна практика „Трудового братства” виробила чимало засобів, за допомогою яких старші братчики впливали на молодших, наприклад, кожен молодший вихованець був зобов'язаний вести щоденник, зі змістом якого періодично знайомилися старші братчики. Старші на власний розсуд відмічали те, що заслуговує на увагу, і у свою чергу передавали Неплюєву для ознайомлення з виділеними місцями. По черзі старші зі своїми молодшими вихованцями приходили в будинок Неплюєва, щоб розповісти про свої проблеми, сповідатись і потім помолитись разом із ним. Окрім регулярних зібрань по суботах часто скликались екстрені зібрання. У день ангела будь-кого з братів збирався весь гурток, щоб помолитись і прочитати характеристику іменинника, в якій інші брати вказували недоліки і доброчесності свого товариша.

Аналогічну характеристику старші брати писали на своїх молодших вихованців і подавали її на раду старших братів кожного року на 1 січня. Щоб полегшити свою роботу, старші брати вели особливі зошити, в які ретельно записували значні і незначні провини молодших. На підставі цих записів наприкінці року і складалася характеристика, з якої ставало зрозумілим особистісне зростання вихованця (його ставлення до Неплюєва, до старших братчиків, до загальної справи і до самого себе).

„Молодший братський гурток” вважався необхідною сходинкою для кожного, хто бажав вступити до „старшого гуртка”. Члени „молодшого

гуртка” мали за мету допомагати один одному вдосконалюватись у духовно-моральному відношенні. Вони пильно сліdkували за позагуртковими вихованцями: якщо хтось із них здійснював шляхетний вчинок або робив добру справу, йому неодмінно оголошувалася подяка на зібранні членів гуртка. Після деяких випробувань на найближчому святі влаштовувався урочистий прийом цього вихованця до „братського гуртка”.

Ті вихованці, які через свою поведінку не були прийняті до гуртка, становили третю категорію вихованців і називалися „позагуртковими”. Зазвичай, це були найбільш „складні у виховному розумінні” діти, з явними проблемами у поведінці. Відносно позагурткових вихованців, паралельно з традиційними (ізоляція від спілкування з товаришами, виключення зі школи), застосовувалися досить своєрідні прийоми педагогічного впливу, наприклад, запис у „чорну книгу”, догани „в колі” у суботні дні.

„Ізоляція від спілкування з товаришами” практикувалася у Воздвиженську досить часто і полягала в тому, що вихованцю, який завинив, суворо заборонялося спілкуватися з іншими товаришами; обідати і грати він також повинен був окремо. Навіть якщо він ризикне заговорити з кимсь, йому все одно відповідати не будуть, побоюючись покарання. Від такого вихованця всі тікали, наче від прокаженого. Така ситуація могла тривати один-два місяці, поки винуватий відверто і щиро не просив вибачення перед Неплюєвим і товаришами.

„Суботнім колом” називалися загальні збори вихователів і вихованців під керівництвом директора. У „колі”, окрім вирішення поточних питань шкільного життя, зачитувався „шкільний щоденник”, записи в якому велися кращими вихованцями по черзі.

Після „щоденника” зачитувалася „чорна книга”, до якої всі вихованці повинні були заносити погані вчинки, як свої, так і товаришів. Якщо вихованець хотів приховати свій ганебний вчинок, його все одно записував до „чорної книги” старшина. Такий старшина був у кожному з п’яти класів, що вважалося необхідним не стільки для впровадження і підтримання порядку в школі, скільки для виховання в дітей навички добровільно, беззаперечно і швидко підкорятися.

Крім членів старшого братського гуртка, найближчими помічниками Неплюєва у справі виховання були вчителі, які всі без виключення набиралися з вихованців цієї школи.

Чистий прибуток братства від продажу виробленої продукції становив близько 80% і розподілявся так:

- заробітна плата братчиків (записувалася на власні рахунки, але не видавалася на руки; ці кошти витрачалися тільки зі згоди більшості „братів” і „сестер”);
- 20% прибутку щорічно відраховувалися до основного і запасного капіталу, по 10% у кожний (основний капітал ішов на купівлю нових земель, а запасний витрачався у випадку пожежі, епідемії інфекційних захворювань, стихійного лиха, падежу худоби).

Виходячи з провідних принципів функціонування цієї установи – морально-релігійного і трудового виховання на засадах учнівського самоврядування – Неплюєвське братство фактично можна вважати релігійно-моральною та економічною корпорацією.

Одним із зразкових вітчизняних виправно-виховних закладів на території Харківської губернії по праву вважався *Харківський виправний притулок* для малолітніх злочинців і безпритульних дітей від 10 до 16 років, що був відкритий 24 травня 1881 р. у Мерефі на внески членів Товариства виправних притулків, благодійницькі пожертвування, надходження від міської управи і земства, лотерей і спектаклів, штрафних сум, а також прибутків від ферми і майстерень. Контингент вихованців не перевищував 60 хлопчиків. Середня тривалість перебування у притулку, що мав характер землеробсько-ремісничого, становила не менше 2-х років.

Прогресивним нововведенням слід вважати те, що за основу виховної системи сімейного типу були покладені ідеї О. Бурнашева про виправлення як моральне відродження, що є можливим лише завдяки моральній самодіяльності самого вихованця. Поступаючи до притулку, хлопчик являв собою особистість, яка ще морально не склалась, а до злочину призводили не зла воля, а безсилля дитини. Тому на притулок покладался обов'язок зробити все можливе, щоб розвинути і закріпити в кожного вихованця самостійність волі в необхідному для виховання напрямку, спрямувати його внутрішні спонукання на добрі справи. Організатори притулку вважали, що людину не можна виправити силоміць, адже виправляється тільки той, хто має власне бажання і тверду рішучість змінити свою поведінку на кращу.

До особового складу службовців Харківського виправного притулку входили директор, законовчитель, лікар, три вихователі, фельдшер, столярний майстер, майстер шевської справи, садівник і дрібні службовці (ключник, пекар, куховарка, праля, два лісових сторожі та чотири нижчих служителі). Незалежно від постійного складу службовців, для збільшення продуктивності майстерень наймалися як сторонні помічники майстрів, так і колишні вихованці притулку. У зимові місяці для викладання у відкритій в притулку школі садівництва, городництва і хмільництва запрошували спеціаліста з лозоплетіння, під керівництвом якого вихованці виготовляли корзини.

У притулку була відсутня тенденція щодо найму в майстерні позаштатних службовців на посаду помічників майстрів. Адміністрація закладу не ставила за мету перетворити майстерні на промислові цехи, надаючи перевагу навчальному характеру їх роботи. Тому без особливої на те потреби сторонніх помічників для майстрів не запрошували, але для колишніх вихованців майстерні притулку завжди лишалися відчиненими. Зазвичай випускники повертались у випадку, коли вони вже відбули військову повинність, за різними причинами залишили службу в господарів або відразу по випуску з притулку не відшукали належного місця роботи. Вони могли залишатись у притулку на будь-який час, отримуючи за роботу на посаді звичайних майстрів платню, розмір якої визначався якістю та успішністю їх роботи.

Зважаючи на відокремлене положення Харківського виправного притулку по відношенню до інших установ міста, крім штатних службовців і службовців нижчого розряду заклад відчував нагальну потребу мати при собі більш-менш постійних майстрів для задоволення господарських потреб – пічника, бондаря, слюсаря, лудильника, скляра, кравця та інших спеціалістів.

Про сімейні засади реабілітаційної діяльності цього виправно-виховного закладу свідчить те, що всі приміщення притулку влаштовані з розрахунку на 60 вихованців, які поділялися на 4 відділення по 15 чоловік у кожному (на момент відкриття в ньому налічувалося лише одне відділення з 15 вихованців), що не мали між собою безпосередніх зв'язків. Одне з відділень, до якого переводили кращих вихованців притулку, носило назву Бурнашевського, на честь колишнього голови Харківського окружного суду О. Бурнашева. В інших 3-х відділеннях дітей розподіляли за віком.

Масштаб приміщень явно не відповідав потребам закладу, тому для навчальних занять використовувалися кімнати, які слугували спальнями (діти спали на розкладних дерев'яних ліжках) або їдальнею. Складні ліжка давали можливість користуватися приміщенням уночі як спальнею, а вдень як класною кімнатою та рекреаційною залом.

Цікавим є особовий склад вихованців (станом на 1897 р.), переважна частина яких мала вік від 14 до 17 років:

- за соціальним станом: діти належали до міщан (10 осіб), до селян (39 осіб) або взагалі мали невідоме походження (10 осіб);
- за характером вчинених дітьми злочинів: переважали святотатство (1 особа), підпал (3 особи), крадіжка (71 особа) та обман (1 особа);
- за характером вироку: більшість дітей потрапила до притулку за вироком мирових суддів (26 осіб), міських суддів (17 осіб), окружних судів (10 осіб), начальників земських повітів (10 осіб), за височайшим повелінням, розпорядженням Харківського губернатора, вироками окружних судів (9 осіб);
- за терміном, що визначався для утримання в закладі: на 2 роки – 8 осіб; на 2,5 роки – 4 особи; на 3 роки – 15 осіб; на 3,5 роки – 2 особи; на 4 роки – 8 осіб; на 4,5 роки – 2 особи; на 5 років – 6 осіб; на 5,5 років – 3 особи; на 6 років – 2 особи; на 6,5 років – 2 особи; на 7 років – 3 особи; на 7,5 років – 2 особи; до моменту виправлення – 15 осіб;
- за ступенем грамотності на момент вступу до притулку: неграмотних – 37 осіб, уміли читати – 13 осіб, уміли читати і писати – 19 осіб, мали свідоцтва про закінчення початкових народних училищ – 7 осіб;
- за родом занять до вступу у притулок: не знали жодного ремесла – 53 особи, займалися кравецьким ремеслом – 5 осіб, шевським – 9 осіб, столярним – 1 особа, слюсарним – 3 особи, ковальським – 3 особи, матрацним – 1 особа, малярним – 1 особа;
- за місцем проживання: місцевих мешканців – 29 осіб, сільських – 47 осіб;
- за сімейним станом: народжених законно – 72 особи, народжених незаконно – 4 особи.

Заходи педагогічного впливу в Харківському виправному притулку виключали жорстокі покарання та одиночні ув'язнення. Натомість, стосунки вихователів із дітьми будувалися на засадах рівних життєвих позицій із тим, щоб в особі педагога завжди відчувався доброзичливий порадник і наставник. Вихованців привчали сумлінно, відповідально ставитися до праці, усвідомлюючи її високе моральне значення. З метою духовно-релігійного впливу вихованці щонеділі та кожного святкового дня відвідували церкву.

Вихованці доставлялись у притулок спеціально відкомандированою особою. У самому закладі вони отримували все необхідне для гармонійного поєднання виховного й освітнього впливу та матеріальної підтримки, були забезпечені теплими приміщеннями, навчальним приладдям, раціональним харчуванням і зручним одягом, посібниками для професійного навчання. Батьки, в кого вони були, ніяких витрат не несли, їм навіть заборонялося робити подарунки і частувати ласощами, бо, на думку адміністрації, це могло зашкодити результативності виховного впливу. Більше того, після конфірмації заклад споряджав вихованців одягом, а інколи й інструментами, патронуючи їх і надаючи вчасну допомогу.

Педагогічний колектив відшукував усілякі засоби, щоб привчити хлопчиків дотримуватися розпорядку життя в закладі, адекватно сприймати його вимоги. Весь уклад виправного притулку дисциплінував, перевиховував і навчав на фоні достатньої свободи: він не був оточений високим парканом, а двері ніколи не закривались. У той же час поширений у професійному навчанні метод примушення привчав хлопчиків ставитися до праці з почуттям обов'язку, виробляючи серйозні погляди на майбутнє життя у суспільстві.

Нагляд за вихованцями покладался на директора, чергового вихователя, вчителів і майстрів, які постійно перебували поруч. Кожне відділення очолював окремий вихователь, але така диференціація дітей носила досить умовний характер. Поділ на відділення відповідно до віку вихованців відбувався задля більш зручної роботи в певних приміщеннях, але це займало надто мало часу. Значну частину дня всі відділення змішувалися між собою. Для класних занять утворювалися групи відповідно до пізнавального рівня і підготовленості дітей. Під час роботи в майстернях, а також організації сільськогосподарської праці, у ході ігор і розваг, відвідування їдальні вихованці збирались усі разом. За таких умов значення групування дітей втрачало свій сенс, а нагляд носив загальний характер.

У той же час розпорядок життя вихованців притулку мав сезонні особливості. Так, упродовж літнього півріччя (з 1 квітня по 1 жовтня) вихованці підіймались о 5-й год. ранку, а з 1 жовтня по 1 квітня – о 6-й год. ранку; лягали спати завжди о 21-й год. Навчальні заняття, сільськогосподарські й ремісничі роботи влітку тривали по 10 год. на добу, взимку – 10,5 год. на добу; на сніданок, обід, полудник, вечерю, прибирання, відпочинок і купання влітку в середньому відводилося по 6 год. на добу, взимку – 5,5 год., для сну – по 8 год. влітку і по 9 год. узимку.

Цікавим є той факт, що поведінка вихованців Харківського виправного притулку виражалася середніми річними відмітками за 5-бальною шкалою.

Наприклад, у 1897 р. відмітку „5” (відмінно) отримали 4 хлопчики, „4” (добре) – 19 хлопчиків, „3” (задовільно) – 33 хлопчики, нижче ніж „задовільно” – 20 хлопчиків. Виставлялися відмітки за поведінку всім педагогічним колективом, ураховуючи навчальну успішність, роботу в саду і майстернях, сумлінність кожного вихованця, його манери та особливості поведінки, що слугувало підставою для зарахування дитини до певного розряду. Так, до 1-го розряду зараховувалися ті, хто перебував не менше півроку в 2-му розряді і продовжував відзначатися поведінкою та успіхами. Ці вихованці користувалися такими перевагами: а) правом відпустки до рідних на свята Різдва Христова, Св. Пасхи, Св. Трійці та дванадесяті свята; б) правом працювати в майстернях притулку на власну користь 22 дні впродовж року; в) правом носити у притулку власний одяг і взуття у святкові дні; г) надання після конфірмації матеріальної допомоги на суму 30 крб.

До другого розряду зараховувалися вихованці, які мали відмінну відмітку за поведінку та успіхи. Вони користувалися правом на відпустки у свята Різдва Христова, Св. Пасхи, Св. Трійці, на роботу задля власної користі в майстернях притулку 16 днів на рік, на допомогу після випуску речами цінністю в 25 крб.

До 3-го розряду зараховувалися вихованці, які мали відмітку „добре” за поведінку та успішність. Вони користувалися правом на відпустку 1 раз на рік в один із великих святкових днів, на роботу задля власної користі в майстернях притулку 10 днів на рік, на допомогу після випуску речами на суму 20 крб.

До 4-го розряду відносилися вихованці, які мали „задовільну” відмітку за поведінку та успіхи. Їм видавалася після випуску допомога речами в обсязі 15 крб., але правами на відпустку і роботу в майстернях вони не користувалися.

До 5-го розряду належали ті вихованці, успіхи і поведінка яких визнавалися незадовільними.

Дисциплінарні стягнення накладалися на вихованців відповідно до рекомендацій § 18 статуту притулку і виконувались у такій послідовності: зауваження і догана наодинці, публічна догана, позбавлення місця за столом у їдальні, позбавлення однієї страви, порції яловичини або святкового пирога, залишення на одному хлібі й воді (за винятком гарячого сніданку), обмеження в іграх, призначення виконання домашньої роботи в позаурочний час, позбавлення свободи у святкові дні або під час прогулянок, ув'язнення від 1 до 4 днів у карцері з видачею їжі нарівні з іншими вихованцями або з позбавленням окремих страв, а при більш важких вчинках – від 1 до 2 днів на хлібі й воді. Тілесні покарання були виключені як такі, але у виняткових випадках призначалися за постановою зібрання вихователів і з дозволу Правління.

У статуті притулку зазначалося: всі перераховані види покарання мали накладатися директором. Проте необхідності в дотриманні даного положення не виникало в силу низки обставин. По-перше, це було не під силу одній людині, а по-друге, могло сформувати в хлопчиків хибне усвідомлення

правомірності покарань старшими молодших. По-третє, перш ніж накласти покарання, вихователі мали з'ясувати причину поганого вчинку: якщо причина крилась у неуважності, свавіллі, небажанні виконувати доручену справу, недбалості, недоречних капризах, – покарання торкалися усіх винних без винятку.

За своїм характером проступки повторювались із року в рік і залежали від індивідуально-психологічного стану дитини, її астенизації чи моральної занедбаності. Зазвичай, це були порушення тиші й порядку, недбалість і лінощі в роботі й навчанні, викрадення речей у товаришів, грубість і неслухняність, сварка і бійка, лихослів'я, куріння, брехня, навмисне псування речей, самовільні відлучки, втечі; але жоден вчинок не залишався непокараним.

Система заохочень і нагород також відрізнялася досить широким діапазоном засобів, серед яких заслуговують на увагу особливі права і привілеї відповідно до розряду вихованця: скорочення терміну перебування на 1/3 за клопотанням керівництва притулку, відпустки для побачення з батьками, виробнича робота на власну користь у майстернях, збільшення матеріальної допомоги після конфірмації. Гроші, зароблені вихованцями, зберігались у вихователів відділень і видавались на витрати з власного дозволу педагогів. Інколи дітям давалися господарські доручення для задоволення потреб закладу.

Певний інтерес становлять особливості шкільного навчання у притулку, до якого вступали діти з різним ступенем підготовленості; до того ж, прийом вихованців проводився впродовж усього року. Цей факт значно ускладнював комплектацію класів для проходження курсу початкового народного училища. Оскільки до притулку поступали малолітні на досить тривалий час, а мінімальний термін перебування обмежувався двома роками, то курс народного училища можна було збільшувати або зменшувати, виходячи зі здібностей хлопчика.

Вбачаючи той факт, що діти продовжували поступати у притулок неодноразово, створення групи або прийом у класи здійснювався двічі на рік: 2 січня і 1 липня. Отже, курс навчання був не річний, а піврічний, до того ж учні, які незадовільно пройшли перший піврічний курс, залишались у цьому класі на друге півріччя; відповідно, кращі учні переводилися до вищих груп. Зазвичай, повний курс народної школи притулку тривав упродовж 5-6 півріч, тому вихованців також розбивали на 5-6 груп (класів). Заняття з 1-ю групою (неграмотними) і зі старшою групою (тими, хто закінчив повний курс) проводив один учитель, а проміжні групи розподілялися між трьома іншими вчителями.

Одна частина вихованців займалась у народній школі притулку, а навчальні заняття проходили з ними влітку по 2 год. на день, узимку – по 4 год. на день. Друга частина вихованців отримувала освіту в Дергачівській школі садівництва, городництва і хмільництва притулку. Від цієї категорії дітей на підставі § 5 статуту Дергачівської школи вимагалось уміння читати і писати. І, нарешті, третя категорія вихованців становила контингент

постійних учнів у майстернях. Як правило, це були вихованці, які або вже вступили зі свідоцтвом про закінчення початкового народного училища, або закінчили народну школу притулку. Наприкінці повного курсу навчання вихованці народної школи притулку складали екзамен для отримання свідоцтва на пільгу з виконання військової повинності.

Про високі вимоги до особистості працівників закладу свідчить той факт, що, згідно до „Інструкції для завідування Харківським виправним притулком у слободі Дергачах Харківського повіту”, вихователями у притулку могли бути лише особи, які отримали освіту в одній з учительських семінарій або витримали спеціальні іспити на звання вчителя народного училища.

Кожному вихователю доручалося відділення вихованців чисельністю не більше 15 осіб, за якими він мусив наглядати упродовж дня, будучи присутнім на заняттях, іграх і позанавчальних розвагах. Оскільки кімната вихователя знаходилася поруч зі спальнею дітей, він мав можливість періодично відвідувати їх уночі.

Уся професійна діяльність вихователів спрямовувалася на реалізацію мети функціонування закладу: надання вихованцям морально-релігійного виховання і розумової освіти, розвиток у них навичок і любові до праці, підготовка їх до чесного трудового життя у майбутньому. Зрозуміло, що успіх цієї роботи багато в чому визначався ступенем морального впливу та особистим прикладом педагогів.

У коло обов'язків вихователів також входило попередження сварок, до яких були схильні діти внаслідок вуличного життя, протидія лайкам між ними, звичці брехати та іншим асоціальним проявам поведінки. Окрему увагу вихователі приділяли спостереженню за поведінкою дітей із тваринами, отримуючи в такий спосіб додаткову інформацію про особливості їхнього характеру.

Значного поширення набуло групування вихованців при виконанні різного роду трудових завдань і домашніх обов'язків, що у досвіді роботи Дергачівського притулку розглядалось як елемент фізичного виховання дітей, але сучасники можуть сприймати цей факт як прообраз ідеї змінних загонів, що її використовував у своїй діяльності А. Макаренко. До того ж, весь педагогічний колектив діяв як єдине ціле, допомагаючи і підтримуючи один одного. Оскільки кожен вихователь отримував для завідування одне з відділень, його повноваження додатково включали:

- 1) ведення кондуїтної книги щодо своїх вихованців під спостереженням директора;
- 2) занесення відомостей про успіхи і поведінку дітей до окремого журналу, в якому щовечора виставлялися відмітки (у випадку позитивних відміток вихованець отримував право на грошову винагороду);
- 3) обчислення розміру заробітку кожного вихованця впродовж тижня, що кожної неділі реєструвалось у прибутково-витратній книзі;
- 4) спостереження за витратами вихованців із власних коштів на придбання необхідних предметів;

5) складання зведеної відомості про успіхи вихованців за поточний місяць, що подавалася директорові притулку першого числа кожного місяця.

Як і в інших виправно-виховних закладах відомства Міністерства внутрішніх справ, навчальна програма включала три складові – морально-релігійну, шкільну і професійну. Релігійне навчання здійснювалося за рахунок викладання Закону Божого за програмою однокласних початкових училищ, бесід законовчителя з вихованцями, читання директором для дітей оповідань про життє святих у російському перекладі. У святкові дні вихованці слухали обідню в одній із найближчих церков і читали Євангеліє, звертаючись за необхідними поясненнями до законовчителя. Напередодні великих свят законовчитель, якщо йому дозволяла служба у приході, служив усеношну в каплиці притулку, а за несприятливих погодних умов – в одному з відділень притулку. До цього слід додати щоденне читання молитов перед вживанням їжі і суворе дотримання встановлених церквою постів.

Професійне навчання у притулку передбачало роботу в столярній майстерні, шевській і школі садівництва, городництва і хмільництва. Слід відзначити, що в ході професійного навчання зусилля майстрів спрямовувалися на те, щоб зберегти матеріал від псування вихованцями-початківцями і розвинути в них витримку і стійку увагу в роботі. Тому їм дозволялося лише допомагати більш досвідченим вихованцям: розпилювати, стругати шерхебелем і рубанком начорно, а потім і фуганком під косинець і рейсмас. Після цього вони поступово переходили до остаточного оздоблення речей. При цьому у вихованців підтримували розвиток таких важливих особистісних якостей, як терплячість, посидючість, наполегливість, витривалість. Весь робочий день у столярній майстерні становив 10 год. із двома невеликими перервами на відпочинок, що дуже втомлювало 15-18-річних дітей.

Про продуктивність роботи вихованців у шевській майстерні свідчить той факт, що впродовж року за приватними замовленнями і на потребу притулку виготовлялися десь 594 пари різного взуття і ремонтувалися близько 240 пар. Валовий оборот цієї майстерні лише впродовж 1897 р. становив 2318 крб. 10 коп., що дозволяло повною мірою покривати витрати на утримання майстра-керівника і закуповувати необхідний матеріал та обладнання.

При навчанні шевського ремесла хлопчиків також спочатку привчали до наполегливості й точності у виконанні роботи, охайності, ощадливого використання матеріалу. Спочатку їх навчали строчити і шити, потім заметувати черевик або чобіт на колодці, набивати підошви і підметки. Упродовж усього терміну навчання шевської справи директор і майстер проводили бесіди з хлопчиками, розширюючи їхній кругозір і знайомлячи з технологіями обробки різних матеріалів.

Школа садівництва, городництва і хмільництва існувала на допомогу від Міністерства землеробства і державного майна. Щорічно у цій школі навчалися 20-24 хлопчики. Платня за роботу вихованцям не видавалася і не відраховувалась, але всі прибутки від майстерень і ферми надходили в

загальну касу притулку на його утримання. Після виходу з закладу хлопчики отримували натуральну допомогу.

Про високу результативність професійної підготовки вихованців притулку свідчить те, що в 1887 р. на Всеросійській сільськогосподарській виставці у Харкові виготовлений у притулку хміль отримав велику срібну медаль, а кустарні вироби столярної і шевської майстерень – малу срібну медаль.

У Києві в липні 1874 р. утворилося „Товариство землеробських колоній і ремісничих притулків”, що мало за мету координацію реабілітаційно-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками, дітьми ув’язнених батьків, жебраків і волоцюг із тим, щоб виховати з них „працелюбних землеробів, ремісників і садівників”. Ініціатором у цій справі був Л. Милорадович.

Після прийняття товариством рішення про відкриття під Києвом *Рубежівської колонії* на створений із цією метою комітет був покладений обов’язок щодо розробки відповідних підготовчих заходів, зокрема: 1) розроблений статут, що був затверджений урядом у 1876 р.; 2) обраний директор майбутньої Рубежівської колонії О. Ушинський, який отримав відрядження до Петербурга і Москви для ознайомлення зі справою виховання малолітніх злочинців.

Споруди, що знаходилися на території Рубежівського маєтку у 26 верстах від Києва, не відповідали суспільним цілям, тому після докорінної перебудови у серпні 1876 р. колонія врешті-решт була відкрита. Скоріше за все, цей виправно-виховний заклад відносився до установ павільйонної системи, оскільки приміщення на його території були розраховані на дві сім’ї – старшу, для дітей від 13 до 16 років, і молодшу – для дітей від 10 до 13 років. Із кожною такою сім’єю постійно знаходився вихователь. Після того, як у 1879 р. кількість вихованців збільшилася, виникла нагальна потреба у спорудженні ще одного будинку для третьої сім’ї, що мала займатися виключно сільськогосподарськими роботами.

Колонія мала власні 400 десятин землі, які придбала за 15 000 крб. Приймалися до неї не лише засуджені за правопорушення діти, але й волоцюги, безпритульні і діти, які знаходились у тюрмах разом зі своїми батьками.

Відповідно до статуту товариства, колонія управлялася комітетом товариства, але безпосередньо перебувала під керівництвом директора, який, окрім функції організаційно-виховної, виконував ще й господарську, піклуючись про розширення матеріальної бази закладу. Виконавчими органами управління вважалися вихователі колонії. При комітеті існувала „спостережувальна комісія”, до складу якої входили члени товариства, які мали контролювати діяльність колонії, проводити ревізії. Крім директора, впродовж перших років у закладі працювали два вихователі і один помічник вихователя при загальній кількості дітей 37 чоловік. Для навчання сільськогосподарській праці і ремеслам до штату працівників були включені садівник, три столяри, слюсар і коваль. Дирекція колонії мала за мету

підготувати зі своїх вихованців здібних і грамотних сільських техніків і посадових осіб.

Для навчання грамоти вихованці ділилися на три класи, розподіл у які відбувався на підставі ступеня підготовленості. У третьому класі вивчали граматику, арифметику, географію та історію за гімназичними підручниками. Існувало припущення, що деякі більш здібні вихованці стануть згодом вихователями, допомоги яких так потребували виправно-виховні заклади.

У той же час навчально-виховна робота не мала чіткої структури та організації. Це пояснюється тим, що справою виховання малолітніх правопорушників керував виключно директор, який при різноманітні обов'язків постійно відволікався від основної справи. Трудове виховання швидше нагадувало фізичні вправи для заповнення вільного часу хлопчиків, які, остаточно втративши бажання до праці і відповідні навички, часто тікали з колонії, прихопивши з собою вкрадені речі. Серед інших *деліктів* (проступків) на початку існування колонії найбільш поширеними можна вважати картярні ігри, пияцтво, куріння, самовільні відлучення за межі колонії. Існували, безперечно, й покарання за скоєні вчинки, починаючи від позбавлення святкового вбрання і до таких виняткових методів, як тілесні покарання, передача до суду.

Організації навчального процесу на той час була відведена досить незначна роль. Увесь час вихованці знаходились у майстернях або займалися сільським господарством, тому для урочних занять залишалися лише дві вечірні години. Зрозуміло, що заняття з утомленими впродовж дня хлопчиками навряд чи були ефективними.

Щоправда, в 1879 р. комітет звернув увагу нового директора Максимова на всі недоліки виправного виховання Рубежівської колонії, в тому числі й на ту обставину, що шкільна справа майже закинута внаслідок впливу економічних турбот персоналу колонії. У той же час почали вироблятися інструкції, правила організації внутрішнього побуту, права, обов'язки та відносини вихователів і вихованців. Управління колонії набуло колегіального характеру: серйозні питання підлягали всебічному обговоренню педагогічною радою, були запроваджені протоколи і кондуїтні списки, ретельно унормовувалася система нагород і покарань. Нарешті, введені чергування вихователів, які вели щоденники, подаючи стислу характеристику вихованців, їхніх вчинків.

Крім щотижневих педагогічних нарад, існували й щомісячні засідання, в яких брали участь майстри (вчителі ремесел). Сувору увагу було звернена і на господарську діяльність колонії, що дало можливість більш економно вести справу без усякого збитку для педагогів і вихованців.

Шкільна справа також набула позитивних зрушень, хоча вони мали досить відносний характер. Не дивлячись на те, що на викладацьку роботу запрошувалися досить відомі на той час учителі зі значним педагогічним досвідом, організація навчально-виховного процесу залишалась у край низькою, що зумовлювалося низкою об'єктивних причин, зокрема:

- 1) прийом вихованців упродовж усього навчального року;

- 2) залежність конфірмації від терміну судового вироку, що явно не відповідало вимогам школи;
- 3) навчання не лише шкільним предметам, але й ремеслам;
- 4) нерівномірність підготовки новоприбулих хлопчиків;
- 5) різновіковий склад вихованців, причому навіть найбільш дорослі часом були неграмотними;
- 6) відсутність у багатьох дітей інтересу до розумової праці;
- 7) недостатнє забезпечення кваліфікованими педагогічними кадрами.

У той же час, траплялися хлопчики з досить високою успішністю, які згодом ставали канцелярськими чиновниками, фельдшерами, учнями вчительських семінарій.

Для того, щоб вихованці колонії не опинилися знову в середовищі міського пролетаріату, який і давав великий відсоток малолітніх правопорушників, між тим як заняття землеробством мали більшу можливість кращого забезпечення майбутнього молодих людей, Рубежівська колонія переслідувала ще одну мету – підготувати з вихованців грамотних працівників із досвідом роботи в галузі сільського господарства. Ремеслам же, як самостійному засобу до підтримання життя, вирішено було не навчати, тому залишились устаткованими лише три майстерні, що мали безпосереднє відношення до сільського господарства: столярна, слюсарна і ковальська. У них передбачалося навчати хлопчиків виготовленню сільськогосподарського реманенту (плугів, молотарок, віялок, косарок). Невдовзі, однак, довелося відмовитися від цього не зовсім практично розрахованого плану, бо більшість хлопчиків були міськими жителями і мали в місті свою рідню. До того ж, усі нахили і звички життя дітей поза колонією не мали жодного відношення до землеробства.

Коли цей факт став очевидним і остаточно зрозумілим, то вищевказаним ремеслам, включаючи чоботарське і возове, стали навчати більш серйозно, вже не гребуючи метою підготовки з вихованців кваліфікованих майстрів-ремісників. Спосіб навчання був досить наочним, тому в додатковому поясненні не виникала потреба. Успіхи в оволодінні ремеслами були задовільними, хоча саме навчання обходилося досить дорого. Колонія, переслідуючи навчальну мету, змушена була витратити багато зайвого матеріалу на брак, а утримання майстрів обходилося значно дорожче, якщо врахувати чималу відстань від міста, а отже і від ринку збуту продукції. Перебуваючи в оточенні бідних селищ і маєтків, де більш-менш удосконалені землеробські знаряддя не були в ходу, вихованці були змушені продавати сільськогосподарський реманент значно нижче собівартості.

Відповідно до успіхів у навчанні вихованців ремеслам, ці ремесла можна представити у такій послідовності: шевське, возове (введено в 1880 р.), слюсарне і столярне. Що стосується сільськогосподарської праці, то відомі такі дані: землеробство впродовж перших трьох років існування Рубежівської колонії внаслідок відсутності відповідного реманенту не відбувалось, а поля, що належали колонії, здавалися в оренду селянам із тим, щоб вони віддавали колонії $\frac{1}{4}$ частину врожаю. Вихованці займалися лише садівництвом і

городництвом. І хоча через три роки з моменту відкриття колонії землеробство таки було введено, його не вдавалося організувати на належному рівні ані в навчальному, ані в матеріальному відношенні, тому окрім збитків воно нічого не приносило. Ці обставини призвели до того, що всі види сільськогосподарських робіт реорганізували на досягнення виключно матеріальних, а не навчальних цілей.

Відкриття та організація роботи ферми були доручені досвідченому агроному, який значно підняв прибуткову статтю, на декілька сотень карбованців щорічно. Проте надії створити систему раціонального господарства виявилися нездійсненими. Ці сподівання почали реалізовуватися з 1884 р., коли Рубежівська колонія вступила в новий період функціонування після її перенесення на 8 верст від Києва. Саме з цього часу і починається відлік другого періоду історії становлення Рубежівської колонії.

Підводячи підсумок роботи колонії за перший восьмирічний період розвитку – з 1876 по 1884 р., – комітет колонії взяв до уваги досить жалюгідне її становище і знайшов за необхідне перенесення її на 8-у версту Житомирського шосе, розташувавши на підвідомчій „Товариству землеробських колоній і ремісничих притулків” території. Головними мотивами такого переміщення слугували наступні:

- 1) оскільки праця на фермі виявилася для вихованців непосильною, то довелося звернутися виключно до навчання ремеслам. Між іншим, праця в майстернях не мала належної організації за відсутності матеріальних засобів, замовлень і зручностей для збуту виготовленої продукції;
- 2) особи, які мали право працювати на посаді директора або вихователів, могли отримати відповідну роботу у Києві з меншою затратою зусиль і кращим матеріальним забезпеченням. Ураховуючи значну (35 верст) відстань від міста, вони втрачали будь-який зв'язок із ним, тому коло вихователів колонії, які могли стати надійними організаторами складної і досить відповідальної справи, залишалося досить обмеженим;
- 3) унаслідок віддаленості колонії від міста вкрай утруднювався нагляд зі сторони членів комітету і „спостережувальної комісії”, тому навіть небайдужі особи не могли більш активно брати участь у справах колонії.

На той час педагогічний колектив колонії включав 19 вихователів, із яких 8 осіб належали до дворянського стану, 4 особи – до духовенства і 7 осіб – до інших станів. За цей період до колонії поступили 312 хлопчиків, а закінчили – 115 осіб: 19 столярів, 13 шевців, 28 ковалів, 11 слюсарів, 25 землеробів, 12 візників, 5 мулярів і 2 садівники.

Після спорудження новобудов на новому місці Рубежівська колонія з 1884 р. вступила у другий період свого становлення, хоча окремі проблеми залишалися не вирішеними. З цього приводу слід відзначити нерівномірне надходження коштів на заробітну платню вихователів, а отже, не припинялися постійні утруднення щодо задоволення досить важливих потреб. До того ж, унаслідок відсутності відповідної професійної підготовки до роботи в умовах виправно-виховного закладу, а також витримки і відповідальності за прийняту на себе справу педагогічної реабілітації

малолітніх правопорушників, педагогічна робота здійснювалася досить небало.

Завдяки енергійній діяльності голови комітету колонії – Київського віце-губернатора О. Баумгартена – колонія все ж таки змогла відбудуватися, заощадити деякі капітали, завести значне господарство, надати справі виховання більш чіткої організації, а також налагодити роботи з максимальною користю для морального виправлення і педагогічної реабілітації вихованців.

У територіальному відношенні Рубежівська колонія отримала у своє володіння 110 дес. землі, в тому числі 58 дес. лісу, 38 дес. орної землі, 6 дес. садиби, 7 дес. городу, 1 дес. саду. Садиба, на якій розташувалася колонія, являла собою чотирикутний продовгуватий великий двір, що майже весь був укритий зеленню, квітниками і красивими спорудами. Замість таких звичних огорож територію колонії від земель сусідніх володінь відокремлював невеличкий рівчак; огорожа передбачена лише для частини городу, поля і скотного двору. Перед в'їздом у колонію в поле зору потрапляла невеличка церква, за якою розташований ряд симетричних кам'яних і дерев'яних приміщень. Від воріт із написом „Київська колонія” прямо до головного двоповерхового корпусу з табличкою „Землеробська колонія і ремісничий притулок для малолітніх” вела широка алея. Вірогідно, що у стороннього відвідувача складалося враження чогось проміжного між великим пансіоном, ремісничим училищем та охайно влаштованими майстернями.

Від головної алеї вели доріжки до майже 25 різних будинків, городу, саду, парників, теплиці. За головним будинком була розташована друга частина двору, на якій знаходилися, з однієї сторони, майстерні, копальня, а з іншої – будинки для службовців, сараї, льодник, льох та інші підсобні приміщення. За цією частиною слідувала третя – скотний двір зі спорудами, обнесений парканом. Скотарство відігравало в житті колонії потрібну роль: для того, щоб забезпечувати добривами поля, городи і парники; постачати продукти харчування; відповідати, наскільки це можливо, виховним цілям колонії, надаючи можливість залучення до корисної та цікавої праці.

За свідченням О. Туріна, при більш детальному знайомстві з будинками колонії привертає до себе увагу невеличка кам'яна церква на 300 чоловік, збудована приблизно в 1893 р. за рахунок благодійних пожертвувань. До цього часу вихованців по святкових і недільних днях водили до церкви в сусіднє селище за 4 версти. Була навіть спроба запросити з Лаври ченця, який міг би жити разом із вихованцями, але це не дало очікуваного результату.

У головному корпусі колонії мешкала друга сім'я вихованців. На першому поверсі знаходилася загальна їдальня, кухня, класна кімната, лікарня, спальня, квартира вихователя і карцер. Усі кімнати цілковито відповідали своєму призначенню: високі, просторі, світлі, з достатнім вмістом повітря. На другому поверсі, трохи меншому, що споруджений у вигляді мезоніну, була розташована канцелярія, цейхгауз і квартира директора з 4 кімнатами, кухнею і передпокоєм. Слід відзначити, що квартира директора

була виділена, але не відокремлена, що давало йому можливість контролювати весь заклад у цілому.

З обох сторін головного будинку паралельно один до одного і перпендикулярно до самого будинку розташовувалися два одноповерхових будинки. В одному з цих будинків, що носив ім'я князя Дондукова-Корсакова, мешкала перша сім'я, а другий, названий на честь Л. Милорадовича, займала третя сім'я. Ця особливість свідчить про збереження павільйонного типу колонії. Кожна сім'я мала при собі по одній кімнаті для класних занять і по одній двокімнатній квартирі з кухнею для вихователя.

Квартири вихователів мали свій окремий вхід і відокремлювалися капітальними стінами. Одна з кімнат вихователя сполучалася зі спальнею хлопчиків. У цих дверях знаходилося невеличке віконце для того, щоб час від часу можна було спостерігати за тим, що робиться у спальні. Віконце завжди було завішане фіранкою, щоб діти не заглядали у кімнату вихователя. Із кожною такою сім'єю в спальні постійно знаходився „дядько”, який не тільки жив разом із вихованцями, але й не дозволяв їм вчиняти проступки, бешкетувати. У той же час віконце в кімнаті вихователя дозволяло спостерігати й за діями самого „дядька”, який міг грати з вихованцями в карти, розпивати горілку або потурати крадіжкам.

Обладнання класів, їдальні, спальних кімнат було вкрай невибагливе: всі меблі прості, зроблені в майстернях колонії руками вихованців. Постільна білизна теж найпростіша, але чиста. Кожен із вихованців мав біля свого ліжка власну маленьку шафу для особистих речей. Порядок і чистота підтримувалися силами вихованців і чергових.

У другому відділенні двору знаходився великий дерев'яний будинок на кам'яному фундаменті під залізним дахом, де розташовувалися три майстерні – слюсарна, столярна, шевська. Майстерні були оснащені гарними і в той же час дорогими інструментами, частина з яких куплена, а частина зроблена зусиллями самих вихованців. Поруч із цим будинком збудована досить зручна кузня.

На цьому ж подвір'ї були розташовані два великих дерев'яних будинки для майстрів і прислуги, два льохи (кам'яний і дерев'яний), льодник, лазня, пральня, великий двоповерховий сарай, одноповерховий сарай, конюшні. Трохи осторонь розмістилися парники, теплиця, скотний двір і молочна ферма.

Щорічно Рубежівська колонія приймала на виховання 60-65 хлопчиків, які за соціальним статусом належали переважно до міщан і селян. До того ж, понад 1/3 з них потрапляли до колонії з дрібних майстерень (здебільшого – з шевських). Понад ½ вихованців були взагалі неграмотними, а з загальної кількості новоприбулих майже 75% не мали ніякої освіти. Серед скоєних деліктів переважали дрібні крадіжки, що є тенденційним майже для всіх колоній кінця XIX ст.

Викладання у школі велося за програмою міських приходських училищ Міністерства народної освіти, учні яких користувалися правом на пільгу 4-го розряду з виконання військового обов'язку. Організація навчання передбачала

вивчення окремих предметів за відсутності класів відповідно до рішення, що було прийняте на другому Київському з'їзді представників російських виправних закладів. За ступенем шкільної підготовки вихованці поділялися на два відділення, що у свою чергу додатково розбивалися на групи. Кожне відділення навчалося в окремій класній кімнаті. Окрім встановленої програми, додатково повідомлялися знання з вітчизнознавства і природознавства, а також упроваджувалися розповіді й пояснення з сільського господарства, скотарства і городництва. Окреме місце відводилося також співам і гімнастичним вправам. У вечірні години недільних і святкових днів хлопчикам читали оповідання про життя тих святих праведників, на честь яких відзначався цей день, а також оповідання з історії та іншого змісту. З метою більш наочного сприйняття і стимулювання пізнавального інтересу вихованців використовувався чарівний ліхтар із малюнками. Для проведення уроків співу та репетицій оркестру було придбано багато різноманітних інструментів, а пізнавальні потреби вихователів і вихованців задовольняла власна бібліотека.

Слід окремо відзначити специфіку розкладу навчальних занять у Рубежівській колонії: в молодшому відділенні кількість годин навчальних занять перевищувала навчальне навантаження вихованців старшого відділення, адже в молодшому відділенні збиралися переважно новачки і хлопчики молодшого віку, які за віком і за фізичними можливостями були не в змозі багато працювати в майстернях, у полі й на городі. Чим більше вихованець наближався до випуску з колонії, тим більше часу він присвячував ремеслу на противагу заняттям у школі.

Не вирішеним залишилося питання про видачу вихованцям Рубежівської колонії заробітної платні, однак система заохочень приваблює діапазоном і спланованістю вироблених засобів. Так, кращі вихованці, які вирізнялися бездоганною поведінкою: отримували 12 відпусток упродовж року; носили знаки відмінності з зеленого сукна, нашиті на комірці і рукава; мали можливість 2-3 рази на рік разом із вихователем відвідати цирк, музей, міську ковзанку, концерт духового оркестру і народні читання; після конфірмації отримували збільшений розмір грошової допомоги; скорочували термін перебування в колонії до 1/3 терміну.

Серед проступків колоністів, як і в інших виправно-виховних закладах, переважали лінощі, обман, брехня, неслухняність, грубість по відношенню до старших, куріння тютюну, самовільна відлучка з колонії, пияцтво, бійки між собою, крадіжки. З метою запобігання такому поширеному проступку, як крадіжка, в Рубежівській колонії у найбільш людному місці була прибіта кружка із надписом: „Кружка для знайдених вихованцями речей”, ефективність якої була досить відчутною. Ураховуючи різноманіття можливих проступків, була передбачена також система покарань, що включала в себе: навіювання; догану; позбавлення побачення з рідними; відокремлення від товаришів; публічну догану; заборону ігор; роботу в позаурочний час; позбавлення відпустки; домашній арешт на свята; усамітнення в карцері на хлібі й воді; позбавлення матрацу та ковдри; низьку

оцінку за поведінку; обмеження в їжі; покарання різками. У будь-якому випадку вихователі прагнули дотримуватися загальних правил використання покарання: 1) не надавати покаранню характеру помсти або відплати; 2) виховувати відчуття неминучості покарання за скоєний проступок; 3) використовувати покарання тільки після ретельного вивчення характеру та особистісних якостей вихованця; 4) не ставитися до покарання як до норми педагогічного впливу.

Історія створення *Одеського виправного притулку* бере свій початок у 1870 р., коли професор О. Богдановський як член думи висунув пропозицію щодо влаштування притулку, а згодом представив і проект статуту. Упродовж семи років до міського кошторису вносилися кошти на влаштування притулку, але реалізація проекту О. Богдановського затримувалась унаслідок недостатності цих надходжень і необхідності розробки складної системи управління закладом. Тільки в 1884 р., завдяки О. Чижевичу, справа була піднята із забуття: необхідність відкриття притулку остаточно розглянута на засіданні Одеської міської думи, а статут заново складений і затверджений у 1886 р., хоча сам притулок відкритий лише 1 серпня 1889 р.

Притулок, розрахований на 80 неповнолітніх правопорушників, розмістився на пустирі в північно-західній частині Одеси. Очолив його Федір Гаврилович Савенко, який згодом узагальнив набутий досвід реабілітаційної роботи в книзі „Улаштування та життя притулків”. Територія закладу, на якій знаходилися два будинки, з усіх сторін була оточена високим парканом, що дозволяло уникати сутичок між вихованцями притулку і „босяками” (міськими дітлахами). З усім контингентом вихованців, які ділилися на групи за родом занять, працювали два вихователі. Більшість хлопчиків (а їх було спочатку дев’ятеро) виявилася втікачами від жорстокого поводження батьків і педагогів. Усі вони мешкали на горищі одного з міських будинків невеличкою колонією, при цьому, як описує сам С. Лисенко, семеро з них були заражені коростою, один – лишаєм і ще один – сифілісом.

Здавалося, що притулок відкрився в найбільш сприятливих умовах, які гарантували йому стабільне майбутнє і широкий розвиток. У центрі інтелектуального та економічного життя всього південного краю, за широкій підтримки і співчуття зі сторони міського громадського управління та за сприяння прогресивно налаштованих представників суспільства – все, здавалось, об’єдналося для того, щоб забезпечити не лише успішну реалізацію давно назрілої потреби, але й слугувати зразком для організації подібних закладів у інших містах південного регіону.

Як зазначав у своїй доповіді на III з’їзді представників виправно-виховних закладів голова Одеського притулку, оптимальні матеріальні умови для відкриття притулку дійсно мали місце: місцеве управління надало 15 десятин землі у найбільш зручному місці і постановило відшкодовувати щорічно на потреби закладу по 3 000 крб. Також були зібрані пожертвування в сумі 62 000 крб. У той же час спостерігалось деяке згасання інтересу до притулку, свідченням чого є участь надто незначної частини членів товариства у загальних зборах, де збиралося по 10-20 учасників замість 154. У

1892 р. місцеві газети почали писати про кризу, яку переживав притулок: ніби-то не вистачало коштів на утримання вихованців, витрати не перекривалися прибутками, необхідні засоби для забезпечення подальшого існування закладу. Унаслідок цього на другому скликанні загального зібрання було вирішено скоротити кількість вихованців.

Аналіз статуту Одеського товариства виправних притулків (затверджений 10 січня 1886 р.) і самого притулку дозволяє говорити, що в основу функціонування закладу було покладене морально-релігійне виховання дітей, розвиток їхніх розумових і фізичних сил, постійна трудова діяльність у полі, на городі, в майстернях, а також особистий вплив директора і система сімейного виховання. Щодо джерел фінансування товариства, то відомо, що вони поповнювалися за рахунок щорічних внесків, підтримки земських і міських установ, платежів від комітету піклування про тюрми, зборів від концертів, спектаклів, літературних читань, виставок і лотерей, кружкового збору, платні від батьків, а також прибутків від продажу виробів вихованців. До моменту відкриття притулку для забезпечення його діяльності були споруджені будинок для директора, два будинки для двох сімейств малолітніх злочинців із розрахунку на 20 чоловік у кожному, господарські приміщення (лазня, двірницька, сарай, конюшня з приміщенням для конюха, льох).

Слід зазначити, що спорудження окремого будинку для директора суперечило як самій системі сімейного виховання, при якій директор повинен постійно знаходитися разом із дітьми, так і змісту статуту, що покладав на директора особливу відповідальність за позитивний особистісний вплив на вихованців. Відокремлення території притулку за допомогою кам'яної огорожі також суперечило знаменитому регламенту Меттрейської колонії. Замість того, щоб будувати високі стіни на взірць тюремних та ізолювати в такий спосіб дітей, засновникам притулку варто було б подбати про забезпечення штату працівників компетентними і відданими справі виховання наставниками і наглядачами, вплив яких повинен замінити стіни, замки і суворих сторожів.

Оскільки кількість покинутих дітей невпинно зростала, через півтора року після відкриття притулку був додатково споруджений центральний будинок. Але нераціональне використання фондового капіталу призвело не до розширення притулку, а навпаки – до скорочення місць.

Запитання. Завдання.

1. Підготуйте стисле повідомлення про педагогічну діяльність відомих педагогів, що мала характер реабілітаційної.
2. Чи правомірним є твердження, що в основі реабілітаційної педагогіки лежить філантропічний підхід? Діяльність яких педагогів, на вашу думку, можна вважати філантропічною?

3. Розкрийте напрями і провідні тенденції, які можна виділити в реабілітаційній діяльності вітчизняних виправно-виховних закладів.
4. Охарактеризуйте ставлення до соціально і педагогічно занедбаних дітей в історії становлення і розвитку засад реабілітаційної педагогіки.
5. В якій країні упродовж попередніх століть система виправно-виховних закладів функціонувала на достатньому рівні, забезпечуючи тим самим потреби суспільства в педагогічній реабілітації дітей із відхиленнями поведінки та розвитку?
6. Реабілітаційну діяльність яких виправно-виховних закладів із відновлення в дітей здатності до нормальної поведінки та розвитку можна вважати зразковою?
7. Діяльність яких учених заклала теоретичне підґрунтя для практичної реалізації засад реабілітаційної педагогіки у минулому?

1.3. ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ І ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ

У кожної дитини є свій особистий шлях розвитку, але поряд з індивідуальними відмінностями в дітей одного й того ж самого віку спостерігається дещо загальне, завдяки чого вони здаються схожими одна на одну. Це їхні вікові особливості. На підставі цих особливостей виокремлюються певні періоди розвитку, що не є ізольованими, а взаємоперехідними; до того ж, у кожному попередньому періоді виникають і підготовлюються елементи наступного. Проте такий перехід не завжди відбувається гладко: нерідко нові прояви поведінки є запереченням попередніх. Тоді оточуючим починає здаватися, що дитина нібито не така, якою була раніше, – настільки контрастні зміни відбулись у новому періоді. Перехід від одного вікового періоду до іншого часто супроводжується і характеризується відомими кризовими станами в розвитку.

Криза вікова – період у житті дитини, коли впродовж відносно короткого часу виявляються різкі і суттєві психологічні зрушення і зміни особистості, а розвиток набуває бурхливого, стрімкого відтінку.

Особливо детально це пояснює Л. Виготський як перехід від одного вікового періоду до іншого, при якому переважає нестійкість психіки і поведінки: дитина немов би втрачає звичний для неї спосіб ставлення до навколишнього світу і до самої себе і починає виробляти для себе новий стереотип взаємодії з оточенням. До моменту остаточного встановлення такого стереотипу створюються і виникають чисельні приводи для відхилень у поведінці й розвитку. Природно, що в ці періоди увага дорослих повинна бути більш сконцентрованою і спрямованою на запобігання таким відхиленням та готовність надати дитині вчасну підтримку, допомогу.

Психічна діяльність дитини складна і підпорядковується певним законам і закономірностям розвитку, залежить від дії багатьох факторів. До того ж, неправильне виховання може призвести до відхилень у розвитку і поведінці навіть у здорової дитини.

Закон – необхідне, суттєве, стійке повторюване відношення між процесами, предметами чи явищами.

Закономірність – упорядкованість явищ, відносна стабільність, стійкість впливаючих факторів.

Психіка дитини являє собою складний механізм взаємодії біологічних процесів дозрівання мозку та соціально-психологічних і педагогічних впливів оточуючого середовища. Умовно у психічній діяльності науковці виділяють такі сфери, як психомоторну (цілеспрямовані рухи і дії), мовлення і пізнавальну діяльність, емоційно-вольову сферу, інстинкти.

Процес фізичного розвитку дітей також відбувається нерівномірно, хвилеподібно: в одному віці може спостерігатися прискорення росту, в іншому – навпаки, помітно збільшується вага тіла при одночасному сповільненні росту. Відповідно до зазначеного показника, виділяють такі періоди тілесного розвитку дітей: 1) період першого округлення (від 1 до 4 років), для якого характерне щорічне збільшення ваги при відносно невеликому рості тіла в довжину; 2) період першого витягнення (від 5 до 7 років), який відзначається помітним ростом тіла у довжину при відносно повільному збільшенні ваги; 3) період другого округлення (від 8 до 10 років); 4) період другого витягнення (від 11 до 16 років); 5) період третього округлення, або період дозрівання (від 16 до 20 років).

Анатомо-фізіологічні особливості дітей – це вікові особливості будови і функцій організму в цілому і його окремих систем та органів.

У процесі тілесного розвитку значних змін зазнають також пропорції тіла дитини. У немовляти, наприклад, дуже велика голова порівняно з довжиною всього тіла і короткі руки та ноги, відносно довгий тулуб. З віком ці пропорції поступово наближаються до пропорцій тіла дорослої людини.

Кісткова тканина в дітей гнучка, податлива, тому вона легко деформується (повне окостеніння скелета закінчується лише у 24-25 років). Ці особливості кісткової системи важливо враховувати батькам і педагогам при організації робочого місця школяра, залученні дитини до виконання домашніх обов'язків і в навчально-виховних закладах на уроках фізичного виховання. Важливо пам'ятати, що рання спортивна спеціалізація може зашкодити нормальному фізичному розвитку школяра.

При народженні дитина має вже сформовану м'язову систему, проте м'язи її дуже тонкі і ще не здатні до швидких і тривалих скорочень. У перші роки життя м'язи дитини ростуть тільки в довжину і залишаються досить

тонкими і слабкими. Коли в дитини вдосконалюється рухова діяльність, її м'язи починають рости в ширину, збільшується їхній білковий склад, поступово наростає м'язова маса, що не закінчується з окостенінням скелета. Цей процес триває до 30-річного віку і навіть далі.

Орган – частина організму, що являє собою еволюційно складений комплекс тканин, які об'єднані загальною функцією, структурною організацією та розвитком.

У зв'язку з великою потребою в кисні у дітей спостерігається гіпервентиляція легенів: об'єм повітря, що проходить через них, майже досягає норми дорослого. До 11-12-річного віку серце дитини щодо маси її тіла теж має відносно більші розміри, ніж у дорослих. Через ці особливості організм дитини потребує більше чистого повітря, ніж організм дорослого, отже, треба дбати, щоб приміщення, де вона перебуває, регулярно провітрювалося.

Дуже важливе значення для розвитку дітей має раціональне харчування. Оскільки дитячому організму властива підвищена життєдіяльність, йому потрібна відносно більша кількість їжі на кілограм ваги, ніж дорослому. У ній повинне збалансовуватися співвідношення білків, жирів, вуглеводів, а також кальцію, фосфору, інших мікроелементів і різноманітних вітамінів. Особливе значення має білковий мінімум, тобто та найменша кількість білка, що необхідна для нормального розвитку дитини. Цей мінімум майже у чотири рази вищий, ніж у дорослих.

Характер та інтенсивність тілесного розвитку дітей великою мірою визначаються діяльністю залоз внутрішньої секреції. З їх роботою пов'язані зростання організму в цілому і окремих його частин, обмін речовин, робота м'язів і центральної нервової системи, розвиток первинних і вторинних статевих ознак.

Загальний хід фізичного розвитку дитини, підпорядковуючись біологічним законам, разом із тим зазнає значних змін під впливом різноманітних соціальних факторів: матеріального стану сім'ї, соціально-побутових можливостей, нормального харчування, сприятливих гігієнічних умов життя.

Оскільки межа між нормою і девіацією може бути ледве помітною, вважаємо за потрібне звернути увагу на особливості розвитку і поведінки дитини на різних вікових етапах, з тим, щоб кожний, хто причетний до справи виховання, мав можливість співставити їх із результатами власних педагогічних спостережень.

Особливості розвитку немовляти і догляду за ним

Перший рік життя дитини з його високою інтенсивністю дуже легко піддається різноманітним шкідливим впливам. Цей віковий період являє собою сильне і нестримне прагнення до розвитку і, водночас, це період

найбільш великої незахищеності. Усе життя і розвиток дитини цілковито залежать від догляду дорослих.

У доношеного новонародженого середні показники маси тіла становлять 3480 г + – 480 г для дівчаток і 3610 г + – 416 г для хлопчиків; довжина тіла відповідно 51 см + – 1,9 см і 51,5 + – 1,7 см. У нього розвинена підшкірна основа, шкіра рожева, бархатиста, вкрита пушковим волоссям. Гарно розвинений навколососковий кружечок молочної залози, вушні раковини пружкі, пупкове кільце знаходиться на середині відстані між лonom і мечевидним відростком груднини. Крик гучний, добре виражений м'язовий тонус.

У новонародженої дитини вища нервова діяльність знаходиться на початковій фазі розвитку, але наявні три безумовні рефлекс (харчовий, оборонний, орієнтувальний) дозволяють адаптуватися в оточуючому середовищі. Починають вироблятися умовні рефлекс: дитина повертає голову до грудей матері під час годування. Рухи ще некоординовані, хаотичні, але наявний гарний хапальний рефлекс: дитина міцно стискає простягнутий до неї великий палець дорослого. Спостерігається реагування на температурний і больовий подразники.

Здоровий новонароджений спить близько 20 год. на добу, що є свідченням незрілості, слабкості, підвищеного виснаження центральної нервової системи. З відкритими очима він ще не фіксує погляд на оточуючому і не слідкує за предметами, але реагує на світло, повертаючи голову чи очі до його джерела. Відсутня також координація рухів очних яблук. Лежачи на животі, новонароджений намагається підняти голову, інколи утримує її впродовж кількох секунд.

Організація зовнішнього середовища новонародженого в домашніх умовах і батьківський догляд повинні будуватися з урахуванням особливостей нервово-психічного розвитку дитини і включати:

- регулярне перевдягання дитини і догляд за шкірою, оскільки сечовиділення відбувається 17-20 разів на добу і 3-4 рази – стул;
- ранковий туалет;
- проведення масажу всіх груп м'язів;
- щоденне купання перед останнім годуванням;
- дотримання правил годування, прогулянок на свіжому повітрі.

З перших днів життя новонароджений чує звуки людської мови, що виступає могутнім засобом розумового розвитку дитини. Під час перевдягання і годування мати повинна тихо і ласкаво розмовляти з дитиною, але не заколисувати і не хитати в ліжку. Новонароджений ще не вміє розмовляти, тому виявляє свій фізіологічний стан за допомогою крику. Причин, що призводять до крику, буває багато: голод, спрага, вологі пелюшки, рубці і складки на одязі, переохолодження чи перегрівання, затримка стулу і здуття живота. Інколи діти плачуть перед сечовиділенням. Якщо після усунення дефектів догляду, що пов'язані з некомпетентністю батьків, крик не припиняється, це може свідчити про погіршення соматичного стану дитини.

За перші півроку життя загальна маса дитини і маса її мозку збільшуються вдвічі; впродовж року вага немовляти збільшується втричі, а зріст – у півтора рази порівняно з вихідними показниками.

За перший рік життя дитина повинна навчитися ходити й говорити. Основу правильного фізичного і нервово-психічного розвитку дитини в немовлячому віці становлять оптимальний режим, повноцінне годування, проведення різноманітних фізичних вправ, масажу, загартовуючих процедур і постійний виховний контакт із дорослими.

До другого місяця життя всі органи чуттів немовляти розвинені настільки, що воно може відчувати і диференціювати різноманітні подразники зовнішнього середовища, реагує на дотик и натискування. Поступово зникає гіпертонус м'язів. За умови нормального розвитку немовля починає ідентифікувати окремі обличчя і предмети. Над ліжком на відстані 50 см (на рівні грудної клітини дитини) уже можна вішати яскраву іграшку. Слабкі гортанні звуки немовляти нагадують голосні „а-а-а”, „е-е-е”. Воно посміхається при спілкуванні з батьками, повертає голову у напрямку голосу дорослого, намагається утримувати голову у вертикальному положенні (особливо, якщо лежить на животі). З 1,5-місячного віку немовля вже не просто лежить із розплющеними очима, а концентрує свій погляд. Удосконалюється координація очей і рухів, а хапальний рефлекс перетворюється на активне утримування предметів.

Період активної діяльності збільшується на 1 год., а добова тривалість сну становить 17-18 год. Режим харчування поповнюється за рахунок догодовування і фруктових соків. У зв'язку з інтенсивним ростом немовляти на початку другого місяця з метою профілактики рахіту починають давати вітамін Д (ергокальциферол).

Занепокоєння батьків у цей віковий період можуть викликати такі дефекти розвитку, як дисплазія стегенного суглобу, кривошия, молочниця.

Третій місяць життя завершує досить відповідальний період розвитку дитини. Психофізичний розвиток удосконалюється за рахунок зміцнення опорно-рухового апарату і дозрівання центральної нервової системи. Збільшуються рухові можливості м'язів шиї, тулуба, рук і ніг, з'являються елементи координованих рухів.

Тримісячна дитина зовсім не схожа на новонародженого. Вона вже чітко визначає джерело звуків, повертає голову і дивиться на розмовляючу людину, посміхається, відтворює гучні звуки. Удосконалюються хапальні рухи. Лежачі на спині, дитина піднімає голову, а в позі на животі намагається спиратися на лікті, здатна самотійно перевертатись. Якщо немовля підтримувати під пахви, воно здатне міцно спиратися зігнутими у стегенних суглобах ніжками об тверду поверхню. На больові подразники немовля реагує вже не тільки місцевою реакцією, як це було характерне для новонародженого, але й загальним збудженням.

Серед ознак рухових порушень, що можуть насторожити батьків, слід мати на увазі підвищений тонус м'язів при ураженні ЦНС. У цьому випадку важко зігнути ніжки дитини у стегенних суглобах, широко розвести їх у боки.

У чотири місяці дитина виявляє перше почуття “колективізму” – плаче, якщо залишається сама. Може нетривалий час сидіти без сторонньої допомоги, гарно тримати голову. Немовля хапає іграшки, крутить їх у руках, стукає. Під час годування двома руками підтримує пляшечку. Гарний настрій виявляє посмішкою і гучними звуками, згинанням і розгинанням ніг.

До п'ятого місяця життя немовля починає диференціювати червоний, синій і зелений кольори. Дитина намагається сісти без допомоги дорослих, якщо її підтримувати, може стояти. Рухи стають більш координованими і спрямованими: дитина робить менше помилок, рідше промахується, довго утримує в руці брязкальце.

Із шести місяців дитина самостійно сидить, відрізняє своїх від чужих (не йде до чужих на руки, ображається, плаче), повзає, піднімається на ліктях. Якщо дорослий робить вабливі рухи, немовля намагається сісти. Дитина вже їсть із ложки, розкриває їй назустріч ротик, майже губами бере їжу. З'являється реакція на лоскотання пахв, шиї, ніг, що спочатку має захисний характер, а згодом супроводжується радісним сміхом і перебиранням ногами. Тривалість сну зменшується до 16 год. на добу, активні періоди збільшуються до 2 год.

Для вчасного розвитку в дитини мовлення слід постійно спілкуватися з нею під час ігор, годування, купання, перевдягання. Слід пам'ятати, що з самого початку слова належить вимовляти правильно, адже здатність до наслідування може призвести до наслідування мови дорослих у викривленій формі.

На думку І. Сеченова, багаторазове відтворення дитиною звуків мови дорослих призводить до того, що у вищих відділах ЦНС виникають асоціативні зв'язки між відчуттями від сприйняття сторонніх голосів і відчуттями від власних звуків. Ці м'язово-слухові асоціації поєднуються з зоровими відчуттями. Згодом, помічаючи матір або батька, дитина починає вимовляти спочатку окремі склади (ма, па), а згодом і цілі слова (мама, папа). Аналогічним способом дитина заучує назви неживих істот, тільки в цьому випадку зоровий образ предмета асоціюється зі звуками материнського мовлення при його позначенні.

Слід відзначити, що у віці шість-вісім місяців немовля повторює слова, ще не достатньо розуміючи їхнє значення. У дев'яти-дванадцятимісячному віці воно не лише розуміє слова, але й виконує на прохання дорослих нескладні дії. До семи-восьми місяців немовля стає на ноги, пересувається у ліжку або манежі, повзає, а до одного року починає ходити.

У сім місяців бурхливо розвивається пізнавальна діяльність: дитина впізнає безліч оточуючих предметів. Чим більше з нею говорять, тим більше слів вона знає. Дитина вже народжується з пізнавальним інтересом, що посилюється, коли вона починає ходити і самостійно освоювати різні предмети. Скільки б їй не говорили, що ніж гострий, а праска гаряча, не повірить, поки не перевірить на власному досвіді.

У другому півріччі життя в дитини формуються звички, потяги, смаки. Цей процес відбувається під постійним впливом дорослих. Про настрій

дитини можна легко судити за виразом її обличчя, мімікою, загальною руховою активністю. Швидка зміна настрою є типовою для немовляти. Поганий настрій, байдужість, малорухомість зазвичай є супутниками хвороби, однак деякі захворювання супроводжуються різким занепокоєнням, збудженням. У цьому віці дитина не має відчуття страху, не вміє зосереджуватися.

У вербальному спілкуванні дорослих із восьмимісячним немовлям важлива роль належить інтонації. У дев'ять-десять місяців дитина може ходити, спираючись на предмети, плигати впродовж тривалого часу. Міміка і жестикуляція досить багаті, виникають спроби наслідувати рухи дорослих. У грі виявляються чіткі ознаки розвитку інтелекту: дитина прагне самостійно розв'язувати складні ігрові ситуації.

До одинадцяти місяців більшість дітей уже можуть ходити за підтримкою дорослих, здійснюють свої перші самостійні кроки. На прохання дорослого немовля виконує знайомі дії, супроводжуючи їх словами „дай”, „на” та ін.

У дванадцять місяців діти починають самостійно ходити, здатні утримувати в руках чашку, пити з неї. Словниковий запас ще незначний (8-12 слів).

Узагалі весь процес розвитку мовлення в дитини психологи умовно поділяють на три періоди:

- у перший період (перше півріччя життя) в дитини з'являється здатність розуміти мовлення дорослих, хоча сама вона говорити ще не може;
- другий період (друге півріччя життя) характеризується прагненням дитини наслідувати мовлення дорослих, унаслідок чого формується власне мовлення дитини;
- упродовж третього періоду (третє півріччя життя) в дитини утворюється мовлення, за допомогою якого вона звертається до дорослих і дітей.

Кора головного мозку дев'яти-дванадцятимісячної дитини вже більш стійка до впливів зовнішнього середовища, тому сумарна тривалість сну становить 14,5-15 год. на добу.

Формування пам'яті в немовлячому віці І. Сеченов пояснює фізіологічними властивостями мозку зберігати прихований слід від збудження упродовж більш або менш тривалого часу. Чим яскравіший і сильніший подразник зовнішнього середовища, тим частіше і триваліше повторюється його дія на органи чуття дитини. Розвиток мовлення і пам'яті створює необхідну основу для неперервного накопичення знань і формування в дитячому віці мислительних здібностей людини, гармонійного розвитку особистості.

Перший рік життя дитини може стати джерелом відхилень, що на той час не завжди бувають помітними, але виявляться в подальшій поведінці. Однією з причин вразливості немовляти та його нервової системи є незміцнілий соматичний стан у цьому віці. Це призводить до того, що дитина легко піддається негативним впливам оточуючого середовища, а неспроможність захищатися робить дитину ще слабшою і вразливішою (чим

слабший фізичний розвиток, тим легше дитина сприймає захворювання і пошкодження).

Джерелом вразливості психічного розвитку в немовлячому віці виступає порушення емоційної рівноваги. Найбільш серйозною причиною цього вважається відсутність або недостатність емоційних впливів зі сторони дорослих, які піклуються про дитину. Емоційна недостатність („емоційний голод”) найбільш помітно позначається на порушеннях поведінки дитини в другому півріччі першого року життя. Якщо дитині в цей період доводиться розлучатися з матір'ю, вона особливо сильно відчуває її відсутність, стає неспокійною або пригніченою. У молодшому шкільному і підлітковому віці це може компенсуватися за рахунок іронізування, жартівливості, підвищеного почуття гумору.

Вікові особливості розвитку і поведінки дитини в ранньому віці

Ранній дитячий вік (від 1 до 3 років) характеризується значним прагненням до сприйняття зовнішніх подразників та емоційним реагуванням на них. Ставлення дитини до світу, інтерес до всього, що її оточує, що вона бачить і чує, визначається перш за все її почуттями. Дитина прагне швидко опановувати все, що приносить їй радість. І навпаки: все неприємне втомлює, набридає, відштовхує. Задоволення, що його дитина відчуває, бавлячись з іграшками, може надовго затримувати увагу. У цьому віці дитина відчуває справжню глибоку необхідність у палкій любові рідних, що дозволяє швидко і легко прив'язатися до них і до всього, що з ними пов'язане. Навпаки, засвоєння навіть найбільш звичних для людини дій (ходіння, розмова) зазвичай уповільнюється, якщо поруч немає улюблених дорослих.

Дуже часто при наявності відхилень у поведінці дітей більш старшого віку причини знаходять у недостатньому емоційному впливові в ранньому віці. До цього призводять такі фактори, як часте або тривале розлучення з матір'ю та відсутність дорослого, який був би її повноцінною заміною; перенесення уваги батьків на меншу дитину; одностороння, нерозривна прив'язаність до матері, яка забуває про виховання в дитини емоційної стійкості.

Другою особливістю цього віку є характерний для дитини негативізм – протидія волі дорослого. З моменту, коли дитина починає ходити самостійно, в її житті й поведінці настають докорінні зміни. Вона вже не потребує сторонньої допомоги і може сама піти, взяти будь-що, попросити те, що їй хочеться отримати. Цілком природно, що вона випробовує свої сили і прагне виявити себе як самостійна істота, яка все робить сама. Але тут дитина стикається з установленим дорослими порядком, який для неї невідомий і до якого вона не має жодного відношення, а отже, дуже легко його порушує. Унаслідок цього виникають конфлікти, що інколи непомітно, а іноді надто різко можуть порушити правильний хід розвитку дитини.

Після року продовжує розвиватися моторика, мовлення. До півторарічного віку в дитини формується пасивна лексика, а після цього періоду – активна. На третьому році, як правило, дитина оволодіває граматичною будовою мови, вміє правильно вживати відмінки і дієслівні форми. Основний вид діяльності – свідоме маніпулювання з предметами. У спілкуванні з дорослими буває активною або пасивною в залежності від індивідуальних особливостей. У грі тягнеться до однолітків, але бавиться самостійно: ось чому в дитячому садку треба мати багато однакових іграшок.

Наприкінці другого року в дитини прорізуються всі молочні зуби і відповідно змінюються процеси травлення. Відбувається енергійний ріст тіла, розвиток внутрішніх органів і рухового апарату.

Більшість психологів і педагогів визначають цей період як початок кризи у розвитку, що може тривати до п'ятого року життя. Це період, коли дитина переходить до самостійності та незалежності. Будь-яке прагнення дорослих підпорядкувати або навіть „зламати” впертість дитини, як і ігнорування такого прояву, може стати причиною того, що дитина стає або некерованою, або її воля буде зламана і пригнічена.

У три-чотири роки дитина з задоволенням запам'ятовує вірші, пісні: це “під” механічної пам'яті людини. Регулятори вольової поведінки дуже незрілі, тому дитина не може всидіти на місці або пригальмувати своє бажання, що регулюється завдяки правильному вихованню. У цей період дитина отримує знання, досвід спілкування, диференціює своє емоційне ставлення до оточуючих, засвоює елементарні морально-етичні норми поведінки.

Для періоду раннього дитинства є характерною потреба в постійній соціалізації. На другому, особливо на третьому році життя дитина вже прагне до взаємодії з іншими дітьми. Однак без участі дорослих таку взаємодію налагодити дуже важко, тому навіть перші спроби встановити стосунки з іншими дітьми зазвичай мають негативний характер. Більш легко і природно дитина соціалізує свою поведінку в перші три роки життя у сім'ї.

Розвиток і поведінка дитини в дошкільному віці

Дошкільний вік охоплює період від трьох до шести років, який характеризується як період ігор. По суті, дитина грає й до цього і не припиняє гратися, перейшовши до молодшого шкільного віку, однак саме у дошкільника гра виступає основою розвитку дитини. У такому віці все, що супроводжується грою, легко сприймається дитиною і засвоюється, також перетворюючись на гру. Все, що виступає предметом гри, стає значущим для дитини і надовго здатне утримувати увагу.

Гра для дитини-дошкільника є невичерпним джерелом радості і задоволення. Цим і зумовлюється притягальна сила гри. Неприродно, якщо дитина не грається: такий стан повинен викликати занепокоєння, тривогу як невласливе дошкільнику явище. При вмінні спостерігати за поведінкою дитини, яка грає, можна побачити дуже багато особливостей та

індивідуальних рис. У грі також можна встановити і деякі недоліки поведінки. У той же час, гра виступає потужним засобом для виправлення і відновлення деяких відхилень поведінки дітей, а також розвитку необхідних здібностей.

У дошкільному віці починається інтенсивний розумовий розвиток. Дитина хоче все знати і про все запитує. За характером питань і способом сприйняття відповідей можна визначити рівень розвитку мислення і всієї розумової діяльності.

Інтерес дитини до оточуючого середовища виражається дуже цікавим феноменом „повних кишень”: дитина збирає все, що їй подобається. У цьому виявляється прагнення дитини ближче пізнати все, що її оточує, щоб мати його „під рукою”.

Дошкільний вік – це період зародження уяви. Найбільш сильно вона виявляється в іграх, особливо, коли дитина вживається у роль. Уява в цьому віці не відзначається багатством і силою, проте вона досить жива, деякою мірою обмежена, повністю виключає критичність і не завжди пов’язана з дійсністю. Тому дитина легко поєднує у своїй примітивній уяві несумісні властивості та якості, вкладаючи їх в один предмет. Саме ця риса дитячої уяви містить у собі велику небезпеку розвитку навички до брехні – спочатку зовсім несвідомої та безкорисливої, але за відсутності достатнього контролю зі сторони дорослих така навичка може перетворитися на викривлення істини з корисливою метою.

Виникнення уяви в дитини та її примітивний стан у цей період може призвести до відчуття страху. Батьки і дорослі, які піклуються про дитину, повинні запобігати цьому явищу, щоб нормальні реакції страху, коли він обґрунтований, не перетворилися на ненормальні, патологічні прояви, оскільки останні здатні порушити рівновагу в поведінці дитини.

Майже всі органи тіла, за винятком статевої системи, до семи років набувають властивої їм структури, і в подальшому їх розвиток виражається лише у збільшенні та вдосконаленні. У нервовій тканині закінчується утворення дендритів нервових клітин, завдяки чому поліпшуються взаємозв’язки між різними відділами головного мозку. Знижується властива ранньому вікові легка збудливість нервових центрів і посилюються гальмівні процеси. Краще починає діяти рухова ділянка кори головного мозку – рухи дитини дошкільного віку більш координовані, складні та різноманітні порівняно з рухами дитини раннього віку. Дошкільник здатний оволодіти такими засобами пересування, як ходіння на лижах, катання на ковзанах. Він може виконувати дії, що вимагають точної координації рухів: тримати олівець і ручку при письмі та малюванні, зав’язувати вузлик, застібати гудзик. Рухливість дошкільника не супроводжується ознаками втоми, проте батькам, вихователям треба стежити, аби він не перевтомлювався. Справа в тому, що у дітей шести-семи років має місце деяка неузгодженість між розвитком серця і кровоносних судин: судини розвиваються швидше за серце, тому воно несе більше навантаження, ніж у попередніх і наступних вікових періодах.

Продовжується вдосконалення рухових умінь: дитина полюбляє майструвати, конструювати, ліпити, танцювати, розвиваючись у творчій

діяльності. Про спрямованість пізнавального інтересу свідчить діапазон різноманітних запитань.

Інколи батьки стикаються з тим, що дитина не реагує на їхнє звертання, захопившись грою. Вони змушені звертатися до лікаря зі скаргами на погіршення слуху в дитини, але насправді тут має місце недостатній розвиток уваги: дисциплінована, вихована дитина попри все небажання відірватися від гри виконає вимогу дорослих (поїсти, збиратися на прогулянку, лягти спати). Цього важко домогтися від дитини розбещеної, яка звикла вважати головним у цьому житті виключно свої власні справи. У такій ситуації батьки не повинні підпорядковуватися ритму життя дитини, поступатись їй, а також вдаватися до непедагогічних дій – кричати, лаяти, бити.

Формування вольової поведінки на цьому віковому етапі визначається:

- оптимальним режимом годування, відпочинку, сну, ігор;
- вільним розвитком творчих здібностей дитини, її емоційності;
- формуванням необхідних навичок (рахування, читання, співу, малювання, ліплення, гімнастики);
- розвитком пізнавальних психічних процесів;
- удосконаленням адаптаційних можливостей дитини.

У дошкільному віці поведінка дитини значною мірою визначається її почуттями і переживаннями, що виявляється в безпосередності її реакцій на оточення. Але поступово, з накопиченням життєвого досвіду дитина починає усвідомлювати свою поведінку, стримувати прояви почуттів на фоні розвитку волі і самодисципліни. Засвоєння норм і правил поведінки відбувається у ході соціалізації в сімейному оточенні, громадських місцях, дитячому колективі. Поступово закладається фундамент самостійності: малюк уже сам одягається і роздягається, впорядковує іграшки і заправляє ліжко.

Розумовому розвитку дитини-дошкільника сприяє малювання, навчання читання, рахунку, розвиток мовлення, розширення загальної обізнаності. У неї виникає здатність розрізняти геометричні фігури, а в малюнках виявляється спостережливість, відчуття об'єму і перспективи, розуміння симетрії, співвіднесення частин і цілого. На формування світогляду впродовж дошкільного періоду впливають вдало підібрані казки, оповідання, телевізійні передачі, ігри та іграшки. Наявні у цьому віці дефекти мовлення (шепелявість, гугнявість, гаркавість) мають бути усунені батьками або логопедом.

Ознакою нормального психічного розвитку дошкільника є здатність орієнтуватись у часі і просторі. Поступово в дитини формуються поняття „швидко”, „негайно”, „поступово”, „повільно”, виникає відчуття часу і необхідність його економії. Розширюється обсяг пам'яті, яка стає більш міцною і точною, формуються механізми читання й письма. У п'яти-шестирічної дитини починає проявлятися певний тип вищої нервової діяльності.

Неправильне виховання у дошкільному віці призводить до виникнення в дитини егоїзму, недисциплінованості, впертості, гіперактивності. Звідси важливою умовою підготовки дитини до шкільного навчання має стати

виховання в неї колективізму, почуття взаємодопомоги, стриманості, наполегливості в досягненні поставленої мети, працьовитості.

Становлення особистості в молодшому шкільному віці

Молодший шкільний вік охоплює період від 6 до 10 років. Провідною діяльністю виступає систематичне навчання у школі. Щоправда, гра не зникає відразу зі вступом дитини до школи і навіть пізніше, проте вона перестає бути провідним фактором розвитку.

Даний вік характеризується біологічною перебудовою організму дитини, зміною її режиму, життєвих цінностей і відносин. Це пов'язане з другою кризою, що супроводжується збільшенням рухової, пізнавальної та емоційної активності дитини. Якщо діти не знаходять цікавих занять удома або в школі, вони шукають їх на стороні. Надмірна рухливість має бути задоволена у ході ігор, занять у спортивних секціях, де фізичне виховання поєднується з формуванням волі, витримки, вмінням протистояти труднощам.

У цей період зріст щороку збільшується в середньому на 5 см, вага – на 2-2,5 кг. Дихання молодшого школяра має прискорений і поверховий характер. Маса серця по відношенню до маси всього тіла наближається до норми дорослого: 4 г на 1 кг. Пульс також залишається прискореним – до 84-90 ударів на хвилину. Тому постачання усіх тканин організму кров'ю майже вдвічі більше, ніж у дорослої людини, пульс якої дорівнює 70-72 ударам на хвилину.

М'язи у дітей цього віку ще слабкі, особливо м'язи спини, і вони не здатні тривалий час підтримувати тіло у правильному положенні. Це може призвести до формування неправильної постави. Кістки скелета, особливо хребта, також відзначаються слабкістю і податливістю щодо зовнішніх впливів, через що у молодших школярів часом спостерігається викривлення хребта, а це, у свою чергу, призводить до затримки розвитку грудної клітки, стійких порушень роботи серця та легенів. Молодші школярі ще не пристосовані до статичного положення на заняттях у школі, тому їм необхідні систематичні повсякденні фізичні вправи, динамічні паузи серед уроку.

До восьми-дев'яти років закінчується анатомічне формування структури головного мозку. Проте у функціональному відношенні його розвиток продовжується під впливом шкільних занять, що вимагають концентрації уваги, зосередженості, спрямованості розумової роботи, заучування та утримування в пам'яті навчального матеріалу.

Із самого початку шкільного навчання в дитини з'являються нові обов'язки, змінюється щоденний режим, збільшується навантаження, що вимагає значних витрат енергії та сумління. Активна адаптація дитячого організму до нового способу життя пов'язана з мобілізацією психічних, емоційних і фізичних резервів.

Ознаками відставання в загальному розвитку молодшого школяра Н. Верцинська вважає такі:

- невміння знаходити головне, запам'ятовувати його і застосовувати в різних ситуаціях;
- нестійкі пізнавальні інтереси і небажання вчитися з напруженням, що призводить до відставання;
- невпевненість у собі при розв'язанні пізнавальних завдань, виконанні домашніх уроків, трудових доручень учителів або батьків;
- повторення одних і тих самих помилок у навчанні й поведінці;
- низька працездатність і швидка втомлюваність;
- відсутність єдності слова і справи;
- небажання долати труднощі;
- байдужість у стосунках з оточуючими;
- низька вимогливість до себе на фоні високої вимогливості до інших;
- установка на себе у звичайних і конфліктних ситуаціях.

Школа вимагає від дитини певної дисципліни, посидючості, терпіння. Разом із тим, значно розширюється кругозір, що поповнюється не лише новими поняттями, але й формуванням почуття дружби, відповідальності, обов'язку перед колективом. Реальність і конкретність дійсності позначається на збагаченні життєвого досвіду дитини.

У молодшого школяра швидко розвивається не лише пам'ять, але й такі операції логічного мислення, як здатність до аналізу, порівняння та узагальнення. Особливістю розвитку психіки в цьому віці є формування абстрактного мислення, логічних міркувань, уміння слухати, спостерігати. У школі діти звикають до організованої та систематичної праці, самостійності, старанності та охайності.

Успішність у навчанні значною мірою визначається вмінням дитини зосереджуватись і уважно слухати. Розсіяність уваги, що спостерігається в шестирічних першокласників, пояснюється слабкою емоційною активністю або, навпаки, надмірною збудливістю на уроках, перевтомою, недостатнім відпочинком, тривалим перебуванням у закритому приміщенні. Недостатня стійкість уваги і пам'яті поєднується зі швидкою зміною настрою та почуттів.

Першокласники оволодівають технікою письма, поступово виробляючи індивідуальну манеру написання буквенних і числових знаків. Цей процес побудований на постійних вправах, що вдосконалюють точність рухів руки дитини, узгодженість дій дрібних м'язів рук із рухами очних яблук, позою голови і тулуба. Удосконалення м'язової системи виявляється у прагненні займатися суспільно корисною працею.

У молодших школярів формуються нові соціальні зв'язки та якості характеру (бажання допомогти слабшому, протест проти несправедливості, співчуття товаришу, який потрапив у біду). Разом із цим, недостатність життєвого досвіду не дозволяє оцінювати з об'єктивних позицій драматичні ситуації.

Молодший школяр виявляє бажання здобувати авторитет серед товаришів і вчителів, тому він із задоволенням включається у заходи, що мають характер змагання, зіставляючи отримані результати з успіхами однолітків. Це вимагає від учителя чуйного ставлення до дитячої ініціативи,

прагнення виконати завдання якомога краще. Методи заохочення можуть бути різноманітними, але їх використання має бути розумним і виваженим. Важливо вчасно прийти на допомогу дитині, якщо вона стикається з нездоланими перепонами.

Діти молодшого шкільного віку болісно сприймають свої невдачі, тому дорослі не повинні посилювати ці переживання різкою інтонацією або грубим ставленням до дитини. У цьому віці діти зазвичай дуже комунікабельні і чутливі, проте негативний приклад батьків може стати причиною формування байдужості до норм поведінки, неуважного ставлення до старших, нечесності та грубощів.

На розвиткові психоемоційної сфери молодшого школяра значною мірою позначається тип вищої нервової діяльності, чим пояснюються індивідуальні особливості характеру дітей, що, у свою чергу, вимагає від педагогів індивідуалізації виховної діяльності.

Система підготовки дитини до школи не повинна обмежуватися лише навчанням рахунку, читання, письма, тому батькам слід звертати належну увагу на такі аспекти сімейного виховання:

- виховання інтересу до явищ та їх причин, стимулювання природної допитливості через своєчасні і вичерпні відповіді на запитання, розширення кругозору дитини;
- вироблення зосередженості при виконанні певного завдання;
- виховання посидючості, відповідальності за виконання завдання, отримання насолоди від праці, стимулювання прагнення виконати завдання найкраще;
- прищеплення самостійності у виконанні завдання;
- вироблення позитивного ставлення до навчальної праці.

Для кращої адаптації дитини до школи батькам слід дотримуватися таких рекомендацій реабілітаційної педагогіки:

- 1) налагодити режим навчання, відпочинку і таких розваг, від яких дитина отримує позитивні емоції;
- 2) на початковому етапі адекватно реагувати на негативні результати, пояснюючи дитині, що і як треба виконати, щоб поліпшити оцінку вчителя, більше знати і вміти;
- 3) організувати виконання домашнього завдання з перервами для відпочинку через кожні півгодини в першому семестрі і через кожні 45 хвилин у другому (через ці часові проміжки в дитини настає фізіологічна втома, і вона перестає сприймати навчальний матеріал);
- 4) виробляти самостійність не тільки у приготуванні уроків, але й у їхній перевірці (спочатку в присутності батьків);
- 5) надавати допомогу у вигляді повторних пояснень, але задану у школі задачу дитина повинна розв'язати сама;
- 6) не рекомендується батькам улаштовувати біля дитини чергування під час виконання домашнього завдання;
- 7) ставитися до громадських доручень дитини слід серйозно, надаючи їй необхідну допомогу;

8) виявляти уважність до дитини в період адаптації до початкової школи, цікавитись її стосунками з однолітками, вчителем.

Оскільки саме сім'я визначає манеру поведінки дитини, спрямовує її інтереси, батьки повинні знати, чим зайнята дитина у позанавчальний час, із ким товаришує. У деяких сім'ях дитина чує від батьків скарги на відразу до власної роботи. Дорослі не думають про те, в який „родючий” ґрунт падає зерно, а потім дивуються, що їхня дитина виросла ледарем. Обов'язок батьків навчити дітей працювати, пізнавати, радіти результатам праці. Слід піклуватися про те, щоб життя дитини заповнювали різноманітні заняття і захоплення. Це сприяє правильному розвитку почуттів, попереджає хворобливі прояви і важковихованість.

Крім адаптації дитини до умов шкільного навчання, виникають і такі труднощі, як вибір товаришів, отримання певного статусу в класі, подолання сором'язливості. Після перших коливань, що пов'язані з адаптаційним періодом (якщо він вдало проходить), настає період спокійного розвитку, рівноваги.

Індивідуальні особливості в підлітковому віці

Після досягнення десяти-одинадцятирічного віку рівновага в поведінці знову порушується, що виявляється в емоційній нестійкості, в постійному бажанні суперечити. Особливо сильно підвищується прагнення до самостійності, адже дитина хоче продемонструвати свою дорослість. Як наслідок, виникає зневажливе ставлення до батьків, учителів, прагнення позбутися їхнього впливу.

Розвиток дитини підліткового віку характеризується цілою низкою фізичних, психічних, моральних і соціальних особливостей, що пов'язані з переходом від дитинства до дорослості. У силу цього підлітковий вік називають перехідним, пубертатним, критичним, важким. Узагалі, у віці від 10-11 до 14-15 років у розвитку дитини настає сильний підйом усієї життєдіяльності, спостерігається глибока перебудова організму і його функцій. Це період стрімкого росту дитини. Початок функціонування статевих залоз різко змінює хід усього розвитку, внаслідок чого змінюється психіка і поведінка дитини. Власне кажучи, отрочество являє собою перехід із дитячого в юнацький вік. Саме в цей період відбувається зіткнення зовсім протилежних рис: дитина відчуває себе дорослою людиною, але можливості має ще дитячі.

Підлітковий вік характеризується гострим перебігом формування особистості і характеру. Він співпадає з третьою фізіологічною кризою і має два підперіоди: підготовчий і власне пубертатний. Глибока якісна перебудова всього організму відбувається під впливом залоз внутрішньої секреції, що прискорюють статеве дозрівання підлітків. Спостерігається інтенсивний ріст, витягуються кінцівки, у хлопчиків голос стає низьким, починається його мутація, відбувається перебудова серцево-судинної та інших систем внутрішніх органів.

У цей період розвиток скелета здійснюється нерівномірно. Пропорції тіла порівняно з попереднім періодом змінюються: у той час, як кістки хребта і кінцівок ростуть швидко, ріст грудної клітки відстає, вона залишається вузькою, і за своїм загальним виглядом підліток виглядає худорлявим, видовженим. Така диспропорція у розвитку опорно-рухового апарату пояснюється тим, що м'язи не встигають за ростом скелета і лише витягуються внаслідок своєї еластичності. Це призводить до погіршення координації рухів, які у підлітків стають незграбними (часто вони не знають, „куди подіти руки”). Разом із тим, збільшується м'язова сила, хоча витривалість для неї ще не характерна.

Прискорене зростання кісток скелета може викликати порушення їх структури і викривлення в результаті важкої фізичної роботи. У зв'язку з цим треба дуже уважно ставитися до трудової діяльності і фізичних вправ підлітків. Вони не повинні бути надмірними, такими, що вимагають різних силових рухів чи будь-якого напруження, бо це може позначитися на діяльності серцево-судинної системи.

Розвиток анатомічної структури центральної нервової системи у цьому віці завершується, але продовжується її інтенсивне функціональне вдосконалення, особливо кори головного мозку.

Особливості психіки і поведінки підлітків визначаються статевою приналежністю і типом вищої нервової діяльності. Так, дівчата-підлітки порівняно з хлопцями більш ретельні, охоче виконують доручення дорослих і рідше виявляють сваволю, емоційно і чутливо ставляться до впливів, що принижують їхню гідність. У них дужче розвинене прагнення заслужити повагу оточуючих через старанність і наполегливість, легше формується почуття відповідальності за доручену справу, більш виражена потреба турбуватися про інших. Дівчата більш самокритично ставляться до своїх недоліків, намагаються приховувати їх, виявляють підвищену увагу до своєї зовнішності і хворобливо реагують на незграбність. Самоствердження хлопців, навпаки, інколи виявляється в хизуванні своїми недоліками, навмисному порушенні норм поведінки. Якщо між батьками і дітьми підліткового віку встановлюються відносини, що будуються на принципах взаємної довіри і поваги, це дає можливість позитивно впливати на їхні думки, почуття і поведінку.

У зв'язку зі статевим дозріванням створюється додаткове внутрішнє навантаження на нервову та ендокринну системи організму, тому збільшення навчального навантаження досить швидко призводить до підвищеної втомлюваності і неврівноваженої поведінки. Ознаками перевтоми є негативізм, упертість, порушення дисципліни, протиставлення себе дорослим, свавілля.

У той же час, для підлітка характерна більш розвинена та активна пізнавальна діяльність, побудована на власних умовиводах. Здатність до умовиводів дає можливість перейти від формування навчальних навичок у школі до вивчення окремих розділів науки. У цей період у школярів проявляються індивідуальні особливості і схильності, розкриваються таланти.

Батьки повинні зрозуміти, чого прагне підліток, які шкільні предмети більш цікаві і легше засвоюються, допомогти розвинути ці здібності і зробити професійний вибір. При цьому не варто забувати про необхідність різнобічної обізнаності й освіченості, тому зусилля підлітка слід скеровувати і на засвоєння інших предметів. Зростаючу енергію підлітків варто спрямовувати на задоволення серйозних інтелектуальних інтересів, заняття мистецтвом, участь у громадському житті.

Якщо школяр не може з будь-яких причин (пропуски, хвороба, нерозуміння) оволодіти предметом або окремою темою, батьки повинні разом з учителем проаналізувати причини зниження його успішності і надати допомогу. У ряді випадків батьки неправильним ставленням до відміток відбивають у підлітка бажання вчитися, тому необхідно бути об'єктивними і не утруднювати, а полегшувати підлітку навчання і взаємини з учителями.

У віці тринадцяти-п'ятнадцяти років підвищується соціальна активність підлітка: відчуття власної дорослості визначає його прагнення приносити користь суспільству, створювати матеріальні цінності. Суспільно корисна праця сприяє розвитку почуття колективізму, самостійності, відповідальності й дисциплінованості. У той же час три негативних особистісних якості – егоїстичність, лінощі та брехливість – здатні створювати в підлітковому віці психологічну передумову важковиховуваності. Усвідомлена аморальність поведінки і пов'язані з нею правопорушення, як правило, є недоліком соціального розвитку особистості, недостатньої уваги до формування соціально значущих якостей дитини. Це неодмінно призводить і до порушень у сфері людських стосунків, що в підлітковому віці пояснюється провідною роллю спілкування та особливою значущістю впливу мікросередовища.

Емоційно-вольова сфера підлітків нестійка: вони бувають поривчастими, веселими, активними, прагнучи до цікавої діяльності, і так само можуть бути в'ялими, пасивними, схильними до усамітнення і самоаналізу. Багатьом із них властиві підвищена самокритичність в оцінці своєї зовнішності, одягу, і разом із тим – надмірна самовпевненість, схильність до критиканства і переоцінки звичних для оточуючих цінностей, особливо цінностей старшого покоління. Найчастіше об'єктом їхньої критики виступають учителі, але вони не жаліють і своїх батьків, хоча дуже їх люблять. Трапляються також випадки, коли відчуження дітей від сім'ї доходить до такого ступеня, що вони втікають із дому зовсім необмірковано.

Емоційна нестійкість підлітків виражається у швидкому переході почуттів з однієї крайності в іншу: легко впадають в афект, бурхливо і різко висловлюють як почуття радості, так і гніву. Хлопці і дівчата захоплюються героїчними вчинками або тим, що може надати їм особливого зовнішнього вигляду. У такий спосіб вони прагнуть отримати повагу до себе від оточуючих.

Поведінкові реакції в підлітковому віці

У цьому віці діти легко захоплюються своїми друзями, швидко створюють і входять до компанії, але разом із тим виникає небезпека потрапити до небажаного мікросередовища.

Для підлітків є характерною концентрація інтересів, що можуть бути досить міцними. Під впливом емоційних захоплень, а не внаслідок індивідуальних рішень, вони часто виявляють інтерес до предметів, що надто далекі від обов'язків дітей. З одного боку, це збагачує їх, а з іншого – стає перепорою для навчання у школі.

Поряд із проявом типологічних рис та інших особливостей характеру підліткам властиві певні загальні якості, так звані “поведінкові моделі” або поведінкові реакції на вплив зовнішнього середовища, перш за все близького оточення, домівки і школи.

Поведінкові реакції – узагальнені особистісні якості підлітків, що яскраво виявляються як реакції на вплив факторів оточуючого середовища.

До специфічних поведінкових реакцій (за А. Личко) відносяться:

- 1) *реакція емансипації*, або боротьба за власну незалежність. Виявляється у прагненні звільнитися від контролю дорослих, в ігноруванні або відкритому спростуванні прийнятих цінностей і порядків без будь-яких конкретних пропозицій щодо їх поліпшення. Така потреба пов'язана з боротьбою за самоствердження, особливо, коли має місце гіперопіка зі сторони дорослих, дріб'язковий контроль, постійне прискіпування. Реакція емансипації може виявлятися у бажанні завжди і в усьому вчиняти по-своєму, самостійно. Дехто з підлітків може відкрито висміювати звичні для старших поняття: дівчата критикують немодний і несучасний одяг матері, а хлопці зверхньо, розв'язано поведуться у товаристві. Як правило, така реакція проявляється на початку підліткового віку і згодом поступово зникає. Її можна згладити за рахунок чуйного, поважливого ставлення зі сторони дорослих. У делінквентних підлітків така реакція може виявлятися у втечах із дому, прагненні відокремити своє життя від втручання дорослих, нанесенні татуювання, пірсингу;
- 2) *реакція групування* з однолітками виявляється в їхньому об'єднанні і бажанні отримати належний соціальний статус у певній групі підлітків. Психологи вважають, що у такий спосіб виявляється інстинктивний потяг до згуртування. Підліткам властиве прагнення до утворення так званих “малих референтних груп” або компаній – одностатевих чи різностатевих. За своєю мікросоціальною структурою такі групи неоднорідні: вони можуть мати лідера, бути об'єднані за спільністю інтересів і занять. В основі такого розподілу лежать індивідуальні фізичні та психологічні особливості підлітків. Схильність до об'єднання частіше спостерігається в осіб із педагогічною занедбаністю та асоціальними формами поведінки. Вважається, що діями такої групи легше керувати, якщо вона монолітна;

3) *реакція захоплення*, або *хобі-реакція*, є досить характерною в підлітковому віці і виявляється в тому, що підліток, захопившись будь-чим, може зневажати своїми обов'язками, закинути навчання, інші корисні справи або вдаватися до асоціальних вчинків. Розрізняють інформативно-комунікативні захоплення (жага отримання нових відомостей, потреба у контактах, що виступають джерелом необхідної інформації), тілесно-мануальні (спрямовані на зміцнення сили, витримки), інтелектуально-естетичні (пов'язані з поглибленим інтересом до занять музикою, малюванням, радіотехнікою, літературою), лідерські (мають за мету отримання домінуючої ролі в певному колективі чи групі), накопичувальні (виявляються у різних видах колекціонування), егоцентричні (передбачають активну участь у художній самодіяльності, спортивних змаганнях з метою демонстрації своєї надзвичайності) та азартні (виявляються у потязі до азартних ігор, різного роду грошових ставок і парі). Надмірно виражені захоплення нерідко призводять до порушень поведінки та асоціальних вчинків: підлітки нехтують навчанням, зближуються з асоціальними особами, займаються крадіжками, спекуляціями для задоволення своїх потягів.

Найбільш характерними для раннього підліткового віку є реакції опозиції, імітації та компенсації. Ці реакції періодично виникають у шкільному мікроколективі у зв'язку з несприятливою ситуацією і мають чітко виражену спрямованість проти тих осіб, які, на думку підлітка, винні у її виникненні.

4) *Реакція опозиції* є відповідним реагуванням підлітка на надзвичайні вимоги до нього, непосильне навчальне чи інше навантаження. Її причиною можуть бути конфлікти між дорослими, несправедливі покарання, відставання у навчанні. Залежно від характерологічних та емоційних особливостей підлітка, протест може виявлятися у пасивній чи активній формі. Активна форма протесту передбачає грубість, агресивність, жорстокі вчинки, клеми, крадіжки. Пасивна форма, зазвичай, виявляється у відмові від їжі, прогулах і втечах із дому, демонстративних спробах самогубства, що інколи може відбуватися на фоні своєрідних вегето-судинних реакцій (блювання, нетримання сечі). Усі вказані форми протесту спрямовані на те, щоб привернути до себе увагу оточуючих, позбавитись у такий спосіб певних труднощів.

5) *Реакція імітації* пов'язана з наслідуванням поведінки оточуючих, які мають престижну роботу чи авторитет в очах підлітка. Така реакція може стати причиною серйозного порушення поведінки, якщо об'єктом для наслідування обраний негативний „герой” із невисокими моральними якостями та асоціальною поведінкою, що можуть стати джерелом асоціальної поведінки і шкідливих звичок підлітка.

6) *Реакція компенсації* нерідко виникає як своєрідний „психологічний захист” особистості, заміна невдач в одній галузі на успіхи в іншій. Так, фізично слабкий підліток, який нездатний захистити себе, прагне здобути повагу однолітків відмінними успіхами у навчанні. І навпаки,

хлопчик, який має низький рівень навчальних досягнень, здобуває авторитет серед однолітків як відчайдушний забіяка та пустун.

Усі перераховані вище особливості розвитку дітей часто стають причиною для порушень поведінки при відсутності правильного ставлення з боку оточуючих і недостатнього виховання. Щоб застерегти їх від таких відхилень, бажано виказувати довіру, але не сліпу: таку, яку б дитина оцінила та адекватно сприйняла. Слід пам'ятати, що й дорослі пройшли тим самим шляхом, і перед ними стояли аналогічні проблеми. Вони повинні допомогти дітям уникнути небажаних, зайвих труднощів, пропонуючи більш вдале розв'язання проблеми.

Порушення у поведінці дитини можуть наставати в різні вікові періоди. Жодний вік від них не застрахований, але найбільш вразливими вважаються раннє дитинство і пубертатний період. Тому для правильного розвитку дитини важливе значення має впевненість, яку вона повинна знайти у сім'ї (така тенденція простежується відносно дітей до досягнення ними 10-річного віку: у віці 10-14 років вирішальне значення надається школі, а понад 15 років – дружбі з товаришами).

Проводячи реабілітаційну роботу, основну причину порушень у поведінці дітей слід шукати не лише у зовнішньому оточенні, але й у стосунках, які необхідно створювати і виховувати в дітях до цього оточення. Завжди будуть існувати негативні впливи в оточуючому середовищі, завжди знайдуться „погані товариші”. Дуже складно, подекуди навіть неможливо „очистити” від таких впливів соціальне середовище з усіма його багатогранними формами. Проте завжди є можливість шляхом тривалого і систематичного виховання виробити в дитини критерії для власної оцінки того, що добре, а що погано. У дитини необхідно виховувати стійкість до негативних впливів: немає ані можливості, ані необхідності у тому, щоб батьки або педагоги „вели дитину за руку”, постійно захищаючи її від негараздів. Акцент слід робити на розвитку в неї смаку і відчуття позитивного, сили протистояти поганому, потворному. Велику роль у цьому процесі має відігравати сім'я, її взаємодія зі школою, позашкільними закладами, дитячими громадськими організаціями.

З метою попередження в майбутньому розвитку негативних якостей характеру дитини чи небажаних форм поведінки Г. Кумаріна пропонує дотримуватися таких загальних рекомендацій реабілітаційної педагогіки:

1) акцентувати увагу не на поведінці, а на особистості дитини. При цьому реакції дорослих на непристойний вчинок дитини мають трансформувати її таку думку: „Ти гарна, але можеш бути ще кращою, проте твоя поведінка зараз просто жахлива”. Ефективність виховного впливу буде набагато вищою, якщо дорослі оволодіють технікою „я-висловлювання”, в якій можна виділити чотири компоненти: а) об'єктивну характеристику поведінки дитини на даний момент: „Коли ти розмовляєш і крутишся на уроці під час пояснення...”; б) почуття дорослого в цей час: „...Я відчуваю сильне роздратування і прикрість...”; в) ефект неприйнятності поведінки: „...Тому що я відволікаюсь і

упускаю щось важливе, цікаве...”; г) прохання: „Будь ласка, перестань себе так поводити”;

2) пояснюючи дитині, чому її поведінка є неприйнятною і засмучує дорослих, слід уникати образливих слів на зразок „дурний”, „недоумкуватий”, „ідіот”. Такі суб’єктивні оцінки лише провокують у дитини додаткові образи і роздратування, поглиблюючи дистанцію між нею й дорослими;

3) аналізуючи поведінку дитини, краще обмежуватись обговоренням того, що відбулося зараз. Звертання до негативного досвіду минулого або безперспективного майбутнього буде наводити на думку про неминучість і не виправність того, що відбулося сьогодні;

4) знижувати, а не підсилювати напруження ситуації, уникаючи таких досить типових помилок, як підвищення голосу, оцінювання характеру дитини, використання фізичної сили, втягування у конфлікт непричетних до нього людей, порівняння з іншою дитиною, використання узагальнення на взірць „ти завжди так”;

5) демонструвати дитині бажані моделі поведінки;

6) підтримувати постійний контакт із батьками, вчителями, психологом, іншими фахівцями, поки не буде стабілізована поведінка дитини.

Запитання. Завдання

1. Дайте оцінку різних наукових підходів до аналізу проблеми „норма – відхилення” у розвитку дитини.

2. Сформулюйте критерії оцінки можливого відхилення у поведінці дитини за М. Раттером.

3. Назвіть фактори ризику, що здійснюють вплив на психічний розвиток дитини в різні вікові періоди.

4. Наведіть психологічний „портрет” дитини чи підлітка з відхиленнями у поведінці. Використайте для цього уривки з оповідань В. Сухомлинського.

5. Випишіть із книги С. Фельдмана „Становление нравственной личности” (М., 1996) висновки автора про фактори дитинства, що позначилися на подальшій долі особистості.

6. За поданими нижче уривками з книги К. Щербакової та Г. Григоренко „У сім’ї росте дитина” визначте, про які вікові періоди розвитку дитини в них ідеться:

- „Для дитини ... такою провідною діяльністю є безпосереднє емоційне спілкування. У цьому спілкуванні – все її життя. Вона не може жити без дорослого, завдяки йому задовольняє всі свої потреби, пізнає навколишній світ. Дорослий допомагає ...жити й розвиватись. Емоційні реакції ... (крик, усмішка, мімічні реакції) є засобом спілкування. Уже ... починає реагувати на близьких їй людей, насамперед на матір: звертання, усмішка. Слова викликають позитивні відповідні реакції – дитина немов завмирає і зосереджує свій погляд на обличчі дорослого. Потім усміхається, гуде, з’являється рухове пожвавлення”.

- „У дитини з’являється потреба не просто в емоційному спілкуванні з дорослими, а в спільній з ними діяльності. Провідною діяльністю дітей ... стає

предметна. Дорослий учить ... одягатись, умиватись тощо, а та найбільше прагне все робити сама. Усвідомлюючи саму себе як особистість, під впливом зростаючої самодіяльності маленька людина жадає самоствердитися. Вона здатна вже виконувати самостійно багато дій, передусім у самообслуговуванні”.

- „У цьому віці діти добре орієнтуються в навколишньому просторі, знають різні види транспорту в своїй місцевості, засвоюють правила поведінки в громадському транспорті, знають дорожні знаки та правила поведінки на вулиці. Вони вміють користуватися предметами домашнього вжитку (радіоприймачем, телевізором, пилососом). ... відзначаються надзвичайною допитливістю, що виражається в безлічі запитань, які вони ставлять дорослим. Їх цікавить не тільки світ речей, а дедалі більше життя людей і тварин. Особливо вони цікавляться причинами різних явищ. Саме в цьому віці виникає особливо багато „чому?“, „навіщо?“, „як це буває?“.

7. Готовність дитини до навчання певною мірою визначає успішність оволодіння нею спеціальними знаннями й навичками. Отже, напередодні вступу до школи можна з'ясувати, як підготовлена дитина до навчання в умовах учнівського колективу. Це можна зробити в невимушеній бесіді з нею, під час різних ігор, пропонуючи їй пізнавальні завдання. На які показники при цьому повинен орієнтуватися дорослий?

8. Упертість як риса характеру притаманна дітям будь-якого віку. Її перші ознаки можуть проявлятися навіть у дворічної дитини, в її прагненні до самостійності. Стверджуючи „я сама“, вона не дозволяє себе вдягати, хоч самостійно це зробити ще не вміє, відмовляється йти вулицею, тримаючись за руку. Які вікові особливості цієї риси характеру ви можете пояснити на прикладі дітей молодшого шкільного і підліткового віку?

9. Які діти повинні викликати тривогу у вчителя, вимагати особливої уваги і які особливості їхнього розвитку і стану здоров'я можуть служити причиною порушення їхнього інтелектуального, мовленнєвого, моторного розвитку, поведінки і тим самим значно утруднювати навчання у школі, призводячи до стійкого відставання?

10. Відомий фізіолог І. Аршавський понад 50 років присвятив дослідженню особливостей розвитку дитини в різні вікові періоди. Особливе місце в його роботі займає вивчення системи сімейного виховання Нікітіних. Яке значення мають його наступні рекомендації щодо догляду за немовлям для поведінки і розвитку дитини в подальшому? Прокоментуйте їх:

- сповивання дитини несприятливе для розвитку певних психологічних особливостей майбутньої людини;
- новонародженого доцільно прикладати до грудей матері для першого годування через 15-20 хв. після пологів;
- шкідливий вплив перегрівання підтверджується тим, що загартовані малюки у 2-3 рази рідше хворіють, ніж „тепличні“ діти, і мають високу фізичну активність, високий темп розвитку інтелекту, швидше оволодівають мовою;

- для розвитку інтелекту дитини важливим є постійне спілкування з дорослими;
- гра становить для дитину складну комбінацію фізичних (скласти, натиснути, вцілити) та розумових (зрозуміти, запам'ятати, пригадати, зробити) умов, ускладнення яких сприяє навчанню і вихованню дитини;
- максимально активне і різноманітне фізичне навантаження викликає ряд позитивних емоцій.

1.4. ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СІМ'Ї ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНА РОБОТА З НЕЮ

Педагогічні проблеми різних типів сучасних сімей та особливості виховання в них дітей

Сімейне виховання – одна з основних форм виховання дітей, що поєднує цілеспрямовані педагогічні дії батьків з повсякденним впливом сімейного побуту, школи, соціального оточення та з опорою на особистісну активність дитини. До компонентів сімейного виховання відносяться диктат, опіка, конфронтація, мирне співіснування і співпраця.

Останнім часом не можна не помітити зацікавлене ставлення до проблем сучасної сім'ї зі сторони різних фахівців, які є причетними до справи виховання підростаючого покоління. І це не випадково: адже причини виникнення „важких” дітей, які своїми діями негативно впливають на соціальну ситуацію, ускладнюючи тим самим можливість прогресивних перетворень на шляху до побудови цивілізованого українського суспільства, в першу чергу слід шукати саме у сім'ї. Деформація особистості під впливом сім'ї, її психологічний дискомфорт починається у ранньому дитинстві. Саме на цьому віковому етапі в дитини унаслідок дії несприятливих, на перший погляд не вартих уваги факторів виникають шкідливі для її подальшого розвитку ціннісні установки.

Сім'я – це мала соціальна група, що оснований на шлюбі, кровному спорідненні або індивідуальних потребах людей у союзі одного з одним.

Її відрізняють єдине економічне існування, спільність побуту, взаємно залежний спосіб життя її старших і молодших членів, певна структура ролей і норм взаємодії, емоційно-моральні зв'язки, відносини допомоги, підтримки і захисту. Це також базисна основа первинної соціалізації особистості. Саме з неї починається процес засвоєння дитиною суспільних норм і культурних цінностей, національних традицій. Соціологічними дослідженнями встановлено, що вплив сім'ї на дитину набагато сильніший за вплив школи, вулиці чи засобів масової інформації. Таким чином, від соціального клімату в сучасній сім'ї, духовного і

фізичного становлення в ній дітей значною мірою залежить успішність процесів розвитку і соціалізації майбутнього громадянина країни.

Кризовий стан, у якому за сучасних умов опинилася більшість українських сімей, зумовлений цілою низкою причин, серед яких дослідники виділяють:

- 1) очевидне розшарування суспільства за умови переходу до ринкових економічних відносин і як наслідок – різке зниження рівня життя малозабезпечених сімей;
- 2) розвиток тіньових ринкових відносин серед підлітків і юнацтва, виникнення підліткового і юнацького рекету, зростання майнових злочинів;
- 3) розширення бездоглядності і виникнення безпритульності як соціального явища;
- 4) зростання підліткової злочинності, втягування дітей у злочинні угруповування дорослих;
- 5) прилучення молоді до споживання наркотичних і токсичних речовин;
- 6) поширення підліткової та молодіжної проституції;
- 7) збільшення випадків суїциду серед підростаючого покоління;
- 8) зниження авторитету батьків і педагогів, що пов'язане із загостренням конфліктності у сім'ї та школі.

Діючи в інтересах дитини, педагог покликаний надавати сім'ї необхідну допомогу і підтримку. Його завданнями є: встановлення контактів із сім'єю; виявлення проблем і труднощів у сім'ї; стимулювання сім'ї та окремих її членів до сумісної діяльності; надання посередницьких послуг у встановленні зв'язків зі спеціалістами – психологами, соціальними працівниками, лікарями, юристами, а також із представниками органів влади, громадськістю. Педагог забезпечує суспільне визнання і громадську підтримку сім'ям, які добре виховують своїх дітей, використовує індивідуальні методики роботи з сім'ями, що потребують особливої допомоги (сім'ї „групи ризику”, багатодітні, неповні), сприяє розвитку сімейно-сусідських форм кооперації і взаємодопомоги.

У сучасній педагогіці досить широко представлений діапазон типологій сімей, які, в основному, не суперечать, а доповнюють одна одну. Так, Л. Алексеева та М. Плоткін пропонують до розгляду чотири категорії неблагополучних сімей: конфліктні, аморальні, педагогічно неспроможні та асоціальні. Об'єктом педагогічної реабілітації може стати сім'я будь-якого типу, проте ступінь реабілітації, її зміст, види допомоги будуть відрізнятися.

Так, *конфліктні сім'ї* становлять близько 60% від загальної кількості неблагополучних сімей. На відміну від інших сімей, де конфліктні ситуації можуть виникати епізодично, у конфліктній сім'ї цей стан набуває перманентного характеру: чвари між членами родини ніколи не припиняються, а нарощування конфронтації робить ситуацію безвихідною. Унаслідок постійних скандалів відбувається поступова руйнація сім'ї, втрата позитивних емоцій, почуття відповідальності одне за одного і за дітей. Психічна енергія, що накопичується на момент апогею назрілого конфлікту, знаходить свій вихід у дітях, які кожного разу стають „винуватцями” чергової сімейної трагедії. Свідченням цього є специфічна поведінка дітей, що

характеризується замкнутістю, пригніченістю або збудливістю, нервовістю. Змінити хід подій не в змозі жоден педагог: статистика безапеляційно говорить про те, що подібні родини, термін сумісного проживання яких здебільшого не перевищує п'яти років, приречені на розпад.

У тих випадках, коли грубість, чвари, скандали посилюються через пристрасть до алкоголю, перетворюються на звичку, а подібний спосіб життя влаштовує кожного з батьків, сім'я з конфліктної трансформується в *аморальну*. Обов'язковими умовами цього є: 1) наявність в одного з подружжя негативних якостей, що провокують грубі, деспотичні форми взаємин, прагнення втримувати владу над іншими, збереження власного авторитету за будь-яку ціну; 2) втрата в одного з подружжя надії на можливі позитивні зміни в майбутньому, що викликає потребу у відповідній реакції (взаємна зрада, тривалий розрив стосунків, споживання спиртних напоїв, участь у бійках); 3) відсутність досвіду позитивної поведінки у батьківській родині.

Не слід сприймати аморальну сім'ю як різновид конфліктної, в якій ще можна відшукати „зони порозуміння”: у ній панують негативні форми поведінки і відносин на фоні забутих морально-етичних норм і правил, на які багате людське товариство.

У педагогічно неспроможних сім'ях низька загальна культура поєднується з відсутністю культури педагогічної, а головне – з небажанням будь-що змінити у самих собі. Постійне ігнорування соціально-педагогічних вимог призводить до напруженої конфронтації сім'ї з суспільством. Діти, наслідуючи батьків, також починають зневажати соціальні і педагогічні норми. Спочатку це виявляється у ставленні до окремих учителів, потім до школи в цілому, а згодом і до всього оточуючого. Серед причин подібних аномальних явищ сучасні педагоги виділяють такі: небажання батьків рахуватися з індивідуальною своєрідністю дитини; відтворення стереотипних ситуацій, у яких колись виховувалися самі батьки; надмірна опіка, непослідовність дій, педантизм і прагнення до нескінченних повчань зі сторони дорослих. Неузгодженість дій дорослих або їхнє об'єднання для боротьби з дитиною здебільшого призводять до руйнації сім'ї, що частіше спостерігається у тих випадках, де дитина досягла підліткового віку.

Для *асоціальних сімей* характерним є те, що діти змалечку звикають у всьому наслідувати своїх батьків – їхні установки, відносини, погляди на події громадського життя та інших людей. Такий вплив ускладнюється тоді, коли має місце розбіжність між „правильним” виховним підходом зі сторони батьків і реальними діями, вчинками, коли батьки відверто демонструють дітям свою зневагу до прийнятих у суспільстві норм і правил, ігнорують моральність і гуманізм. Наслідком такого виховання є формування бездуховної, цинічної людини.

Звідси сутність педагогічної реабілітації зводиться до компенсації дитині дефіциту сімейного затишку, турботи, що передбачає такі дії педагога:

- уважне ставлення до дитячих інтересів і захоплень;
- підтримання позитивного емоційного стану дитини у ході активної позашкільної роботи (відвідування гуртків, секцій за вподобанням);

- зменшення кількості постійних психологічних стресів, що виникають унаслідок несприятливої сімейної ситуації;
- надання доручень, відвідування групи продовженого дня, з тим, щоб дитина якомога довше перебувала в учнівському колективі;
- залучення до індивідуальної шефської роботи з іншою дитиною; пошук і реалізація з нею спільного захоплення;
- за відсутності позитивного результату при використанні компенсаторного підходу щодо подолання дефектів виховання – звертання до фахівців або представників соціальної сфери, які здатні не тільки адекватно оцінити ситуацію, але й надати дитині кваліфіковану допомогу.

Г. Бочкарьова виділяє типи сімей, в основу яких покладені переживання дитини: 1) сім'ї з несприятливою емоційною атмосферою, де батьки не лише байдужі, але й грубі, неуважні по відношенню до своїх дітей, пригнічують їхню волю; 2) сім'ї, де відсутні емоційні контакти між їхніми членами, натомість має місце байдужість до потреб дитини на фоні зовнішнього благополуччя відносин; 3) сім'ї з нездоровою моральною атмосферою, в яких дитині прищеплюють соціально небажані потреби й інтереси із поступовим залученням до аморального способу життя.

А. Личко пропонує варіанти неблагополучних ситуацій у сім'ї: 1) гіперопіка; 2) гіпоопіка, що нерідко переходить у бездоглядність; 3) ситуація, що створює „кумира сім'ї”; 4) ситуація, що створює „попелюшок” у сім'ї.

Гіперопіка – неадекватна виховна позиція батьків, що виражається у їх надмірному піклуванні про дитину.

Гіпопротекція – неправомірна батьківська виховна позиція, що проявляється у недостатності уваги до дитини.

Б. Алмазов розглядає чотири типи неблагополучних сімей, що спричиняють виникнення „важких” дітей: 1) сім'ї з недостатністю виховних ресурсів; 2) конфліктні сім'ї; 3) морально неблагополучні сім'ї; 4) педагогічно некомпетентні сім'ї.

М. Буянов визначає такі типи сімей: 1) гармонійні; 2) сім'ї, що руйнуються; 3) неповні; 4) повні; 5) деструктивні; 6) псевдосолідарні.

Ураховуючи багатоманітність сімей та їхній вплив на особистісний розвиток дитини, В. Лозова та Г. Троцько виокремлюють такі групи сімей:

- 1) сім'ї, в яких *дружні стосунки* між батьками і дітьми. Батьки знають, чим цікавляться їхні діти, що їх турбує, поважають їхні переживання, намагаються тактовно допомагати. Це найбільш сприятливі сім'ї, в яких діти, як правило, ініціативні, незалежні, дружелюбні;
- 2) сім'ї, в яких *доброзичливі стосунки*. Батьки впливають на інтереси, потреби дітей, проте існує певна дистанція між ними. Діти здебільшого ввічливі, дружелюбні, але дещо сковані у поведінці, менш незалежні;

- 3) сім'ї, в яких батьки багато уваги приділяють *матеріальному благополуччю* дітей, результатам їхньої успішності. Головна мета виховання полягає в тому, що дитина повинна вступити до вищого навчального закладу і вдягатися не гірше за інших. Духовний світ дітей залишається прихованим для батьків;
- 4) сім'ї, в яких мають місце *непедагогічні дії батьків*: неповага до дитини, стеження, недовіра, тілесні покарання. Діти зазвичай недружелюбно ставляться до батьків, відчують неприховані проблеми у спілкуванні з однолітками;
- 5) *неупорядковані сім'ї*, в яких батьки конфліктують, часто бувають пиятики, погрози один одному, проявляється жорстокість. Негативний вплив таких сімей у більшості випадків призводить до формування в дітей антисуспільних вчинків.

Вимога – один з основних методів виховання у процесі педагогічної взаємодії, що спонукає до діяльності або гальмує її. Буває пряма й опосередкована.

Заслуговує на увагу типологізація сімей, запропонована М. Шакуровою:

1) *типологія, в основу якої покладена здатність сім'ї до вирішення нормативних і ненормативних криз*. Включає сім'ї, в яких система взаємодії достатньо гнучка, їхні члени вільні у виявленні своїх почуттів і бажань, а всі проблеми обговорюються спільно, що дає можливість знаходити нові зразки відносин, адекватно змінюючи сімейну структуру. Сім'ї даного типу потребують соціальної підтримки в ситуаціях ненормативного стресу, при виникненні небезпечних, але природних ситуацій, таких, як нещасний випадок, серйозне захворювання, фізичний або розумовий дефект, передчасна смерть, нещастя, що спричинені зовнішніми факторами. Більше того, ці сім'ї можуть виступати навіть добровільними помічниками соціальних педагогів і служб.

Сім'ї, в яких основні зусилля спрямовані на підтримання злагоди і єдності перед зовнішнім світом, що досягається за рахунок підпорядкування волі і бажань близьких людей волі і бажанням одного, що пояснює відсутність індивідуальних розбіжностей. Такі сім'ї потребують підтримки і захисту, але через свою „закритість” для зовнішнього світу звертання за допомогою можливе виключно у випадку подій, що „підривають” замкнені кордони сім'ї і стають відомими. Найчастіше це виникає внаслідок психічних захворювань, насильства над членами сім'ї.

Сім'ї, в яких взаємодія хаотична і основана на безперервних суперечках і конфліктах, що ведуть до кризи; до того ж, минулий досвід не є орієнтиром для поведінки в майбутньому. Такі сім'ї мають невпорядковану структуру, низьку організованість, конфліктність, через що відсутній власний потенціал

для подолання кризових ситуацій. Вони найбільше потребують соціальної підтримки;

2) *типологія сімей за їх функціональною спроможністю*. Сім'ї можна умовно поділити на функціонально спроможні і функціонально неспроможні. Серед функціонально неспроможних сімей, тобто тих, що не справляються з вихованням дітей, від 50% до 60% становлять сім'ї, які характеризуються несприятливими соціально-психологічними факторами (так звані конфліктні сім'ї), де спостерігаються хронічно загострені подружні стосунки, а також педагогічно неспроможні сім'ї з низькою виховною культурою батьків. Мають місце також різноманітні нераціональні стилі відносин батьків і дітей: авторитарний, ліберальний (педантичний, улесливий, непослідовний, байдужий, поступницький). Як правило, батьки з соціально-психологічними і психолого-педагогічними проблемами усвідомлюють свої труднощі, прагнуть звертатися за допомогою до педагогів, психологів, тому що не завжди без допомоги спеціаліста здатні зрозуміти свої помилки, особливості своєї дитини, перебудувати стиль відносин у сім'ї, подолати конфліктну ситуацію.

Разом із цим, є значна кількість сімей, що не усвідомлюють своїх проблем, а умови життя настільки несприятливі, що загрожують життю і здоров'ю дітей. Як правило, це криміногенні сім'ї, де батьки через свій асоціальний або злочинний спосіб життя не створюють елементарних умов для виховання дітей, допускають жорстоке поводження з дітьми, жінками, втягують дітей у злочинну діяльність.

Особливу турботу, соціальну підтримку і захист повинні отримувати сім'ї з недієздатними з різних причин батьками. Серед них значну кількість, що має тенденцію до збільшення, становлять сім'ї з неповнолітніми батьками, батьками-учнями, неповнолітніми самотніми матерями, батьками-інвалідами, хронічно хворими, непрацездатними батьками, які потребують як матеріальної, так і соціально-психологічної допомоги;

3) *типологія сімей з урахуванням десоціалізуючого впливу на всіх її членів*. Сім'ї з прямим десоціалізуючим впливом демонструють асоціальну поведінку та антисуспільні орієнтації. Це кримінально-аморальні сім'ї, в яких переважають криміногенні фактори ризику, та асоціально-аморальні сім'ї, що характеризуються антисуспільними установками та орієнтаціями.

Найбільшу небезпеку за своїм негативним впливом на дітей являють кримінально-аморальні сім'ї. Життя дітей у них через відсутність елементарної турботи про їхнє утримання, жорстоке поводження, п'яні дебоші, сексуальну розпусту батьків знаходиться під загрозою. Це так звані соціальні сироти (сироти при живих батьках), виховання яких має бути покладене на державно-громадське піклування. У протилежному випадку на дитину чекає раннє бродяжництво, втечі з дому, повна соціальна незахищеність від жорстокого поводження у сім'ї, а також криміналізуючий вплив злочинних угруповань.

Ураховуючи гостре соціальне неблагополуччя і криміногенність, що характеризують даний тип сімей, реабілітаційну роботу слід поєднувати з патронажем і соціально-правовим захистом дітей.

Асоціально-аморальними є сім'ї, в яких відсутні моральні норми та обмеження. Обстановка в них може виглядати цілком пристойно, рівень життя – достатньо високим, але духовні прагнення замінено виключно сутяжницькими цілями з досить нерозбірливими засобами їх досягнення. Такі сім'ї також здійснюють на дітей десоціалізуючий вплив, безпосередньо прищеплюючи їм антисуспільні погляди і ціннісні орієнтації. Дана категорія сімей і неповнолітніх особливо важка для реабілітаційної роботи. Не дивлячись на негативний вплив, що здійснюється батьками на дітей, немає формального приводу для прийняття рішення про вилучення дитини з такої сім'ї. Тут спостерігається високий рівень матеріального статку, тверезий спосіб життя, прагнення батьків піклуватися про дітей. Відносно подібних сімей частіше застосовуються методи реабілітаційної роботи, що ґрунтуються на принципі „зворотної соціалізації”, при якій батьки, споглядаючи своїх дорослих дітей, починають впізнавати своє внутрішнє єство і по-новому переосмислювати вироблені позиції.

Сім'ї з непрямым десоціалізуючим впливом відчувають утруднення соціально-психологічного і психолого-педагогічного характеру, що виражаються у напружених подружніх і батьківських відносинах. Сюди належать конфліктні та педагогічно неспроможні сім'ї. У конфліктних сім'ях, виходячи з різних психологічних причин, особисті взаємини між подружжям будуються не за принципом взаємоповаги і взаєморозуміння, а за принципом конфліктності, відчуження. Такі сім'ї можуть бути як шумними, скандальними, де підвищення тону, дратівливість стають нормою взаємовідносин подружжя, так і „тихими”, де відносини подружжя характеризуються повним відчуженням, прагненням уникнення будь-якої взаємодії. У будь-якому випадку конфліктна сім'я негативно впливатиме на формування особистості дитини і слугуватиме причиною різноманітних асоціальних проявів.

При роботі з сім'ями, де відносини подружжя є хронічно ускладненими і фактично знаходяться на грані руйнації, педагог повинен виконувати психотерапевтичні функції. У бесіді з батьками необхідно уважно вислухати обидві сторони, спробувати по можливості вгамувати незадоволення подружжя один одним, показати причини, що призводять до загострення відносин, консолідувати їх взаємодію перш за все на основі інтересів дитини.

З конфліктними сім'ями потрібна копітка реабілітаційна робота з оздоровлення взаємин подружжя, що вимагає великого такту, мудрості, терпіння, доброго знання життя, професіоналізму. Такі загострені взаємини навряд чи можна виправити публічним розбиранням за місцем роботи. До впливів подібного роду слід вдаватися тільки у виключних випадках при відверто неправильній, агресивній поведінці одного з подружжя.

Найбільш розповсюдженими є педагогічно неспроможні сім'ї, в яких при відносно сприятливих умовах (здорова сімейна атмосфера, правильний спосіб життя, турбота батьків про дітей) неправильно формуються взаємини з дітьми, припускаються серйозні педагогічні прорахунки, що призводять до різних асоціальних проявів у свідомості і поведінці дітей. Педагогічно

неспроможні і конфліктні сім'ї не здійснюють на дітей прямого десоціалізуючого впливу. Формування антисуспільних орієнтацій у дітей відбувається завдяки припущеним педагогічним помилкам, важкій морально-психологічній атмосфері, що призводить до втрати, знецінення виховної ролі сім'ї.

Педагогічно неспроможні сім'ї, перш за все, потребують психолого-педагогічної корекції та реабілітації стилю сімейного виховання і характеру відносин батьків із дітьми;

4) *типологія сімей за типом виховних помилок*. Сім'ї з поблажливим стилем виховання не надають значення вчинкам дітей, не бачать у них нічого загрозливого, тому що „всі діти такі” та „ми теж були такими”. У таких випадках педагогу важко буває змінити добросердний, самозаспокійливий настрій батьків, змусити серйозно реагувати на проблемні моменти у поведінці дитини.

Мирне співіснування – це позиція невтручання батьків (іноді педагогічно пасивних), що у критичні періоди може призвести до відчуження від них дітей, безконтрольної їх поведінки, негативного впливу на інших людей.

Сім'ї з *позицією кругової оборони* виховання будують свої взаємини з оточуючими за принципом „наша дитина завжди права”. Такі батьки досить агресивно налаштовані до всіх, хто вказує на неправильну поведінку їхніх дітей. Навіть вчинення підлітком тяжкого злочину не протверджує тат і мам. Вони продовжують шукати винних на стороні. Діти з таких сімей страждають особливо важкими дефектами моральної свідомості, є брехливими, жорстокими, погано підлягають педагогічній реабілітації.

Сім'ї з *демонстративним стилем* виховання зустрічаються у випадку, коли батьки (а найчастіше мати), не соромлячись, усім і кожному скаржаться на свою дитину, розповідають на кожному кроці про її вчинки, явно перебільшуючи ступінь небезпеки і заявляючи вголос, що дитина росте „бандитом”. Це призводить до втрати дитиною сором'язливості, почуття каяття за свої вчинки, спричиняє озлоблене ставлення до оточуючих.

Сім'ї з *педантично-підозрювальним стилем* виховання не вірять своїм дітям, влаштовують їм принизливий тотальний контроль, намагаються повністю ізолювати від однолітків, друзів, прагнуть суворо регламентувати вільний час дитини, коло її інтересів, занять, спілкування.

Сім'ї з *жорстоко-авторитарним стилем* виховання зловживають фізичними покараннями. До такого стилю відносин більше схильний батько, який шукає будь-якого приводу, щоб жорстоко побити дитину, вважаючи ефективним лише один виховний прийом – розправу. Зазвичай, у подібних випадках діти ростуть агресивними, жорстокими, намагаються кривдити молодших, беззахисних, слабких. У таких випадках діапазон засобів реабілітаційної роботи коливається від переконання до адміністративно-карного покарання.

Сім'ї з *ліберальним стилем* виховання проявляють у стосунках зі своїми дітьми повну безпомічність, надають перевагу нескінченним умовлянням, поясненням, не застосовуючи ніяких вольових впливів і покарань. Діти у таких сім'ях буквально „сідають на голову”. Від педагога у такому випадку вимагається твердість, вимогливість по відношенню як до дітей, так і до їхніх батьків.

Сім'ї з *відсторонено-байдужим стилем* виховання виникають там, де один із батьків, частіше мати, захоплений влаштуванням особистого життя. Виходячи повторно заміж, мати не знаходить ні часу, ні душевних сил для своїх дітей від першого шлюбу, байдужа як до самих дітей, так і до їхніх вчинків. Діти залишені без належного догляду, відчують себе зайвими, прагнуть менше бути вдома, з боєм сприймаючи байдуже ставлення матері. Вони з вдячністю сприймають зацікавленість, доброзичливість від іншого дорослого, здатні прив'язатися до педагога, ставляться до нього тепло, довірливо, прагнучи в усьому допомагати.

Сім'ї з вихованням *за типом „кумир сім'ї”* спостерігаються там, де є пізні діти, коли довгоочікувана дитина врешті-решт народжується у немолодих батьків або одинокої жінки. У таких випадках на дитину готові молитись, а всі її прохання і забаганки виконуються, внаслідок чого відбувається формування крайнього егоцентризму, егоїзму, першими жертвами якого стають самі батьки.

Надмірна опіка – відрізняється від диктату лише формою виявлення, належачи до явищ того ж роду, внаслідок чого в дитини виробляється відсутність ініціативи, самостійності, відсторонення від життєвих проблем.

Сім'ї з *непослідовним стилем* виховання здійснюють свій виховний вплив за принципом „батога і пряника”. У батьків не вистачає витримки, самовладання для здійснення послідовної виховної тактики у сім'ї. Виникають різкі емоційні перепади у стосунках із дітьми – від покарання, сліз, лайки до примирливо-ласкавих проявів, що взагалі призводить до втрати батьківського авторитету. Дитина стає некерованою, непередбачуваною, нехтує думками старших, батьків. У таких випадках потрібна терпляча послідовна лінія поведінки педагога, психологічна підтримка.

Подані характеристики різних типів сімей зайвий раз підтверджують, що педагогічну реабілітацію, в першу чергу, слід спрямовувати на оздоровлення сімейного мікроклімату. Батькам необхідно самим навчитися розуміти один одного, шукати безконфліктні шляхи вирішення назрілих проблем і адекватно будувати стосунки зі своїми дітьми. Н. Верцинська пропонує батькам такі правила оздоровлення сімейного мікроклімату, дотримання яких дозволить зберегти цілісність сім'ї в ім'я дитини:

- з'ясуйте причини гострих непорозумінь і рішуче усувайте їх або спробуйте уникнути різко негативної і дратівливої реакції на них, намагайтеся замінити емоційність у діях і вчинках на розумність;
- уникайте непримиренних протиріч у поглядах і позиціях один одного, поки не створяться умови для їхнього розв'язання;
- в основу відносин між усіма членами сім'ї покладіть те, що з'єднує, а не роз'єднує;
- не будьте дріб'язково вимогливими один до одного, не надавайте особливого значення другорядним, несуттєвим подіям;
- намагайтеся прийняти позицію іншого;
- не дозволяйте собі підвищувати голос у присутності дитини, з'ясовувати відносини, робити зауваження;
- уникайте взаємних звинувачень, що можуть накопичувати напруження і недовіру;
- своє невдоволення з будь-якого приводу виражайте наодинці у вигляді прохання, побажання;
- вчасно відмовляйтеся від рішення, що прийняте у пориві почуттів, з приводу якихось подій або дій членів сім'ї: краще поверніться до нього через будь-який час у спокійному душевному стані;
- не втручайтеся категорично в дії інших членів сім'ї по відношенню до дитини, навіть якщо вони пов'язані з покаранням, що не зашкоджує здоров'ю дитини: краще висловити свою незгоду трохи пізніше.

Авторитет батьків і стилі взаємодії з дітьми

На думку С. Гончаренка, авторитет батьків – це визнаний вплив батьків на переконання і поведінку дітей, що ґрунтується на глибокій повазі й любові до батьків, довірі до високої значущості їхніх особистих якостей і життєвого досвіду, до їхніх слів і вчинків. І. Гребенніков та Л. Ковінько розглядають це поняття у двох значеннях: широкому – як вплив батьків на своїх дітей, і вузькому – як один із видів здійснення влади. Іншими словами, це духовний вплив батьків на формування свідомості й поведінку дітей, що ґрунтується на відносинах поваги і довіри дитини до думок батька і матері.

Авторитет батьків – високе значення особистих якостей і життєвого досвіду батька і матері в очах дітей і заснована на цьому сила батьківського впливу.

Звідси і слухняність, і виконання дітьми вказівок чи порад батьків не зі страху чи матеріальної вигоди, а з усвідомлення їх справедливості й доцільності. „Сам сенс авторитету, – писав А. Макаренко, – в тому й полягає, що він не потребує ніяких доказів, що він приймається як безсумнівне право старшого, як його сила і цінність, що видно, сказати б, простим „дитячим оком”¹.

Про авторитет батьків може йтися тоді, коли у сім'ї займаються вихованням дітей, піклуються про задоволення їхніх нагальних потреб, захищають від негараздів і неприємностей. Якщо батьки відмовляються від виконання своїх обов'язків по відношенню до дітей, ведуть аморальний спосіб життя, то вони надовго, а інколи й назавжди втрачають повагу, авторитет в очах власних дітей.

Відомо, що впродовж тривалого часу поради і вимоги батька й матері авторитетні для дошкільника і молодшого школяра у силу родинних почуттів. Тому авторитет батьків базується на впевненості в їх правоті, на прагненні наслідувати їхні дії та вчинки. Дитина, яка виховується в умовах чіткого режиму і розумної вимогливості, практично засвоює значення понять „можна”, „не можна”, „треба”.

Проте в підлітковому віці авторитет підтримується визнанням дітьми особистої переваги батьків. Складність відносин „батьки-діти” на цьому перехідному етапі вікового розвитку зумовлюється критичним ставленням дитини до оточуючих, осмисленням і переоцінкою цінностей. Перш за все, такій переоцінці підлягають батьки. Віковий негативізм особливо гостро відчувається в авторитарних сім'ях, де панують влада, підвищена вимогливість і суворість. За таких умов вікова криза провокує відчуження у стосунках, взаємне протистояння на фоні конфліктних ситуацій. Підлітки не сприймають авторитаризм у будь-яких проявах, а нав'язування культу батьківської влади ще більше знижує силу впливу на особистість.

Іншою причиною втрати батьківського авторитету виступає байдужість до дитячих проблем. Діти можуть вибачити батькам певну необ'єктивність, надмірну суворість і багато іншого, якщо впевнені, що їх люблять, але не вибачать байдужості і бездушності.

Довіра до батьків виникає тоді, коли діти впевнені у справедливості, об'єктивності, доброті дорослих і прагнуть наслідувати їх. Визнання розумового, духовного і морального пріоритету батьків не завжди має глибоко усвідомлений характер. Частіше за все це емоційне відношення, що підкріплене почуттям любові й поваги.

І. Гребенніков та Л. Ковінько підкреслюють, що авторитет батька й матері має єдині моральні основи, але деякою мірою відрізняється за характером впливу на дитину. Сила материнського впливу криється у таких особистісних якостях, як доброта, ніжність, ласкавість, бажання і вміння зрозуміти, захистити. За оцінкою самих школярів, батька вони поважають, якщо він у міру суворий, вимогливий, справедливий, може дати гарну пораду, правильно оцінити вчинок, показати, пояснити, допомогти в роботі.

Стиль сімейного виховання – це ставлення батьків до дитини, що включає характер контролю за її діями, спосіб надання вимог, форми заохочення і покарання.

Тактика сімейного виховання – є реалізацією стилю виховання, що залежить від рівня педагогічної грамотності батьків, ступеня їх гуманістичної спрямованості та рівня оволодіння ними технікою виховання.

Авторитет батьків у багатьох залежить від характеру їх особистих взаємовідносин, дотримання єдиних вимог у вихованні, відповідності слова і дії. Неприпустимим є насаджування у сім'ї культу батька або матері, якщо один із них у присутності дітей відмінює прохання або вимогу іншого, висміює поведінку або звинувачує у брехні. За таких обставин дитина змушена приховувати свої неприємні почуття до батьків, пристосовуватися, шукати компромісні форми поведінки, що нерідко призводять до аморальних вчинків. У випадку, коли батьки багато обіцяють, але згодом не дотримуються своїх намірів, діти перестають вірити у справедливість і чесність старших, поступово звикаючи також не дотримуватися своїх обіцянок. Слід також урахувати, що авторитет батьків органічно поєднується з їхнім особистим прикладом, який набуває виховного значення за умови визнання дітьми ролі батька і матері. Тому справжній авторитет батьки можуть здобути в результаті постійної, наполегливої роботи над собою. Він ґрунтується на адекватній оцінці своїх знань і вміння створювати довірливі відносини у сім'ї. Це наполеглива праця, що потребує тактовності й терпіння.

Деякі батьки не вміють чи не хочуть завойовувати у дітей справжній авторитет, часом будуючи його на фальшивих, антипедагогічних основах. Цілу низку таких фальшивих авторитетів розкрив А. Макаренко у своїй лекції „Про батьківський авторитет”: авторитет придушення, педантизму, віддалі, чванства, любові, доброти, дружби, підкупу, резонерства. У працях В. Сухомлинського також знаходимо характеристику видів хибної материнської любові – любов підкупу, любов деспотичну, любов замилювання.

Російський психолог Ю. Гіппенрейтер зауважує, що науковим відкриттям останнього десятиліття слід вважати значення стилю спілкування з дитиною для її повноцінного розвитку. Дитина, яка отримує повноцінне харчування і забезпечена кваліфікованою медичною допомогою, але позбавлена постійного контакту з дорослими, погано розвивається не лише психічно, але й фізично: „Якщо продовжити порівняння з їжею, то можна сказати, що спілкування також буває не тільки здоровим, але й шкідливим. Погана їжа отруює організм; неправильне спілкування „отруює” психіку дитини, ставить під удар її психічне здоров'я, емоційне благополуччя, а згодом, зазвичай, і її долю. „Проблемні”, „важкі”, „неслухняні” й „неможливі” діти, так само, як діти „з комплексами”, „забиті” чи „нещасні” – завжди результат неправильних відносин, що склались у сім'ї. Світова практика психологічної допомоги дітям ті їхнім батькам показала, що навіть дуже складні проблеми виховання можна подолати, якщо вдасться відновити сприятливий стиль спілкування у сім'ї”¹.

Як зазначають В. Лозова та Г. Троцько, батьківський авторитет визначається демократичним стилем відносин із дітьми, при якому батьки,

гнучко мотивуючи свої дії та вимоги, твердо досягають позитивних вчинків дітей. У той же час у дитини цінують не лише слухняність, але й незалежність, почуття власної гідності, ініціативу. Батьки прислухаються до дитячих думок, аналізують їхню аргументацію.

За умови панування в сім'ї авторитарного чи ліберального стилів відносин про жодний авторитет батьків не може бути й мови. Це пояснюється тим, що авторитарний стиль (дисциплінарно орієнтований) характеризується суворістю по відношенню до дітей, погрозливим тоном, вимогою безвідмовного підпорядкування. За таких обставин у взаємодії дітей із батьками виникає дистанція, почуття страху, незахищеності. Неодмінним атрибутом такого стилю виступає внутрішній опір дитини, яка на примушення і погрози відповідає лицемірством, брехнею, грубістю. У подальшому поведінка дитини розгортатиметься за двома сценаріями, набуваючи форму або протесту й агресії, або пасивності й апатії.

За наявності в сім'ї ліберального стилю панує терпимість, всепрощення батьків, постійна демонстрація їхньої любові до дітей. Такий надлишок любові з часом починає дратувати дітей і призводить до формування егоїзму, недисциплінованості, безвідповідальності.

Диктат – тактика виховання, що позбавляє дітей права голосу, внаслідок чого жертва подібної виховної системи може стати не лише безвольним, заляканим виконавцем, але й суб'єктом диктатури.

Конфронтація – протистояння між батьками та дітьми, в основі якого лежить виховання беззаперечної слухняності, покірності.

Особливості реабілітаційної роботи педагога з неблагополучною сім'єю

Думка про те, що „немає дітей поганих, а є діти нещасливі”, належить відомому польському педагогу, лікарю, письменнику і філантропу Янушу Корчаку. На сторінках своїх педагогічних творів „старий лікар” із Варшави неодноразово відстоював погляд на те, що всі нещасливі сім'ї є нещасливими однаково, але кожна дитина є нещасливою по-своєму. Висловлюючи у такий спосіб необхідність індивідуального підходу до кожної дитини, він, як і більшість сучасних дослідників проблем сімейного виховання, вважав, що „важкими” дітей робить не соціум, а сімейне оточення. Підтвердженням цього є розглянуті вище типи сімей, кожна з яких, безперечно, накладає свій відбиток на формування і розвиток особистості дитини.

Педагогічна культура батьків – це складова частина загальної культури, в якій втілений накопичений людством досвід виховання дітей у сім'ї, що включає в себе такі відносно самостійні компоненти, як знання з педагогіки, соціології, психології та фізіології дітей.

Педагогічна реабілітація дитини, що виросла у неблагополучній сім'ї, є досить складним і тривалим процесом, але домогтися бажаних результатів буде значно легше, якщо провести відповідну роботу з батьками. Це і є найскладнішим аспектом реабілітаційної роботи з „важкою” дитиною, адже перевиховати дитину завдяки кропіткій індивідуальній роботі значно легше, ніж переконати у педагогічних прорахунках дорослих людей.

Серед найбільш поширених форм реабілітаційної роботи педагога з неблагополучною сім'єю пріоритетну роль продовжує відігравати індивідуальна бесіда. Складність її проведення зумовлюється батьківським стереотипом щодо ставлення до педагога як представника освітнього закладу, що вироблявся упродовж тривалого часу. Сутність цього стереотипу стає зрозумілою після ретельного аналізу індивідуальних зустрічей із батьками, у поведінці яких виявлялися майже схожі думки і почуття:

- недовіра майже до всіх учителів;
- образа на педагогів, які допустили, що їхня дитина погано вчиться (поводиться);
- відсутність уміння, небажання бачити власні прорахунки у вихованні дитини, або ж усвідомлення девіантної поведінки дитини у поєднанні з інертністю, відчуттям власного безсилля; гіперболізоване відчуття власної правоти, що виявляється у прагненні „повчати” педагога;
- схвалювання дій і вчинків дитини; сподівання на можливість подальших стихійних змін на краще – „переросте”;
- заперечення цінностей освіти і виховання.

В. Калошин та Н. Козінчук рекомендують педагогам, готуючись до індивідуальної бесіди з батьками, взяти на озброєння принципи гуманного спілкування, активне і творче використання яких зробить таку зустріч більш конструктивною:

- 1) поважати батьків своїх учнів, їх погляди і досвід;
- 2) розцінювати батьків як рівних, уникаючи нав'язування власних рекомендацій;
- 3) поважати їхнє право на свою думку і не збиратися всіма правдами і неправдами переконувати прийняти вашу точку зору;
- 4) поважати і цінувати, але не ігнорувати їхні рішення;
- 5) уважно слухати;
- 6) не міняти теми розмови;
- 7) не критикувати;
- 8) не ігнорувати батьківських почуттів;
- 9) не вдавати, що ви розумієте співрозмовника, якщо насправді це зовсім не так;
- 10) переказати своїми словами те, що ви сприймаєте як головну думку („Чи правильно я розумію, що ви...”).

До індивідуальної бесіди обов'язково потрібно ретельно підготуватися, зібрати (уточнити) інформацію про дитину та її батьків. Деякою мірою цьому сприятиме анкета для батьків:

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ

Дата заповнення (число, місяць, рік) _____

Прізвище, ім'я, по батькові батька _____

Прізвище, ім'я, по батькові матері _____

Освіта батька _____ професія _____

Освіта матері _____ професія _____

Прізвище, ім'я, по батькові дитини _____

Дата народження дитини (число, місяць, рік) _____

Склад сім'ї, в якій проживає і виховується дитина (перерахуйте всіх членів сім'ї, які проживають разом із вами, зазначте вік кожного з них):

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____

Які стосунки у Вашій сім'ї? _____

Сім'я проживає (підкресліть необхідне):

в окремому будинку, окремій квартирі з ____ кімнат, у комунальній квартирі
займає ____ кімнат;

Чи є окрема кімната в дитини: Так Ні

На момент вступу до школи Ваша дитина (підкресліть потрібне):

відвідувала дитячий сад; виховувалася вдома

Які труднощі Ви відчуваєте у вихованні дитини? _____

Чи є у Вашої дитини проблеми в поведінці: Так Ні

Якщо є, то опишіть їх _____

У якому віці проблеми в поведінці дитини Ви помітили вперше? _____

Чи є у Вашої дитини труднощі в навчанні? У чому вони виражаються?

Які позашкільні заклади, гуртки, секції, індивідуальні заняття відвідує Ваша дитина? _____

Чим захоплюється Ваша дитина у вільний від навчання час? _____

Як проводить свій вільний час батько? _____

Чим захоплюється? _____

Як проводить свій вільний час мати? _____

Чим захоплюється? _____

Чи достатньо, на Вашу думку, педагогічних знань для виховання власної дитини? _____

Які виховні впливи найчастіше Ви застосовуєте до Вашої дитини? _____

Чи знаєте Ви імена друзів та знайомих Вашої дитини, з ким вона проводить свій вільний час? _____

Скільки часу впродовж доби Ви виділяєте для спілкування з дитиною? _____

Як часто Ви разом із дитиною читаете її улюблені книжки? _____

Як Ви оцінюєте самопочуття дитини? _____

Які проблеми зі здоров'ям дитини Вас непокоять? _____

Чи мали місце в індивідуальному розвитку дитини фізичні чи психічні травми? Коли і за яких обставин? _____

Чи потребуєте Ви допомоги у вихованні Вашої дитини? _____

Які побажання Ви хочете висловити для вчителя щодо взаємодії з Вашою дитиною? _____

Отриманий обсяг інформації визначатиме ефективність індивідуальної бесіди з батьками. При цьому педагогу слід пам'ятати, що мета спілкування з ними полягає не у виправдовуванні та обороні, не у прийнятті на себе тягара реабілітації „важкої” дитини, а в об'єднанні зусиль заради її майбутнього.

Як показує досвід, педагогу доводиться впродовж перших 10-15 хв. розмови вислуховувати всі претензії до освітнього закладу і до нього особисто, що згодом закінчуються скаргами на розгубленість і безпорадність.

Після цього батьки, відчувши доброзичливий, спокійний настрій педагога, його прагнення вникнути у сутність проблеми, заспокоюються і виявляють свою готовність до конструктивного діалогу.

В. Калошин та Н. Козінчук вважають, що подальше розгортання бесіди залежатиме від того, наскільки ефективно педагог зможе скористатися такими порадами:

- 1) не відштовхуйте, а залучайте до співробітництва. Досвід роботи у школі багатьох учителів свідчить, що часто педагог бачить у батьках людей, які ставляться до нього не досить доброзичливо. Тому, намагаючись заздалегідь запобігти їх можливим запереченням, він починає бесіду у владному менторському тоні, починає повчати, докоряти. У такий спосіб можна тільки відштовхнути співрозмовника. Ні про які сумісні дії тут і мови не може бути, оскільки батьки починають жаліти свою дитину, звинувачувати вчителя, який у бесіді з ними виявився такою безапеляційною людиною;
- 2) намагайтеся зрозуміти почуття батьків вашого учня, проектуючи сумісні дії, знайдіть у них опору. Позитивне особисте ставлення до співрозмовника, стримана доброзичливість, щирість будуть проявом доброї волі і першим кроком до співробітництва;
- 3) розвивайте у собі прагнення до рівної позиції з батьками. Якщо тільки школа займається „важкою” дитиною, а в сім’ї вона отримує негативний досвід, зусилля педагогів можна вважати марними. І, навпаки, відсторонення школи від виховання учня і передача його у руки працівників міліції або направлення на психіатричну експертизу при відсутності втручання батьків також малоефективне;
- 4) батькам подобається відчувати власну значущість. Один із найкращих способів залучення батьків до співробітництва – підкреслення їхньої особистої ролі в цьому процесі. При нагоді слід показати безпідставність орієнтації батьків тільки на професійну кар’єру, намагайтеся зруйнувати їхній внутрішній егоцентризм, зайнятість лише власними проблемами. Покажіть, що у зміст людського „Я” входять не тільки моменти особистого життя, але і життя дитини як духовного продовження. Спробуйте укріпити впевненість батьків у собі, здатність налагодити життя та навчання своєї дитини;
- 5) покажіть батькам свою любов до їхньої „важкої” дитини. Психологічний контакт із батьками виникає відразу ж, як тільки педагог показує, що бачить позитивні риси у характері, її безсумнівні доброчесності. Слід пам’ятати, що часто дисципліну у школі порушують активні, ініціативні та самостійні діти, які схильні до лідерства. Погано вчаться ті, хто має розвинуті позашкільні інтереси, або ті, у кого навчання було погано організоване (часта зміна вчителів, низький рівень викладання, недосконалий зміст шкільної програми, використання батьками або вчителями негативних сугестивних методів впливу);
- 6) коли батьки бачать дружелюбні очі педагога і відчують, що він теж турбується про благополуччя дитини, психологічний захист стає непотрібним. На цьому етапі варто спробувати використання різноманітних форм співробітництва. Традиційно вони представлені участю батьків у роботі

шкільного батьківського комітету, керуванням секціями та гуртками, чим фактично і вичерпується діяльність батьків в освітньому закладі. Тут може прислужитися досвід занять батьківської школи В. Сухомлинського, що проводилися двічі на місяць, тривалістю півтори години відповідно такого поділу дорослих на групи: 1) майбутні батьки, які ще не мають дітей; 2) батьки дітей дошкільного віку, яким іти до школи через 1-3 роки; 3) батьки учнів 1-2-х класів; 4) батьки учнів 3-4-х класів; 5) батьки учнів 5-7-х класів; 6) батьки учнів випускних класів. Крім цього, в педагогічному арсеналі вчителя мають бути зустрічі з різними фахівцями (психологами, дефектологами, лікарями, юристами, дільничними інспекторами), які можуть висвітлити різні аспекти проблеми сімейного виховання, відповісти на питання, що непокоять батьків. Проте найбільш дієвою формою вважаються виступи тих батьків, які мали певні проблеми у вихованні дитини, подолали їх і в змозі у неформальній обстановці надати рекомендації, що здобуті у ході власного досвіду;

7) не намагайтеся будь-якою ціною відстоювати власну позицію. Це стосується тих випадків, коли співрозмовник прагне за будь-яких обставин довести правомірність власної думки. Успішною можна назвати бесіду не тоді, коли вчитель переконує батьків у власній правоті і зміцнить своє домінуюче становище, а тоді, коли він зможе залучити їх до активної участі у вихованні дитини;

8) обговорюйте проблему, а не особистісні якості. Позитивних результатів бесіди з батьками педагогу не досягти, якщо аналізувати риси характеру дитини, а насамкінець перейти до критики особистих якостей один одного. Розмова зав'язне у взаємних докорах, звинуваченнях, підозрах, у результаті чого педагог остаточно позбудеться підтримки батьків і йому нічого не залишиться, як вдатися до адміністративних засобів впливу на учня. Щоб уникнути такого результату, спрямуйте бесіду на обговорення проблем виховання;

9) сформулюйте перед батьками ваш психолого-педагогічний „діагноз” навчання і поведінки їхньої дитини: з яких об'єктивних і суб'єктивних причин вона погано вчиться і порушує дисципліну, що можна зробити, щоб поліпшити такий стан. Якщо дитина запустила навчальний матеріал, обміркуйте з батьками, як їй допомогти. Якщо припускається порушень дисципліни, постійно самостверджується, виявляє демонстративну поведінку, запропонуйте батькам пошукати соціально доцільні форми діяльності, що дозволили б дитині виразити себе;

10) продумайте з батьками й інші можливості сумісної роботи. При цьому дуже важливо, щоб вони відчували вашу впевненість у тому, що проблема з їхньою дитиною буде вирішена;

11) враховуйте особисті інтереси батьків. Дуже часто в бесіді з батьками педагог вимагає, щоб вони активізували свою участь у вихованні дитини, пропонуючи для цього звільнитися з роботи, перейти на пів-ставки, або залишити свої захоплення. Певною мірою такі вимоги обґрунтовані, але не можна серйозно сподіватися на те, щоб батьки після такої бесіди раптово

змінити свою діяльність і стиль життя. Значно краще, якщо педагог визнає право батьків на цікаве і змістовне життя, але запропонує їм залучити до нього й дитину, проводити з нею якомога більше часу;

12) не вірте генетиці. Відомо, що вплив спадкових особливостей і сімейних умов має вирішальне значення у формуванні характеру та здібностей дитини, але цей вплив не безмежний. Кожен педагог, спираючись на власний досвід, може розповісти про випадки, коли з неблагополучної сім'ї виходила гарна дитина і навпаки. Рішучий вплив мало ставлення до дитини інших людей, їхня оцінка характеру і здібностей, що діяла як навіювання;

13) бажано також запрошувати на зустріч із батьками їхню „важку” дитину. Але ж, якщо замість доброзичливості, конструктивізму їх зустріти суцільними звинуваченнями, то нічого, крім прогресуючої ворожості зі сторони дитини та її батьків, не можна отримати. Дитина відчуватиме себе як обвинувачуваний у залі суду: червоніє, блідне, мовчить, ледве витискує з себе якесь зізнання, сердиться, грубить. Батьки реагують приблизно так само, після чого посилюють тиск на дитину. Разом із тим, якщо педагог зустрічається з батьками без дітей, то в останніх виникає підозра про планування дорослими змови проти неї. Крім того, значна частина важливої інформації, яку педагог повідомляє батькам, при переказуванні дитині зазвичай втрачається, в результаті чого дитина стає трохи дезорієнтованою.

Режим дитини в родині – сукупність різних видів діяльності й порядок їх чергування, що забезпечують найбільш сприятливі умови для розвитку дітей.

Виходячи з вищесказаного, пропонуємо педагогічним працівникам пропагувати в роботі з батьками такі принципи сімейного виховання (за М. Плоткіним):

- діти повинні рости в атмосфері любові, доброзичливості й розуміння;
- необхідно приймати дитину такою, якою вона є, і сприяти розвитку найкращого, що в неї є;
- виховуючи дитину, слід ураховувати її вік, стать, індивідуальні особливості;
- відносини з дітьми повинні будуватися на основі глибокої поваги та високої вимогливості;
- батьки повинні слугувати дитині прикладом для наслідування;
- в основі всіх видів життєдіяльності дитини, особливо молодшого школяра, має бути гра;
- оптимізм і мажор – головні рушійні сили спілкування з дітьми в сім'ї.

Запитання. Завдання

1. Проаналізуйте роль сім'ї у вихованні дитини.
2. Використовуючи книгу Ади Делла Торре “Ошибки родителей” (М.: Прогресс, 1984. – 135 с.), виділіть найбільш типові прорахунки батьків у вихованні дітей.
3. Які наслідки мають педагогічні помилки батьків у вихованні дітей?
4. Розкрийте основні напрями роботи педагога середнього загальноосвітнього закладу з батьками.
5. Охарактеризуйте особливості роботи педагога з різними типами сімей.
6. У справі виховання, як у жодній іншій, доросла людина часто вдається до крайнощів, то виказуючи надмірну суворість і вимогливість, то надаючи дитині нічим не регламентовану свободу дії. Щоб уникнути подібного роду перекосів виховання, психолог О. Толстих пропонує батькам керуватися такими десятима заповідями сімейної педагогіки. Прокоментуйте пропоновані заповіді; спробуйте аргументувати власну точку зору прикладами з виховної практики:
 - ніколи не вдавайтеся до виховних впливів у поганому настрої;
 - чітко визначте, чого ви хочете від дитини, поясніть їй це і поцікавтеся, що вона думає з цього приводу;
 - надайте дитині самостійність, виховуйте, але не контролюйте кожний її крок;
 - не підказуйте готового рішення, а продемонструйте різноманітні шляхи до нього, аналізуючи разом із дитиною правильні й хибні кроки до жаданої мети;
 - не пропустіть момент, коли досягнутий перший успіх;
 - якщо дитина вчинила неправильно, вкажіть їй на цю помилку: спочатку дайте оцінку вчинку, потім зробіть паузу, щоб дитина усвідомила почуте;
 - оцінюйте вчинок, а не дитину: сутність людини та її окремі вчинки – це не одне й те саме;
 - дайте дитині відчуття, що співчуваєте їй, вірите в неї, гарної думки про неї, не дивлячись на проступок. Нехай вона зрозуміє (але не обов'язково про це говорити), що коли неприємна розмова скінчиться, інцидент буде вичерпаний;
 - пам'ятайте, що виховання – це послідовність цілей;
 - вихователь має бути твердим, але доброзичливим.
7. До редакційної пошти журналу „Сім'я и школа” (1986. – № 2) надійшов лист від батьків. Проаналізуйте причини поведінки дівчинки і дайте відповіді на питання її батьків.

„Нашій доньці одинадцять років, навчається у п'ятому класі. У неї зовсім немає друзів. Сидить зранку до вечора вдома. Тисячу разів пояснювали, що не зможе вона прожити без друзів, – нічого не допомагає. Як допомогти їй потоваришувати з ровесниками?

Ось звичайний вечір у нашій сім'ї. Приходимо з роботи, а донька не може відірватися від своєї справи: або телевізор дивиться, або книгу читає.

Хто прийшов, який у нього настрій, хворий, здоровий, приніс що-небудь смачненьке, Аліну не цікавить.

Під Новий рік, коли рідні стараються порадувати чимось один одного, Аліна нас навіть не привітала. Нічого сама, на жаль, зробити не змогла! Пробувала змайструвати паперові фігурки, про які прочитала в журналі, але не впоралася з цією задумкою. Однак це її не засмутило, і винуватою себе перед нами не відчула. Як навчити її чуйності? Як навчити її бути уважною до рідних?

Аліна нічим не може зайняти себе. У басейн ходила – не подобається. Плавати навчитись, і то не хоче. Необхідність цього вже не знаємо, як пояснити. Влаштовували до школи мистецтв: малювання, фортепіано, хореографія не сподобались. В'язання не подобається. Була куплена вишивка – не подобається. Характерно, що будь-яка справа її спочатку приваблює, але інтерес зникає швидко, коли потрібно проявити наполегливість і працю.

Одного разу сказала, що хоче бути артисткою. Ми запропонували їй записатись у драматичний гурток, де займаються діти її віку. Відповіла питанням: „А уроки?” Тут нова проблема: уроки Аліна робить до ночі. Загалом-то нам зрозуміло: лінь-матінка, але як із нею боротися? Під час приготування уроків розпорошується на дрібнички. Як навчити її зібраності?”

8. Учителька впродовж півтора годин спілкувалася з молодою матір'ю, яка скаржилася на свого восьмирічного сина, проте емоційний запал не вщухав. „Діагноз” мати поставила сама: в неї некерована дитина. Неврівноважений, неслухняний, впертий, грубий – усім цим рисам сина в неї було ще одне підтвердження: „Живе за принципом ”що хочу, те й роблю”. Її не слухається, за собою ніколи нічого не прибирає („не допросишся”). Застуджується часто, а зарядку робити відмовляється. Біля телевізора може сидіти годинами, а якщо виключити – грубить. Грати, бігати, веселитися завжди готовий, а за уроки не сідає, тільки з окриком.

Врешті-решт співрозмовниця згадала, що коли сину виповнилося шість років, граючи на подвір'ї, він посварився зі своїм однолітком. Сильно вдарив його, а потім іще й кинув у нього піском. Скривджений приятель розплакався. Мами обох хлопчиків, які сиділи неподалік на лавочці, були свідками цього випадку. До кривдника відразу ж підбігла його мама, почала лаяти і соромити хлопчика, кілька разів ляснула і вимагала вибачень. Але син відмахнувся і зі сльозами на очах почав кричати: „Не буду просити пробачення! Ідіть геть усі, я вас не люблю!” Тоді мама силоміць повела його додому, де крики, сльози, стусани тривали ще довго. Покарала його на додачу і бабуся, коли мати поскаржилась, який у неї поганий онук. Усе скінчилося тим, що син надовго зачинився від усіх у кімнаті, погрожуючи звідти, що ніколи з неї не вийде.

На батьківських зборах учителька переповіла цю історію, з етичних міркувань не називаючи справжніх дійових осіб, і звернулася до присутніх за порадою. Думки розділились:

- одні вважали, що слід було негайно і відчутно покарати кривдника: „Я б його так відшмагала, щоб він теж відчув біль, якого завдав іншій дитині, і більше так ніколи не вчиняв”;

- інші стверджували, що найбільш ефективним покаранням може бути батьківська образа: „Ти поганий хлопчик, мені такий син не потрібний. Негайно вибачайся!”;
- треті вважали, що слід було б присоромити малюка, зробити йому зауваження, прочитати нотацію: „Так чинити не можна, гарні діти так себе не поводять, треба попросити пробачення”;
- деяких батьків більше хвилювало, як незручно почуватись у подібній ситуації: „Я б не роздувала конфлікт, а відволікла сина на будь-що інше, щоб не вступати у суперечку з другою мамою і припинити цей галас. Так діти швидше заспокоюються”;
- були також і батьки, які усвідомлювали провину дитини як свою власну. Вони пропонували принести вибачення за скоєний вчинок, після чого мало відбутися „виховання” сина.

Яка точка зору не була прийнята до уваги? Що можна порекомендувати матері замість ролі „безапеляційної судді”?

9. У своїй книзі під назвою „Дисципліна: 50 надєжних способов воспитання детей” Джеймс Уінделл називає особистісні якості ідеальних батьків: спокій і зібраність, доброта і безмежна любов до дитини, здатність швидко приймати правильні рішення у складній ситуації, доступність для дитини, оптимізм, упевненість у собі, вміння завжди правильно поводити себе з дитиною. Які особистісні риси можуть, на вашу думку, доповнити цей перелік?

10. Ю. Гіппенрейтер виділяє чотири основні причини серйозних порушень поведінки дітей – боротьба за увагу, боротьба за самоствердження, бажання помститися і втрата віри у власний успіх. Яка з названих причин пояснює ситуацію, що її описує російський психолог у роботі „Общаться с ребенком как?”:

Мати звертається у психологічну консультацію зі скаргою на те, що дитина досить дивно себе поводить, точніше, як ненормальна. Останньою краплиною стала ситуація, що розігралася на кухні під час вечері. Батько і мати сиділи, розмовляючи про свої справи, коли раптом увійшла дитина з палицею в руках і почала бити батьків.

На питання консультанта: „Як ви зазвичай проводите з дитиною час?” мати відповіла, що ніяк. На це в неї через домашні справи не вистачає часу, а коли дитина просить погратися з нею, відмовляє: „Грайся сам, тобі що, іграшок не вистачає?” Батько теж, прийшовши з роботи, лягає на диван і вмикає телевізор. На прохання сина відповідає: „Не бачиш, я втомився, йди до матері!”

11. Аксіоматичним принципом реабілітаційної педагогіки є необхідність у співпраці педагога і батьків заради стабілізації поведінки, самопочуття дитини, її повноцінного розвитку як особистості. Успіх цієї справи багато в чому визначається конструктивним діалогом цих двох сторін, рекомендації до проведення якого пропонує Т. Гаврилова у публікації „Учитель и семья школьника”:

- здатність бути самим собою – необхідна умова і запорука успіху в спілкуванні;
- набагато легше прийняти іншого, якщо його переваги значно перевищують недоліки. Той, хто здатний до прийняття, не тільки приймає іншого, але показує йому, що приймає його таким, яким він є;
- прийняття іншого передбачає поступливе, терпляче ставлення до нього: приймаючи людину, ми засуджуємо її вчинки, а не її саму, ми вибачаємо їй помилки і допомагаємо стати кращою;
- якщо педагог візьметься допомагати тому, кого не приймає, він не досягне мети;
- співучасть у переживаннях дитини чи її батьків передбачає відкрите вираження педагогом своїх відповідних почуттів: педагог добре знає, що легкий дотик, теплий погляд, співчутливе мовчання дають людині сили для подолання болю, для віри в себе, допомагають їй пережити конфліктну ситуацію;
- доброзичливий і „теплий” педагог має бути терплячим до сумбурної мови, надто сильного вираження почуттів, тривалого монологу;
- для того, щоб проникнути у внутрішній світ дитини чи її батьків, педагогу не обов’язково мати якомога більше відомостей про те, що з ними відбувається: достатньо зацікавлено, співчутливо слухати і чути необхідне.

А які рекомендації щодо проведення співбесіди з батьками можете запропонувати ви?

Література

- Акимов М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. – М., 1992
- Алферов А.Д. Психология развития школьников. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 384 с.
- Арутюнян М., Земнов М. Легко ли быть родителями? Взрослые и дети: союз, конфликт, компромисс. – М., 1991. – 192 с.
- Байярд Р., Байярд Дж. Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
- Березовський Ю. Дзвін тривоги нашої. Проблемні сім’ї, проблемні діти // Рідна школа. – 1999. – № 10. – С.43-45
- Бессонова Т.П. Особенности развития ребенка в неблагополучной семье // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 1. – С. 39-42
- Блонский П.П. Педология. – М., 2000.
- Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М.: МПА, 1995. – 208с.
- Буянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. – М.: Просвещение, 1998. – 207с.
- Буянов М.И. Ребенку нужна родительская любовь. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
- Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. – М.: Аграф, 1996. – 160 с.

- Ваш ребенок / Под ред. И.И. Гребешковой. – М.: Медицина, 1990. – 382 с.
- Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. – Собр. соч. в 6-и тт. – М., 1984. – Т.5
- Венгер А.Л. Родители просят совета. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
- Воспитательный потенциал семьи и социализация детей // Педагогика. – 1999. – №4. – С.27-39
- Гаврилова Т.П. Учитель и семья школьника. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
- Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до семи лет. – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.
- Гарбузов В.И. Воспитание ребенка. – СПб.: Дельта, 1997. – 432с.
- Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком как? – М.: ЧеРО, 1998. – 240с.
- Гонеев А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики. – М.: Академия, 1999. – 280 с.
- Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1999. – 336 с.
- Гордеева А.В., Морозов В.В. Прикладная реабилитационная педагогика. – М.: Академический проект, 2004. – 176 с.
- Гребенников И.В. Школа и семья. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
- Гребенюк А.А. Актуальные проблемы возрастной психологии. – Симферополь: Таврия, 2001. – 432 с.
- Дейноу Шейла. Как пережить опасный возраст наших детей? – М.: МИРТ, 1995. – 379 с.
- Засорина Л., Засорин К. Педагогическая реабилитация – проблемы XXI века // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 196-204
- Калошин В.Ф., Козінчук Н.А. Як ефективно провести бесіду з батьками „важких” учнів // Нові технології навчання: науково-метод. збірник. – К., 2000. – Вип. 28. – С. 152-158
- Каменяк М. Мамине виховання? Що засвідчили результати вивчення сімей дітей молодшого шкільного віку з відхиленнями в поведінці // Сім'я. – 1998. – № 2. – С. 21-22
- Кан-Калик В.А. Семейная педагогика: Педагогические раздумья о проблемах воспитания детей в семье. – Грозный, 1984. – 71 с.
- Капичин А., Оржеховская В. Трудные – дети трудных // Народное образование. – 1991. – № 9. – С. 77-82
- Каптерев П. Новое направление в педагогике // Педагогический сборник. – 1891. – Кн. 3. – С. 255-269
- Карклина С.Э. Проблемы семейного воспитания. – М.: Советская Россия, 1983. – 207 с.
- Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. – М., 1994.
- Ковалев А.Г. Психология семейного воспитания. – Минск: Народна асвета, 1980. – 71 с.
- Кононенко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості в дошкільному дитинстві. – К., 1998.

- Коррекционная педагогика в начальном образовании / Г. Кумарина и др. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
- Куликова Т.А. Семейная педагогика. – М.: Академия, 1999. – 232 с.
- Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. – М.: Педагогика, 1990. – 268 с.
- Литвиненко С. Про дитячі секрети “виховання” батьків // Журнал для батьків. – 1999 – № 3. – С. 3-5
- Лич П. Младенец и ребенок. – М.: Педагогика, 1985. – 288 с.
- Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. – Харків: „ОВС”, 2002. – 400 с.
- Манова-Томова В.С. и др. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. – София: Медицина и физкультура, 1981. – 190 с.
- Младенец, детка, отрок: Добродушные наставления родителям. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 576 с.
- Морозов В. Преемственность как условие развития реабилитационной педагогики // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 208-216
- Настольная книга родителей / Сост. В.З. Солоухин. – Минск: Высшая школа, 1991. – 302 с.
- Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. – М.: Педагогика, 1992. – 160с.
- Нортокон П.К. и др. Дети: Как их воспитывать. – СПб., 1993. – 123 с.
- Особливості роботи соціального педагога з різними типами сімей // Технології соціально-педагогічної роботи. – К., 2000. – С. 180-197
- Островская Л.Ф. Почему ребенок не слушается. – М.: Просвещение, 1982. – 111 с.
- Петрунук В.П., Таран Л.Н. Младший школьник. – М., 1981
- Пича В.М. Радость семейного общения. – К.: Радянська школа, 1991. – 189 с.
- Плоткин М.М. Социально-педагогическая помощь детям из неблагополучных семей // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 47-51
- Покась В.І. Реабілітаційна педагогіка на порозі ХХІ ст.: Науково-метод. зб. у 2-х ч. – Ч 1. – К.: ІЗМН, 1998. – 320 с.
- Понятійно-термінологічний словник з соціальної роботи. – Ужгород: Мистецька лінія, 2001. – 152 с.
- Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учении и в жизни. – М., 1990
- Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Автор-сост. В.А. Межериков. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
- Раттер М. Помощь трудным детям. – М.: Прогресс, 1987. – 420с.
- Родинно-сімейна енциклопедія. – К.: Богдан, 1996. – 438 с.
- Семейное воспитание: Краткий словарь / И.В. Гребенников, Л.В. Ковинько. – М.: Политиздат, 1990. – 319 с.
- Торре Ада Делла. Ошибки родителей. – М.: Прогресс, 1984. – 135с.

- Уинделл Д. 50 способов воспитания детей. – М.: Авиценна, 1996. – 157 с.
- Филипчук Г. Знаете ли вы своего ребенка? – М.: Прогресс, 1978. – 206 с.
- Харченко С.Я., Яковлева Л.Л. Проблемы современной реабилитационной педагогики. – Луганск, 2002. – 8 с.
- Хоменко З. Пам'ятка батькам, діти яких стоять на порозі підліткового віку // Психолог. – 2002. – № 6. – С. 6-16
- Храпов В.Е. Родители просят совета. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
- Чернобровкина В.А., Чернобровкин В.Н. Родители и дети: как правильно относиться к ребенку // Журнал для батьків. – 2001. – № 1 – С. 3-5
- Чулкова Л.О. Спілкування з дітьми у сім'ї. – К.: Знання, 1991. – 32 с.
- Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога. – М.: Академия, 2002. – 288 с.
- Шуман С.Г. Родительские тревоги. – М.: Педагогика, 1989. – 175 с.
- Щербакова К.Й. У сім'ї росте дитина. – К.: Освіта, 1995. – 240 с.

II. ПЕДАГОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

2.1. ПОРУШЕННЯ У ПРОЦЕСІ ПРИСТОСУВАННЯ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ І НЕОБХІДНІСТЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ

-
- **Адаптація дітей до школи**
- - У поведінці кожної дитини, яка вперше приходить до школи, відбуваються докорінні перетворення. Організація її життя змінюється, воно починає протікати в іншій обстановці, серед нових осіб, нових вимог. Змінюється і вся її діяльність. Основною діяльністю, що з цього моменту і впродовж значного періоду перебування у школі буде впливати на її розвиток, є систематичне навчання. Замість таких звичних ігор, завжди доступних у дошкільний період, із першого дня навчання у школі до дитини висувають серйозні та обов'язкові для виконання вимоги: зберігати певний час статичне положення за партою, бути уважною на уроці, слухати вчителя, виконувати завдання під його керівництвом. Обсяг цих змін у вимогах до дитини надзвичайно великий, тому цілком природно, що вони викликають і відповідні зміни в її поведінці. Хоча в різній формі дитина продовжує гратись і в шкільному віці, гра перестає бути провідною діяльністю і не визначає її розвиток. Рушійною силою психічного розвитку дитини стає навчання. Якщо дитина шкільного віку тільки грається, а не навчається систематично, обов'язково відбувається відставання в розумовому розвитку.
 - Для того, щоб дитина адаптувалася до вимог школи і добре навчалася, необхідні деякі внутрішні умови і відповідні зовнішні впливи. У початковий період навчання у школі труднощі настають у багатьох дітей. Проте цей період триває недовго і порівняно легко долається. У той самий час для

незначної кількості дітей школа лишається чужим і неприємним середовищем, внаслідок чого у процесі адаптації до навчального закладу виникають певні відхилення в поведінці. Як правило, це відбувається на фоні нормального розумового розвитку.

У проведених дослідженнях (А. Хрипкова, 1982; М. Антропова, М. Кольцова, 1983; М. Безруких, С. Єфімова, 1991) наголошується на тому, що у процесі адаптації дитини до школи можна умовно виділити кілька етапів, кожен з яких має свої особливості і характеризується різним ступенем напруження функціональних систем організму дитини (критеріями слугували показники вищої нервової діяльності, розумової працездатності, стан серцево-судинної системи, системи дихання, ендокринної системи, загальне самопочуття, успішність, режим дня, пізнавальна активність на уроках).

Перший етап – *орієнтувальний*, коли на весь комплекс нових впливів, що пов'язані з початком систематичного навчання, фактично всі системи організму дитини відповідають бурхливою реакцією і значним напруженням. Така „фізіологічна буря” триває близько двох-трьох тижнів.

Другий етап – *нестійкого пристосування*, коли організм дитини шукає і знаходить якісь оптимальні варіанти реакцій на ці впливи. Якщо на попередньому етапі про жодну економію ресурсів організму говорити не доводилося (організм витрачав усе, що мав, а іноді і „в борг брав”, тому педагог повинен пам'ятати, яку високу „ціну” сплачує організм кожної дитини в цей період), то на другому етапі „буря” поступово вщухає.

Третій етап – період *відносно стійкого пристосування* (триває до дев'яти тижнів), коли дитячий організм знаходить найбільш ефективні варіанти реагування на навантаження, що вимагає вже меншого напруження всіх внутрішніх органів. Яку б роботу не виконував школяр – будь то розумова робота з засвоєння нових знань, статичне навантаження, що відчуває організм при вимушеній сидячій позі, чи психологічне навантаження у великому і різноманітному колективі – кожна з систем організму повинна реагувати своїм зусиллям, своєю роботою. Отже, чим більше напруження буде видавати кожна система, тим більше енергетичних ресурсів витратить організм у цілому. Дорослі повинні знати, що можливості дитячого організму далеко не безмежні, а тривале навантаження і пов'язані з ним втома і перевтома можуть коштувати школяру втраченого здоров'я.

Якщо у процесі адаптації до школи мають місце відхилення в поведінці дитини, то можна говорити про вплив низки внутрішніх (психологічних та фізіологічних) і зовнішніх (соціальних) факторів. До останніх відносять:

- 1) становище дитини в сім'ї. Якщо її відносини в сімейному середовищі були правильно сформовані, створені звички дотримуватися порядку і дисципліни, поважати старших, правильно ставитися до інших дітей, то в неї вже вироблені так звані „стримуючі механізми” поведінки: дитина сама здатна контролювати свої вчинки, а її адаптація до школи буде легкою. Навпаки, пристосування до школи дитини, яка перебувала під постійною опікою і надмірним захистом від найменших проблем із боку батьків і старших членів сім'ї, внаслідок чого була позбавлена можливості виявити самостійність та

ініціативу, проходитиме повільніше (адже нове середовище вимагатиме від неї вияву самостійності як риси індивіда). Такі діти при вступі до школи стають полохливими і пригніченими; цей стан може поглиблюватися дедалі більше, вбачаючи необхідність у зростанні самостійності. Це ті полохливі малюки-школярі, які не в змозі нічого відповісти, коли їх запитує вчитель, навіть якщо урок добре підготовлений. Це ті школярі, які не можуть вимовити жодного слова, коли їх викликають до дошки. У кращому випадку вони залишаються в рамках „посередньої, сірої маси”. При наявності більш високого інтелекту таке статус іще більше пригнічує їх, викликає почуття невдоволеності собою. Цілком зрозуміло, що хоча вони розвинені досить нормально в інтелектуальному плані, все одно їх вважають поганими учнями;

2) емоційні переживання внаслідок конфліктів і непорозумінь у сім'ї. Увага таких дітей завжди зайнята тим, що вони бачать і чують удома, тому їхня розсіяність на уроках стає дуже помітною. Діти завжди чутливо і глибоко переживають сімейні чвари, хоча зовні не завжди показують це оточуючим;

3) „уседозволеність у сім'ї”. Це діти без стримуючих начал, для яких тривале сидіння на уроці, а також виконання рекомендацій учителя є непосильним тягарем. Зазвичай, їх відносять до категорії „неможливих”, „невиправних”. Учителі відмовляються з ними працювати і при першій же нагоді намагаються позбутися їх, переводячи із класу в клас і навіть з однієї школи до іншої, поки вони самі не відчують себе „невиправними” і, навіть, не почнуть пишатися цим. Безумовно, це дуже небезпечний момент для їхнього розвитку, що стає поштовхом для більш стійких порушень поведінки, які виражаються у невмінні тримати себе в руках;

4) неправильне ставлення вчителя до нових учнів. Зі сторони вчителя іноді спостерігаються дуже високі вимоги, непотрібна суворість і надмірна вибагливість, що є однаковими для більшості дітей, але непомірними для невеликої частини їх. Тому саме остання категорія стає схильною до порушень поведінки у школі. Коли ж до всього цього приєднуються ще й амбіції деяких учителів мати лише гарних учнів і реалізувати тільки високу успішність, це стає серйозною загрозою для правильної і своєчасної адаптації багатьох дітей до школи. При цьому не враховується те, що окремі діти в силу особливостей виховання, темпераменту, темпів психосоматичного дозрівання не можуть відповідати подібним вимогам. Учителі поспішають іти уперед зі здібними учнями, лишаючи решту поза кутом зору і нехтуючи рекомендаціями педагогічної науки. Адже аксіоматичним є те, що діти не народжуються однаковими, і вимірювати їхній розвиток, особливо шляхом співставлення, порівняння одного з одним, не є припустимим. До того ж, клас, що складається із суцільних відмінників, – аномальне явище. По суті, зразковий клас являє собою правильно організований дитячий колектив, у якому кожен зможе оптимальним чином реалізувати свої здібності.

Неважко дійти висновку, що труднощі в адаптації та порушення поведінки виникають у багатьох випадках через невідповідність між можливостями дитини і вимогами нового середовища.

У більшості країн світу питання про адаптацію дітей до навчання у школі, ймовірні порушення поведінки й успішності також викликають занепокоєння. Так, у Бельгії 50% дітей, які вступають до школи (з КІ від 90 до 110), мають значні утруднення у навчанні. Причому, такі утруднення в умовах сьогодення спостерігаються набагато частіше, ніж 30-40 років тому.

Слід звернути окрему увагу на те, що в сучасній психологічній і педагогічній літературі все більше місця приділяється питанню, як досягти повноцінного розвитку таких дітей, у яких з різних причин (через хвороби, неправильне виховання, соціальну дезадаптованість) спостерігаються порушення поведінки. Упродовж тривалого часу вважалося, що діти, які створюють труднощі у процесі виховання і навчання („важкі” діти), також відстають і в розумовому розвитку. Проте сучасна педагогічна теорія і практика виховання доводять зовсім протилежне: рівень розумового розвитку в таких дітей не лише нормальний, але й набагато вищий від середнього для їх віку рівня: це кмітливі, винахідливі, дотепні діти. Порушення їх поведінки, як правило, виникають на базі слабкої нервової системи, нестійкої емоційно-вольової сфери, що поєднуються з несприятливими впливами оточуючого середовища. Такі діти потребують тривалої педагогічної реабілітації, успіхи і результати якої хоча і повільно, проте все ж таки приходять.

Не варто забувати й про те, що зміни у поведінці дітей від нормальної до невинної не виникають раптово, несподівано. Ці зміни мають свою динаміку, амплітуду коливання, уповільнення і прискорення. Тому з боку дорослих потрібні увага і спостережливість, тактовність, вимогливість і систематичний контроль, щоб можна було завжди втрутитись у разі необхідності. Не можна дозволити закріпитися негативним реакціям у дитини, оскільки це робить повернення до нормального стану дуже складним.

Повернення до норми має найбільші можливості, якщо дитина легко піддається впливу, тому в таких випадках легше активізувати її внутрішні сили для подолання виявлених порушень поведінки. Проте справжня педагогічна реабілітація досягається лише тоді, коли сама дитина стає активним учасником цього процесу. Якщо ж дитина вже встигла засвоїти певні порушення поведінки, звикла до них, а вони закріпились у ній, тоді доводиться знаходити більш сильні засоби впливу. А отже, стає необхідним примушування, що в більшості випадків дає посередній результат. Вбачаючи даний факт, дуже важливо і необхідно, щоб батьки і педагоги не дозволили дитині „заплутатись” у власних помилках. Кожна дитина помиляється, кожна дитина може припуститися більш або менш значних відхилень від звичайної поведінки, що вважається нормою. Проте „невинними” стають тільки такі відхилення, які немає кому зупинити або перешкодити їхній інтеріоризації.

Відновлення і нормалізація поведінки дитини базується на компенсаторних і адаптаційних можливостях організму, а також існуванні значних резервних сил у психіці дитини, що додатково проявляються в разі необхідності. За допомогою активізації компенсаторної здібності можна досягти повного відновлення втрачених функцій організму.

Адаптація – це процес, що відбувається на базі можливостей організму здійснювати свою діяльність і поведінку в змінених зовнішніх і внутрішніх умовах.

Ці два механізми взаємопов'язані між собою. Оскільки названі механізми властиві організму дитини, відновлення (як загальне, так і психічне) може відбутись і спонтанно. Проте для повної і стійкої педагогічної реабілітації необхідний тривалий процес організованих впливів, тому суттєву роль у процесі реабілітації відіграє вправляння. Воно дає оптимальні результати тоді, коли це стосується не окремої функції організму, а всієї особистості дитини в цілому. У зв'язку з цим педагогічна реабілітація здійснюється не шляхом окремих виховних або навчальних впливів, що використовуються у школі, а на базі цілісної організації життєдіяльності дітей.

Зрозуміло, що руйнування одних форм поведінки і створення нових пов'язане з системою звичок, встановленим способом ставлення до оточуючого середовища і до себе, який чим більше повторюється, тим більше утверджується. Тому, щоб включити в дію механізм перебудови поведінки, перш за все слід змінити умови: вивести дитину з такого середовища, в якому в неї виявилися небажані форми поведінки. Необхідні також безпосередні впливи більш старшої людини, яка користується авторитетом і в період такої зруйнованої рівноваги з небажаним середовищем здатна спрямувати дитину і допомогти їй виробити критерії нормальної поведінки. У такому процесі руйнації хибних форм поведінки і створення нових форм немає жодного сенсу „вести дитину за руку” або тримати її „під вартою”. Така нав'язлива допомога, як і грубе втручання, не дає позитивних результатів при реабілітації.

Особливо несприятливі результати спостерігаються, коли застосовується грубе примушення і всілякі покарання. Це знижує можливості реабілітації, а дитина дедалі більше звикає до того, що інші вважають її невинуватою. У подібних випадках до стереотипу порушеної поведінки приєднується самовідчуття, що вона погана і невинувата. Тенденція цього така, що діти вживаються у роль і вважають себе поганими тільки через те, що їм про це часто говорять дорослі. Навіть дворічна дитина в такій ситуації буде із задоволенням повторювати: „Я погана”.

У ході педагогічної реабілітації слід ураховувати, що сучасна дитина ще до того, як почне ходити, повинна навчитись адаптуватися до нових умов і звикати до нових людей. Тому перші відхилення можуть настати досить рано. Особливо актуальною проблемою, від вдалого вирішення якої залежить зменшення кількості дітей із відхиленнями у розвитку і поведінці, залишається прагнення дорослих допомогти пристосуванню дитини, скоротити його час.

Відомо, що пристосування людини, на відміну від пристосування тварини, є переважно соціальним процесом. Дитина адаптується не завдяки вродженим готовим механізмам – інстинктам і рефлексам, – а на підставі

особистого досвіду, що набувається у процесі навчання і виховання, засвоєння соціальних ролей. Саме тому адаптивні можливості людини значно більші, ніж у тварини. У дитини вони ще більші, бо її нервова система більш пластична, ніж у дорослого, тому вона легше звикає до нових умов і впливів.

У найбільш широкому біологічному аспекті розвиток являє собою процес неперервного і послідовного пристосування організму до середовища, в якому він живе. З цим пов'язані навіть сучасні концепції здоров'я особистості, згідно з якими здоров'я являє собою дещо більше, ніж відсутність хвороби. Здоров'я – це стан успішного пристосування. Щодо дитини, то це означає, що вона правильно розвивається не тоді, коли не хворіє, а тоді, коли здатна оволодіти новим середовищем за допомогою своїх батьків або осіб, які піклуються про неї за їхньої відсутності.

Не слід забувати і про те, що порушення у поведінці дитини можуть наставати в різні вікові періоди. Жодний вік від них не застрахований, але найбільш вразливими вважаються раннє дитинство і пубертатний період.

Для того, щоб адаптаційний період до шкільного навчання проходив більш вдало і не ускладнювався виявленими відхиленнями у поведінці дитини, вважаємо за доцільне пропонувати батькам і вихователям такі рекомендації Л. Островської:

1. Стосовно загального підходу до виховання дітей у сім'ї:
 - не виділяти дитину як маленьку, що дозволяє їй претендувати на особливі привілеї у сім'ї: набагато важливіше, щоб вона відчувала свою рівність у сімейному колективі;
 - не ставити дитину в особливе становище: перший шматок, краще місце сприяє вихованню егоїстичних нахилів;
 - вміти відмовити дитині твердо і рішуче, якщо помітно, що її бажання перевищує можливості сім'ї або порушує зручності дорослих;
 - правила, що пропонуються дитині, повинні торкатись усіх членів сім'ї: якщо дитина побачить, що дорослим можна робити те, що їй забороняється, домогтись у вихованні бажаних результатів стає набагато важче;
 - вчити дитину рахуватися з інтересами і бажаннями дорослих, не порушувати їхню працю і відпочинок;
 - ставитися до дитини з повагою: вислуховувати її думку, надавати їй можливість брати участь у сімейній нараді;
 - у виборі способів впливу на дитину бажано починати з м'яких прийомів і лише у крайніх випадках вдаватися до більш сильних;
 - закріпити за дитиною постійне коло обов'язків і неухильно слідкувати зі їх виконанням;
 - привчати її турбуватися про дорослих чи інших дітей у сім'ї, надаючи при цьому конкретні розпорядження;
 - вчити дитину бути комунікабельною, доброзичливою з дорослими й однолітками, ділитися з ними іграшками та ласощами;
 - уважно придивитися до дитини: чи володіє вона необхідними соціальними якостями – поступливістю, турботою, співчуттям;

- караючи дитину, не забувати, що це метод виховання, а не кари, що поведінка дитини – це завжди результат виховання.
2. Стосовно виховання в дитини дисциплінованості:
- усі дорослі члени сім'ї рівною мірою мають відповідати за виховання дитини;
 - не зловживати заборонами: вони повинні бути розумними і обґрунтованими (коли їх надто багато і вони дріб'язкові, дитині важко засвоїти, що можна, а чого не можна);
 - бути послідовними у своїх розпорядженнях: якщо дитина має відбутися покарання, його не слід відмінити;
 - не зловживати нотаціями і моралізаціями, оскільки дитина не завжди здатна зрозуміти їх;
 - якщо дитина не виконала розпорядження, слід перш за все з'ясувати причину, що допоможе прийняти правильне рішення;
 - домагатися від дитини свідомої, добровільної слухняності: слухняність під тиском влади дорослого привчить її слухатися лише у присутності дорослих, а в інших випадках вчиняти на свій розсуд;
 - контролюючи виконання розпорядження, слід бути тактовними;
 - грубе слово, глузування травмує дитину, змушує чинити опір вказівкам дорослих, тому до неї не слід звертатися з роздратуванням, підвищеним голосом.
3. Стосовно виховання в дитини поваги до дорослих:
- наказати дитині поважати дорослих неможливо: повага здобувається всім укладом життя, ставленням до праці, до людей, громадським положенням;
 - не дозволяти дошкільнику панібратства, грубощів по відношенню до дорослих;
 - розповідати дитині про роботу рідних їй людей, їхню громадську діяльність: якщо хтось із рідних має нагороди, то пояснити, за що вони отримані;
 - надати дитині можливість піклуватися про інших, вправлятися у гарних вчинках.

Педагогічний, психологічний і фізіологічний рівні шкільної дезадаптації

Одна з найбільш гострих проблем, з якою стикаються сучасні діти, полягає у труднощах, що виникають у процесі пристосування до шкільного середовища, а також у несприятливих наслідках цього, які можуть позначитися на поведінці дитини. Дитина вже з перших періодів свого розвитку відчуває приналежність до різних соціальних середовищ. Перш за все, в нормальних умовах життя вона безпосередньо пов'язана із сім'єю. Однак сучасна дитина дуже рано стикається з необхідністю адаптації й до інших соціальних середовищ окрім сім'ї: до іншої людини, яка піклується про

неї, коли мати йде на роботу; до умов дитсадка; вона також поступово знайомиться з іншими дітьми із сусідніх квартир і будинків. Після вступу до школи вона знайомиться з певним класом і водночас – із меншою групою друзів, що може сформуватися в межах класу або поза ним. Усі ці різноманітні соціальні середовища, до яких так рано починає входити дитина, висувають перед нею необхідність адаптації до їхніх особливостей, їх засвоєння. З цього приводу часто виникають конфлікти, різноманітні труднощі, що характеризуються порушенням рівноваги між соціумом та дитиною, внаслідок чого в дитини утворюється дезадаптованість.

Дезадаптованість – стан тимчасового або тривалого утруднення при налагоджуванні зв'язків із новим середовищем.

Поряд із цим визначенням у сучасній психолого-педагогічній літературі використовується інше, що дозволяє розглядати дезадаптованість як тривалу непристосованість до певного соціального середовища, внаслідок чого виникає ряд розладів і порушень поведінки індивіда. Як правило, цей термін застосовується відносно тих дітей, поведінка яких не відповідає принципам і нормам, що встановлені в умовах даної культури й цивілізації.

Соціальна дезадаптованість буває загальною і спеціальною. До загальної дезадаптованості можна віднести такі випадки: коли в дитини внаслідок травмуючих впливів сімейного середовища порушення поведінки виявляються тільки вдома, але в інших середовищах вона пристосовується без відхилень; коли через деякі психопатичні симптоми діти відчують утруднення у відносинах з іншими людьми. До спеціальної дезадаптованості відносять такі симптоми: раннє включення у групи безпритульних дітей, бродяжництво в компанії таких дітей; тривала відсутність із дому; втеча, повне нехтування шкільними обов'язками; небажання оволодіти професією; ранні спроби здійснення крадіжки; агресивні дії.

Серед факторів, що призводять до соціальної (у тому числі й до шкільної) дезадаптованості з більш або менш важкими відхиленнями, найчастіше переважає сімейне середовище, а також індивідуальні особливості самої дитини. До їх числа належать:

- а) відчуженість між членами родини, тривала відсутність матері упродовж значної частини дня;
- б) безконтрольне проведення часу дітьми поза сім'єю;
- в) важке пристосування таких дітей до вимог школи, внаслідок чого вони легко переходять у категорію „відстаючих”;
- г) перенаселеність квартири, де перехрещуються впливи різних вікових категорій на дітей;
- д) пошук вільного простору для гри поза домом, що стає причиною виникнення різноманітних конфліктів із дорослими.

З усього сказаного стає очевидним, що для правильного розвитку дитини важливе значення має та підтримка, яку вона повинна знайти у сім'ї. При цьому слід урахувати, що дана тенденція простежується відносно дітей

до досягнення ними 10-річного віку: у віці 10-14 років вирішальне значення надається школі, а понад 15 років – дружбі з товаришами.

- Оскільки в тісному зв'язку з соціальною адаптацією виступає адаптація дитини до умов шкільного навчання, її порушення відбувається, на думку Г. Кумаріної, на трьох рівнях – педагогічному, психологічному і фізіологічному.

- *Педагогічний рівень* шкільної дезадаптації виявляється у проблемах навчально-пізнавальної діяльності та оволодінні учнем новою для нього соціальною роллю. Механізм розвитку шкільної дезадаптації при цьому проходить кілька послідовних етапів: спочатку труднощі навчально-пізнавальної діяльності, з якими стикається дитина з перших днів навчання у школі, накладаються одна на одну, дедалі більше поглиблюючи розрив між нею і тим змістом, що має бути засвоєний з одного чи кількох навчальних предметів. Рівень навчальних досягнень поступово знижується, що неодмінно призводить до відмови від навчальної діяльності як такої.

- Напружені відносини дитини з учителем і батьками, що неминуче супроводжують проблеми навчальної діяльності, також переростають у бар'єри непорозуміння, систематичні конфлікти. Якщо дозволити ситуації заглиблюватися далі, девіантна поведінка дитини стане неминучою.

- Соціологічне опитування школярів виявило, що лише 20% із них почувають себе у школі і вдома комфортно. Понад 60% дітей відзначило в себе стан незадоволення, що є тривожним сигналом зародження несприятливих відносин на ґрунті навчальної діяльності¹.

- Якщо проблеми навчальної діяльності і порушення поведінки стають очевидними для дорослих, то навряд чи педагоги замислюються над тими прихованими глибинними змінами, що відбуваються в дитини на психологічному і фізіологічному рівнях. Зазвичай, ці деформації особистості мають латентний характер, але заперечувати вирішальний вплив освітнього закладу на їхній перебіг не варто.

- У будь-якому разі дитина не може лишатися байдужою до низької навчальної успішності, що позначається на її стосунках з оточуючими. Ці переживання негативно впливають на формування її характеру, життєвих установок, спрямованість особистості, соціалізацію в цілому.

- Адаптаційні порушення *психологічного* рівня мають свій механізм розвитку. Спочатку в дитини виникає відчуття тривоги, незахищеності, уразливості в ситуаціях, що пов'язані з навчальною діяльністю. На уроках дитина виявляє пасивність, у відповідях відчувається внутрішнє напруження. На перерві не може відшукати собі заняття, надає перевагу дитячій компанії, але в контакт не вступає. В емоційній сфері простежується тривога, збентеження навіть при незначному зауваженні вчителя, що часто закінчується плачем.

- Наступний ланцюжок механізму психологічного рівня шкільної дезадаптації є логічним продовженням попереднього. Якщо дитина відчуває свою безпомічність і неможливість засвоєння пропонованого обсягу знань,

умінь і навичок, у неї розвивається відторгнення, неприйняття цього змісту, що виступає свого роду захисною реакцією на надмірне перевантаження, непосильні для неї вимоги. Первинне напруження знижується завдяки зміні ставлення до навчальної діяльності, що втрачає для неї свою значущість.

- Поступово в дитини розвиваються і закріплюються захисні психологічні реакції: на уроках постійно відволікається, займається сторонніми справами, пояснення вчителя не слухає. Оскільки нереалізована потреба в успіху має бути компенсована, а вибір можливих способів у молодшого школяра ще дуже обмежений, подальша самоактуалізація та самоствердження проходять у протидії зі шкільними нормами, що виявляється в порушеннях дисципліни. мати різну спрямованість – соціальну (участь у гуртках, секціях) чи асоціальну (агресивна поведінка тенденційно знаходить вихід у правопорушеннях і кримінальних злочинах).

-
-

- ¹ Коррекционная педагогика в начальном образовании / Г. Кумарина и др. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

- Реакції пасивного протесту, як правило, обирають безініціативні діти. На уроках і на перервах вони пасивні, вимоги вчителя виконують формально. У спілкуванні з однокласниками надають перевагу усамітненню, не виявляючи жодного інтересу до колективних розваг. В емоційній сфері переважає депресивний стан, страхи. Внутрішній конфлікт, що виникає між бажаннями і можливостями дитини, шукає собі вихід в отриманні задоволення через споживання психотропних або токсичних речовин, у крайньому випадку – через суїцидний акт.

Беручи до уваги системний підхід у розгляді явищ і процесів педагогічної дійсності, слід зазначити, що людський організм також становить систему, тільки психосоматичну. Уже в самому терміні закладений зв'язок між психічним життям і станом соматичного здоров'я. Тому порушення адаптації дитини до шкільного навчання під впливом дидактогенного та інших чинників призводить не лише до відхилень у психічній сфері, але і спричиняє дестабілізацію її самопочуття на *фізіологічному* рівні.

Робота адаптивних механізмів дитини характеризується станом напруження, перебудовою організму на новий рівень реагування. Таке напруження може стабілізуватися після відпочинку, канікул або призвести до перенапруження і навіть до зриву нервової регуляції життєдіяльності організму, синдрому дезадаптації. На стадії перенапруження нервові симптоми носять характер захисних механізмів, а не результату зрушень. За наявності астеничних ознак зберігається загальна працездатність, проте відзначаються неадекватні реакції кори головного мозку на додаткові подразники. Нехтування з боку дорослих означеними симптомами призводить до розвитку шкільного неврозу.

- У дітей, які тільки-но вступили до школи, вже на першому році навчання спостерігається зростання відхилень у нервово-психічній сфері до 54%, порушення зору до 45%, опорно-рухового апарату до 38%, захворювання органів травлення до 30%. До дев'ятого класу кількість здорових дітей скорочується майже у 4-5 разів. На етапі випуску зі школи лише 10% учнів можуть вважатися здоровими: у 40-50% випускників має місце хронічна патологія, у 45-50% – морфофункціональні відхилення. Слід відзначити, що у переважній більшості випадків хронічні захворювання у дітей виникають саме на ґрунті морфофункціональних відхилень, що мали місце на початку шкільного навчання.

- Особливо насторожує динаміка стану здоров'я дітей за останні роки. Тільки за період із 1991 по 1993 рік у школярів до 14-річного віку відзначалося зростання захворювань органів травлення на 15%, ендокринної системи – на 10%, системи кровообігу – на 16%, сечостатевої системи – на 12%, опорно-рухового апарату – на 15%.

- Проводячи реабілітаційну роботу, основну причину порушень в адаптації дітей до школи слід шукати у сім'ї та освітньому закладі, тобто тих соціальних інститутах, що визначають основні умови та спосіб життя дитини,

а також у відносинах, які необхідно створювати і виховувати в неї до цього оточення. Завжди будуть існувати негативні впливи в оточуючому середовищі, знайдуться „погані товариші”. Дуже складно, а інколи навіть неможливо „очистити” від таких впливів соціальне середовище з усіма його багатогранними проявами. Проте завжди є можливість шляхом тривалого і систематичного виховання виробити в дитини критерії для власної оцінки того, що добре, а що погано, формувати в неї механізми регуляції вольової поведінки, що допоможуть долати труднощі шкільного навчання. Немає ані можливості, ані необхідності у тому, щоб батьки і педагоги постійно захищали її від усіляких негараздів. Акцент слід робити на розвитку в дитини смаку і відчуття позитивного, сили протистояти поганому, потворному. Велику роль у цьому процесі має відігравати сім'я, її взаємодія зі школою, позашкільними закладами, лікувально-профілактичними установами, дитячими громадськими організаціями.

-
-

- **Шкільна зрілість і готовність дитини до навчання у школі**

- За сучасних умов навчання нові, більш складні шкільні програми та інтенсифікація педагогічного процесу висувають підвищені вимоги до нервово-психічного розвитку і соматичного здоров'я учнів. Нервова система школярів підлягає різноманітним впливам, яких вони не зазнавали раніше. Не можуть не впливати на стан нервової системи такі фактори, як урбанізація, прискорення фізичного і статевого розвитку підростаючого покоління, порушення режимних вимог, захоплення телевізійними програмами, обмеження рухової активності, виховання в умовах нуклеарної або неповної сім'ї.

- Установлено, що психічний розвиток дитини є виявом не лише спонтанного розвитку, але й виступає як наслідок впливу соціального оточення і виховання. Здатність дітей до навчання збільшується разом із розвитком людства: майже 300 років тому навчання основам грамоти займало близько трьох років, а зараз шестирічні першокласники оволодівають цими навичками за 9 місяців. Якість знань учнів за останнє десятиліття стала значно вищою, що пояснюється головним чином впливом позашкільної інформації, технологізацією всіх сфер суспільного життя, культурно-історичними умовами.

- У той же час слід відзначити, що інтенсивна акселерація підростаючого покоління припадає на 60-70-ті роки ХХ ст. З середини 70-х до середини 80-х років цей процес стабілізувався, а з початку 90-х відзначається ретардація, або децелерація: виявляється більше дітей із затримкою фізичного розвитку, пізнім статевим дозріванням. Рухові якості підлітків 90-х років значно нижчі, ніж у однолітків 60-х років. Майже 53% підлітків з девіантною і делінквентною поведінкою мають психічні аномалії і лише половина з них знаходилася під спостереженням психіатра до першого скоєного правопорушення¹.

-
- ¹ Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. – М.: Аграф, 1996. – 160 с.
-

- На сьогодні значна частина морфологічно і функціонально „незрілих” учнів не може адаптуватися до школи упродовж усього першого класу. У них із початку навчального року відбувається значне зниження маси тіла, відзначаються несприятливі реакції з боку серцево-судинної системи. Порівняно зі „зрілими” однолітками вони більше втомлюються, частіше хворіють, мають низький рівень успішності. Про актуальність проблеми „шкільної зрілості” на сьогодні говорять такі факти: серед дітей 6-7-річного віку понад 40% – „незрілі”, що утричі більше, ніж у 70-х роках, і удвічі більше, ніж у 80-х роках ХХ ст.

- Перехід дитини від дошкільного дитинства до шкільного віку становить значний якісний стрибок у її розвитку. Незалежно від попередньої підготовки, утруднення при адаптації до нових умов і вимог, психологічне напруження (відчуття невизначеності, тривожність, внутрішній дискомфорт) відчувають усі діти. Наскільки легко і безболісно буде проходити цей етап, залежить від освітнього рівня батьків, складу сім’ї, стану здоров’я дитини, особливостей її розвитку, починаючи з пренатального періоду, педагогічної культури батьків, професійної компетентності вчителя і цілої низки інших факторів. Зрозуміло, що чим більше підготовлена дитина, тим легше і швидше пройдёт її адаптація до умов шкільного навчання. З цього приводу виникає необхідність конкретизації сутності поняття „шкільна зрілість”.

Шкільна зрілість – психофізіологічне дозрівання організму дитини, від якого залежить готовність до навчальної діяльності.

-
- Стосовно дефініцій понять „шкільна зрілість” і „готовність до навчання”, навколо яких продовжуються дискусії в наукових колах, слід зазначити, що шкільну зрілість прийнято визначати у дітей, які вступають до школи з шести років, психологічну готовність до навчання – у дітей, які вступають до школи з семи років. Критеріями шкільної зрілості є загальний психофізіологічний розвиток дитини.
- Т. Лобанова розглядає шкільну зрілість як готовність організму, тобто рівень морфологічного і функціонального розвитку, при якому вимоги шкільного навчання, новий розпорядок життя, різного роду навантаження не будуть занадто обтяжливими для дитини. Основним критерієм шкільної зрілості як одного з компонентів готовності до навчання виступає працездатність дитини. Невеликий енергетичний запас дітей, які не досягли шкільної зрілості, не дозволяє їм упродовж тривалого часу займатись інтелектуальною діяльністю: сприймати пояснення вчителя, виконувати під його керівництвом певні завдання. Уже до середини уроку їм важко сидіти за

партою, стежити за поставою. Працездатність дитини до кінця дня або навчального тижня поступово знижується, накопичується втома. Якщо вчитель вчасно не помітить усі ці прояви, то дуже швидко така дитина перейде до категорії відстаючих учнів із негативним ставленням до школи та відсутністю бажання вчитися. У кінцевому результаті це може призвести до виникнення в неї неврозу чи інших відхилень психічного здоров'я.

- На думку Т. Лобанової, шкільна зрілість (готовність організму), а також готовність психічних процесів і особистісна готовність є компонентами готовності до шкільного навчання.

Готовність до шкільного навчання – сукупність морфофізіологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, що забезпечує успішний перехід до систематично організованого шкільного навчання.

- - Готовність психічних процесів виявляється у здатності дитини до засвоєння наукових знань і забезпечується рівнем сформованості пізнавальних психічних процесів – сприйняття, мислення, пам'яті, уваги, уяви, а також мовлення. Основним критерієм цієї готовності виступає довільність пізнавальної діяльності, здатність до узагальнень, розвинуте мовлення, використання дитиною складнопідрядних речень.

- Не останнє значення у формуванні готовності психічних процесів має розвиток емоційно-вольової сфери: здатність дитини співвідносити мотиви, керувати своєю поведінкою. Якщо готовність психічних процесів розглядається як інструмент для оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками, то базою для успішного засвоєння навчальних знань можна назвати розумовий розвиток дитини, тобто певний запас відомостей про оточуючий світ – його предмети і властивості, явища живої і неживої природи, різні сторони громадського життя, моральні норми поведінки. При цьому К. Щербакова пропонує дорослим, які дбають про підготовку дитини до школи, орієнтуватися на такі критерії:

- обсяг знань: що запам'ятала і засвоїла дитина з інформації, яку вона отримувала упродовж дошкільного періоду розвитку;
- якість знань: усвідомленість, міцність запам'ятовування, використання цих знань в іграх та побуті;
- уміння слухати, чути й розуміти запитання чи завдання;
- уміння планувати свою роботу, самостійно добирати способи виконання завдання;
- особливості мовлення дитини: багатство словника, знання спеціальних термінів, уміння зв'язно пояснювати свої дії, викладати думки, доводити;
- бажання вчитись у школі, інтерес до навколишньої дійсності: прагнення пізнавати, вивчати, знаходити все нове, цікаве.

- Особистісна готовність до школи, перш за все, включає бажання дитини стати школярем, виконувати серйозну діяльність, учитись.

Виникнення такого бажання наприкінці дошкільного віку пов'язане з тим, що дитина починає усвідомлювати своє становище дошкільника як таке, що не відповідає її віковим можливостям, перестає задовольнятися грою як способом прилучення до життя дорослих.

- У дослідженні Г. Чуткіної виділено три рівні адаптації дітей до школи:

- 1) *високий рівень адаптації* характеризується тим, що першокласник позитивно ставиться до школи; правила і вимоги сприймає адекватно; програмовий матеріал засвоює легко, глибоко і повно; розв'язує ускладнені завдання; чемний, уважно вислуховує вказівки, розпорядження вчителя; доручення виконує охайно і сумлінно, без зовнішнього контролю; виявляє високу зацікавленість до самостійної навчальної роботи, готується до всіх уроків; у класі має позитивний статус;

- 2) *середній рівень адаптації* виявляється в тому, що першокласник позитивно ставиться до школи, відвідування уроків не викликає в нього негативних переживань; навчальний матеріал розуміє, якщо вчитель пояснює його досить наочно і детально; засвоює основний зміст програми з усіх предметів, самостійно розв'язує типові задачі; зосереджений і уважний під час виконання завдань, доручень і вказівок учителя, але потребує контролю з боку дорослих; зосередженим буває тільки тоді, коли робить щось цікаве для себе; майже завжди готується до уроків і виконує домашні завдання; доручення виконує сумлінно; дружить з багатьма однокласниками;

- 3) *при низькому рівні адаптації* першокласник негативно або байдуже ставиться до школи; часто скаржиться на самопочуття, виявляє пригнічений настрій; спостерігаються порушення дисципліни; програмовий матеріал засвоює фрагментарно; самостійна робота з підручником викликає труднощі; до уроків готується нерегулярно, потребує постійного контролю, систематичних нагадувань із боку дорослих; доручення також виконує під контролем і без особливого бажання; пасивний, близьких друзів не має, знає імена і прізвища лише частини однокласників.

- Поступово дитина психологічно переростає гру: статус школяра перетворюється на сходинку до дорослості, а навчання – на відповідальну справу, до якої всі ставляться з повагою. Шкільний вік вводить дитину у нову для неї систему відносин. Відносини „дитина-однолітки” визначаються тепер не тільки тим, який цей одноліток у грі, але й тим, як він учиться, якої думки про нього вчитель. Відносини „дитина-батьки” налагоджуються з урахуванням результатів її навчально-пізнавальної діяльності. Сама дитина також переглядає своє ставлення до себе, порівнюючи себе з однокласниками. Зовсім новими виступають для неї і відносини з учителем.

- Запорукою успішності навчання виступає сформованість особистісних якостей, що допомагають дитині увійти у класний колектив, отримати в ньому належний статус, включитись у загальну діяльність. Не маючи таких якостей, дитина працюватиме в класі тільки в тому випадку, якщо вчитель звертатиметься безпосередньо саме до неї. В інший час вона ніби відсутня на уроці: не може продовжити за своїм сусідом вірш, не слухає

відповідей товаришів. Невміння дитини об'єктивно оцінити результат своєї діяльності, адекватно поставитися до зауваження вчителя, до його оцінки призводить до ще більших труднощів в адаптації до школи. Зазвичай порушена адаптація спричиняє негативне ставлення до школи, що може закріпитись і стати перешкодою на шляху до всього подальшого навчання.

Методичні підходи до вивчення психосоматичного здоров'я школярів

Успішність організації педагогічного процесу в середніх загальноосвітніх закладах у багатьох визначається урахуванням стану психосоматичного здоров'я учнівської молоді, що у свою чергу становить основу диференціації та індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності школярів. Оцінити розповсюдженість психосоматичних розладів за кількістю відвідувань спеціалістів у лікувальних установах і за показниками диспансерного обліку школярів у повному обсязі не є можливим. Більш повні відомості можна отримати при масових обстеженнях окремих контингентів населення.

Для того, щоб надати вчителям максимально вичерпну інформацію про вихованців, зокрема про стан їхнього нервово-психічного і соматичного здоров'я, використовують такі розповсюджені методичні підходи:

- 1) обстеження лікарями здоров'я школярів за допомогою бригадного методу, що, однак, не завжди дозволяє своєчасно виявити у дітей легкі функціональні відхилення. Це пояснюється тим, що молодші школярі ще не в змозі адекватно оцінити свій стан і не висувають скарги щодо погіршення самопочуття;
- 2) відомості про психосоматичне здоров'я учнів, що надходять від учителів-класоводів, також не завжди є повними. Педагоги, зазвичай, скаржаться на низьку успішність, відставання і негативну поведінку учнів і рідше оцінюють особливості характеру й особистості дітей. Безособові характеристики на взірць „не старається”, „може, але не хоче”, „не хоче вчитись”, „багато крутиться”, часто не співпадають з іншими даними;
- 3) характеристика самопочуття дитини, що надходить від батьків, найчастіше отримується під час заповнення анкет на класних батьківських зборах на початку навчального року. При цьому батьки можуть указувати на відхилення психосоматичного характеру, проте не вважають своїх дітей хворими.

Невідповідність характеристик лікарів, учителів і батьків при успішній соціальній адаптації дитини, нормальних результатах навчальної діяльності та задовільній поведінці свідчить проти хворобливих нервових чи соматичних проявів у дитини і вимагає проведення не терапевтичних, а психогігієнічних заходів. У той же час, отримані результати дають можливість класифікації психосоматичного здоров'я, за основу якої береться критерій групування стану здоров'я. Він базується на відсутності або наявності морфологічних

відхилень, функціональних порушень, тривалого хронічного захворювання, ступеня тяжкості клінічних симптомів. Відповідно до вказаних критеріїв виділяють чотири групи психосоматичного здоров'я.

До першої групи відносять здорових дітей, які не висувають скарг, не мають функціональних та органічних розладів із боку ЦНС. В анамнезі у них можуть бути перенесені ураження ЦНС різної етіології, що пройшли без залишкових симптомів.

До другої групи відносять школярів із наявними симптомами легких функціональних і морфологічних відхилень. Скороминучі зміни діяльності ЦНС суттєво не впливають на самопочуття і працездатність учнів, але виявляються після природного навантаження – задухи, спеки, поїздки, навчальної діяльності або функціональних серцево-судинних проб. До цієї групи потрапляють учні з морфологічними аномаліями вродженого характеру, залишковою очаговою мікросимптоматикою, лабіринтопатією, компенсованою внутрічерепною гіпертензією, вегетолабільністю, мовленнєвими відхиленнями при вимові звуків і легким заїканням, легкими астеничними і невротичними реакціями різної етіології. Легкі нервові симптоми, що характеризують астеничні (бездіяльність, погана увага, ослаблена пам'ять, коливання настрою, підвищена втомлюваність, порушення сну, апетиту, головний біль, дратівливість, знижена працездатність) та невротичні реакції (нав'язливі страхи, уразливість, плаксивість, монореакції), вегетолабільність і вважаються преморбідними станами.

До третьої групи включають школярів із помірно вираженими розладами нервової системи у компенсованому стані, що знижують адаптацію до навчальної діяльності. Учні з такими астено-невротичними синдромами потребують короткочасного відпочинку та амбулаторного лікування.

До четвертої групи відносять школярів із субкомпенсованим станом, із вираженими порушеннями, що утруднюють навчальну діяльність. Такі діти потребують спеціального лікування і тривалого відпочинку.

Таким чином, школярі, які входять до третьої та четвертої групи психосоматичного здоров'я, вважаються хворими. Це дозволяє педагогам реалізовувати індивідуальний підхід, що передбачає урахування особистісних особливостей учнів, їхнього інтелектуального розвитку, проблем в організації інтелектуальної та трудової діяльності, порушень поведінки. Лише за цієї умови стає можливим адекватне застосування способів і засобів реабілітаційної педагогіки, лікувальної педагогіки, корекції поведінки і навчальної діяльності школярів.

Роль школи у формуванні психосоматичного здоров'я учнів

За оцінками провідних зарубіжних спеціалістів В. Кучми, Henry (1993 р.), Т. Кирилової (1999 р.), у сучасних школярів останнім часом спостерігається зниження темпів росту і функціональних показників,

уповільнення психічного розвитку порівняно з даними 60-х років минулого століття. Для позначення цього явища в реабілітаційній педагогіці вживається поняття “децелерація”, а також “ретардація”. Невідповідність між фізичним розвитком школярів і вимогами навчальних планів і програм ставить дитину в умови, що наближаються до екстремальних і призводять до напруженої соціальної адаптації, а також зниження адаптації до педагогічного процесу середнього загальноосвітнього закладу. Внаслідок цього чисельність дітей із нормальними психосоматичними показниками критично знижується вже наприкінці першого року навчання.

Вітчизняні дослідники В. Вербенко і Л. Шепітько вказують на те, що на сьогодні рівня шкільної зрілості серед шестирічних першокласників досягає менше 50% дітей, а недорозвинені пізнавальні здібності спостерігаються в кожній десятій дитини шкільного віку. Цей факт і пояснює причину того, що низька шкільна успішність у 80-85% випадків спричинена різноманітними станами інтелектуальної недостатності, астенізацією підростаючого покоління.

Серед причин, що впливають на здоров'я учнівської молоді, М. Безруких виділяє соціальні, екологічні, економічні, генетичні і дидактогенні. Так, за останніми даними Державного комітету статистики України, в нашій країні проживає 49 456,1 тис. осіб, із них 11 142,9 тис. дітей. Якщо простежити коливання в кількості дітей у демографічній структурі за останні 10 років, то можна констатувати його неухильне зниження: на початок 1990 р. цей показник становив 411 дітей на 1000 осіб, а на початок 2000 р. знизився до 340 дітей. Вражаючою є чисельність померлих немовлят – 5065 дітей (станом на 1999 р.); смертність дітей до 18-річного віку становить 3337 осіб, що спричинено отруєнням алкоголем, наркотиками, використанням вогнепальної зброї, самогубствами, вбивствами і виснаженням унаслідок голодування.

Неухильно збільшується чисельність дітей з уродженими нервово-психічними захворюваннями. Так, за даними російських неонатологів, із 10 новонароджених тільки у двох дітей відзначаються показники, що відповідають нормальному фізіологічному і психічному розвитку. Серед малюків виділяється 30% дітей із різними термінами недоношеності, що становить високий відсоток дітей групи ризику, які у перспективі потребуватимуть медико-соціальної чи психолого-педагогічної реабілітації. Наведені приголомшуючі дані співзвучні з твердженням заступника директора Інституту психології ім. Г. Костюка АПН України Сергія Болтівця: „Зниження соціальної цінності дитини, тобто порушення природного вікового процесу усупільнення особистості, неодмінно позначається на її психофізичному розвитку. Можна навіть сказати, що соціальна неповноцінність визначає неповноцінність психофізичну. В результаті створюються передумови якщо не для раптового і гострого вияву психічних і соматичних захворювань, то принаймні для прихованого, латентного, відкладеного в часі”¹.

Останнім часом на фоні загальної тенденції до погіршення показників психічної захворюваності населення зросла актуальність проблеми нервово-психічного здоров'я дітей і підлітків: 65-90% умовно здорових школярів мають різноманітні порушення і відхилення нервово-психічної сфери. Вагома частка таких відхилень має дидактогенне походження, адже реальне навчальне навантаження старшокласників у багатьох школах досягає 10-12 годин

¹ Болтівець С. Педагогічні аспекти психогігієни учня // Радянська школа. – 1990. – № 5. – С. 66-70

на добу. Не в кращому стані знаходяться й учні основної школи, де сьомі й восьмі уроки у шкільному розкладі давно стали звичними. Як наслідок, психоневрологічні відхилення функціонального характеру зростають з 9 % у 4-му класі до 52 % у 9-му. При цьому, за свідченням В. Сидоренко, понад 85 % навчального матеріалу учні засвоюють на рівні відтворення і застосування за допомогою підказки.

До найбільш типових порушень нервово-психічного здоров'я у шкільному віці належать втома, неврози, астенічні стани і депресії. В історії реабілітаційної педагогіки першим, хто підняв питання про розумову втому був Фінкельнбург, доповідь якого була представлена на з'їзді зі шкільної гігієни в м. Нюрнберзі в 1877 р. З'їзд погодився з доповідачем, що тогочасна шкільна освіта в Німеччині нерідко викликала розумову втому, прогресування короткозорості та інші шкільні захворювання, і це зважаючи на той факт, що Німеччина вважалась однією з прогресивних країн щодо налагодження системи шкільного навчання!

У 1886-1887 рр. це питання неодноразово було предметом пристрасних і поживавлених дебатів на кількох засіданнях Паризького медичного факультету, в яких брали участь видатні представники науки того часу: Бруардель, Ланію, Лансеро, Петер, Рошар, Марк Сей.

Думки зарубіжних науковців XIX ст. щодо питання збереження нервово-психічного здоров'я учнівської молоді поступово розділилися. Більшість у своїх дослідженнях прагнули довести, що школа, внаслідок нераціональної організації розумових занять і системи конкурсних іспитів, перешкоджає не лише правильному розвитку дітей, але й підвищує захворюваність нервовими хворобами, сухотами, недокрів'ям. Так, наприклад, Петер в одній із доповідей висловився, що „якщо він живий і здоровий до цього часу, то це лише тому, що його батьки були не настільки багатими, щоб віддати його в гімназію”¹.

Згодом у Берні була відкрита окрема кафедра зі шкільної гігієни, а в Гамбурзі за редакцією Фосса почав виходити журнал, що спеціально присвячувався питанням мозкової втоми і шкільної гігієни. І тільки на початку XX ст. проблема гігієни розумової праці стала на міцний ґрунт завдяки дослідницьким розробкам італійської (Адукко, Маджиоро, Моссо), французької (Анрі, Бене) та німецької школи (Бургерштейн, Грисбах, Еббінггаус, Крепелін, Фрідріх).

З удосконаленням у фізіології методів дослідження функцій нервової системи і мозку виникло природне прагнення застосовувати методи фізіологічного аналізу і при вивченні явищ психічного життя, що призвело до виникнення експериментальної психології, засновниками якої по праву визнають Вундта і Фехнера. Вбачаючи підвищений інтерес до використання експериментально-психологічного методу і в ході вивчення різноманітних питань

¹ Кияницын И. Умственное переутомление и гигиена умственного труда // Журнал Министерства народного просвещения. – 1912. – № 7. – С. 35-44

педагогічної науки, зокрема, такого її розділу, як дидактика, на перше місце виступила проблема визначення можливого обсягу розумового навантаження та працездатності головного мозку в дитячому віці. З науковим вирішенням питання про можливості нервового напруження в різні періоди дитинства було пов'язане багато суттєвих висновків і положень, тому їх подальша розробка знайшла відображення у працях відомих вітчизняних і російських учених кінця XIX – початку XX ст. У цей же період у роботах О. Смирнова дається вичерпна характеристика таких видів втоми, як фізіологічна і патологічна, а також підтверджується безсумнівний зв'язок між нервовим і соматичним здоров'ям школярів.

Серед вітчизняних і російських учених кінця XIX – початку XX ст. над розробкою цієї проблеми працювали Г. Костюк, І. Сікорський, Я. Чепіга, М. Галанін, П. Каптерев, І. Кіяніцин, О. Лазурський, О. Нечаєв, О. Смирнов. Ще наприкінці XIX ст. результати наукових розвідок італійців Адукко, Маджиро і Моссо підтвердили, що навіть короточасна розумова праця викликає прискорення пульсу і дихання, збільшення кров'яного тиску. Щодо тривалої, впродовж кількох годин інтелектуальної діяльності, то спостерігається зовсім протилежне явище: частота пульсу зменшується, дихання уповільнюється, кров'яний тиск знижується. Це і є первинні ознаки втоми як захисної реакції організму дитини на нервово-психічне напруження.

П. Каптерев із цього приводу зазначав: „Відчуття, протилежні відчуттям нервової свіжості й бадьорості, суть утом і виснаження нервової системи. Вони спричиняються надмірною тратою мозкової речовини, надмірним вправлянням і діяльністю розуму і тіла, надлишком задоволь, різними болями. Результатом виснаження нервової системи, зазвичай, буває досить важке, гнітюче відчуття, схильність до сумного настрою, розчарування. Ці відчуття дають нам знати, що час закінчити наші заняття і дати гарний відпочинок нервовій системі”¹. На його думку, з нерозривного взаємозв'язку між явищами фізіологічними і психологічними слідує також, що „необхідна правильна зміна між діяльністю і відпочинком, що поривчасте не регулярне життя, то надто напружена і тривала робота ... дуже шкідливо впливають на психічний розвиток”².

Врешті-решт Адукко, д'Арсонвалю, Броун-Секкарду і Бушару вдалося встановити фізіологічні причини явища втоми. З'ясувалося, що збільшення розумової або фізичної праці каталізує посилення процесів обміну в м'язових і нервових клітинах організму людини (залежно від того, йдеться про фізичну чи розумову працю), внаслідок чого виділяється значна кількість отруйних продуктів цього обміну – кислот, креатину, креатенину, гіпоксантину, що виводяться з організму головним чином із сечею і потом. Згодом дослідження Вейхерта довели, що явище втоми викликає особлива речовина, яка

¹ Каптерев П. Педагогическая психология ... – Спб.: Тип. А.М. Котомиа, 1877. – 631 с.

² Там само.

була названа ним „кенотоксином”, що виділяється з білків організму і має високу молекулярну масу. Для того, щоб організм встигав виводити продукти діяльності м'язових і нервових клітин, необхідно чергувати працю і відпочинок із розрахунку: на 1 год. роботи – $\frac{1}{4}$ год. відпочинку. Виходячи з цього, стає зрозумілою необхідність організації в загальноосвітніх закладах динамічних перерв, під час яких діти отримують можливість змінити розумову працю на відпочинок, відновити втрачені сили, а організм – вивести шлаки, що викликають відчуття втоми. Згодом у роботах відомого фізіолога І. Павлова з'явилася думка про те, що розумове напруження являє собою досить копітку роботу, яка супроводжується підвищенням тону мозкових судин, їхнім звуженням, порушенням кровопостачання мозку, живлення нервових клітин, що і призводить до втоми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вітчизняних науковців дозволяє виділити такі напрямки розробок у галузі збереження психосоматичного здоров'я учнівської молоді, як :

- 1) валеологічна освіта учнівської та студентської молоді: В. Сидоров (1991 р.), С. Шмалей (1994 р.), К. Самошкіна (1995 р.), Т. Бойченко, Н. Новикова, Л. Чіп (1996 р.), Є. Булич, В. Доращук, І. Муравав (1997 р.), Г. Апанасенко, Т. Байбара, Н. Максимова, Л. Попова, (1998 р.), В. Бобрицька, М. Гриньова (1999 р.), Н. Василенко (2000 р.);
- 2) медико-біологічні та психологічні основи здорового способу життя: Б. Комісаров (1991 р.), Р. Лідман (1992 р.), М. Коротаєв (1996 р.), Б. Чумаков (1997 р.), С. Попов (1998 р.), О. Петрик (1999 р.).

Узагальнення наукового доробку названих дослідників дозволило закласти підвалини проблеми збереження нервово-психічного здоров'я школярів у реабілітаційній педагогіці як напрямку педагогічної науки. Пріоритетна роль у реалізації даної проблеми має відводитись особистості вчителя, який, організовуючи навчально-пізнавальну діяльність школярів, повинен усвідомлювати, що нехтування гігієнічними рекомендаціями щодо режиму праці і відпочинку, вияв негативних емоцій і авторитарного стилю педагогічної взаємодії може призвести до розвитку перевтоми в дітей і, як наслідок, – до виникнення шкільного неврозу. З цього приводу доречно згадати, що саме з розуміння психологічних основ організації навчання А. Дістервег вивів свої знамениті дидактичні правила, які для зручності були поділені ним на чотири категорії: одні стосуються переважно особистості учня, другі – предметів навчання, треті – зовнішніх обставин діяльності вчителя, а четверті – особистості самого вчителя. Дотримання цих правил, безперечно, відповідає основним вимогам гігієни розумової праці учнів.

Питання гігієни розумової праці як фактору збереження нервово-психічного і соматичного здоров'я школярів не втрачають своєї актуальності і повинні зайняти належне місце у системі профілактичних заходів, що мають неодмінно враховувати індивідуальні здібності, особисті інтереси, тип вищої нервової діяльності дитини та включати: 1) достатнє харчування; 2) перебування на чистому повітрі; 3) рухову активність; 4) гарний сон; 5) чергування легкої і складної роботи упродовж дня, тижня, навчального

семестру; 6) вчасний відпочинок; 7) регулювання обсягу домашнього завдання, що обернено пропорційне вільному часу дитини; 8) гнучку методику викладання з боку вчителя.

Втома і перевтома

Втома – сукупність змін у фізичному і психічному стані людини під впливом інтенсивної чи довготривалої роботи, що проявляються в тимчасовому зниженні функціональних можливостей організму.

Виражається втома у погіршенні кількісних і якісних показників роботи, тобто у зниженні працездатності, а також у різноманітних суб'єктивних відчуттях, що свідчать про її розвиток.

При виконанні будь-якої роботи працездатність змінюється за фазами: 1) у фазі *мобілізації* людина готується до роботи, збирає для неї необхідну інформацію; 2) у фазі *первинних реакцій* – апробує деякі частини роботи; 3) у фазі *гіперкомпенсації* – здійснює пошук оптимального варіанту виконання роботи; 4) у фазі *компенсації* – виконує роботу з найбільшою віддачею, тобто високою працездатністю; 5) у фазі *субкомпенсації* працездатність починає знижуватись; 6) у фазі *декомпенсації* зниження працездатності триває. Якщо не припинити роботу, то може настати фаза виснаження організму, після якої потрібен досить довгий час для відновлення його функцій.

Як фізіологічний стан, втома характерна для фаз компенсації, субкомпенсації, тобто зриву, коли функціональні можливості організму знижені. При розумовій роботі, яка виконується найчастіше у статичній позі, втома в кожній дитини проявляється по-різному: розсіюванням уваги, погіршенням процесів запам'ятовування, мислення, сприйняття, болем в очах, голові, м'язах шиї, спини, живота, неприємними відчуттями в нижніх кінцівках у результаті здавлювання сідничних нервів і кровоносних судин, роздратованістю, сонливістю.

Втома виконує певну роль щодо фізіологічних процесів, що протікають в організмі. Вона виступає сигналом зниження функціональних можливостей, захищаючи організм від надмірного виснаження, а також стимулює процеси відновлення, мобілізуючи резервні можливості організму. Тому втома є адаптаційною реакцією, що захищає нервову систему від виснаження, забезпечуючи можливість наступної роботи. Не слід уникати втоми, а навпаки, прагнути організувати роботу так, щоб віддалити час її виникнення і якнайдовше зберегти високу працездатність. Для цього слід чергувати розумову і фізичну працю, різні види розумової діяльності, давати відпочинок зоровому аналізатору, м'язам спини, рук, ніг, шиї через кожні 40-50 хв. роботи, виконуючи фізичні вправи, займаючись домашньою роботою.

Втома у дітей молодшого і середнього шкільного віку при навчальній роботі у класі чи вдома характеризується двома стадіями: на першій послаблюється активне гальмування, збудження ж поширюється на рухові

центри кори великих півкуль головного мозку. Ці нервові процеси проявляються у поведінці дітей: вони починають відволікатися, розмовляти, позіхати, потягуватися, крутитися. У старших школярів ця стадія може зовні не проявлятися. Щоб запобігти її заглибленню, слід обов'язково зробити фізкультурну паузу на 2-5 хв. або переключитися на інший вид роботи для відновлення функцій працюючих органів і нервової системи. Якщо цього не зробити, то розвивається друга стадія втоми, при якій у рухових центрах кори великих півкуль головного мозку може виникнути сильне збудження, а в інших центрах – гальмування. Ця стадія проявляється теж двоюко: Perezбудженням або кволістю, апатією.

Після довготривалої або неправильно організованої роботи може розвиватися перевтома.

Перевтома – патологічний процес різкого зниження функціональних можливостей організму і не відновлення їх навіть після відпочинку.

Перевтома слугує причиною нервово-психічних зрушень – зниження рівня пам'яті, уваги, сприйняття, мислення, апатії, загальної слабкості, головного болю, порушень сну, апетиту, змін у серцево-судинній, травній та інших системах організму, зниження успішності школярів.

Значну роль у стійкій працездатності школярів відіграють особливості вищої нервової діяльності:

- діти з сильним, урівноваженим, рухливим типом нервової системи (сангвініки) зазвичай мають підвищену активність: вони енергійно, легко і швидко включаються у роботу, на уроці уважно слухають, тягнуть руку, демонструючи готовність і бажання відповідати, легко переключаються на нове завдання, і можуть досить довго працювати, не втомлюючись;
- діти з сильним, неурівноваженим, інертним типом нервової системи (холерики) відрізняються тим, що реактивність у них переважає над активністю: вони нетерплячі, нестримані, важче перебудовуються і переключаються на новий вид діяльності. Проте якщо така дитина зацікавлена, то вона може працювати довго і наполегливо. Працездатність у таких учнів нестійка;
- діти з сильним, урівноваженим, інертним типом нервової системи (флегматики) повільно зосереджують свою увагу, важко і довго включаються у роботу; правда, включившись, можуть наполегливо працювати упродовж тривалого часу, але не здатні швидко переключати свою увагу;
- до порушень зі сторони нервової системи частіше схильні учні зі слабким типом вищої нервової діяльності. Зазвичай, це малоактивні діти, яких на уроці і на перерві не видно і не чути. Вони не тягнуть руку, дуже сором'язливі, найменше утруднення відволікає їх. Меланхоліки не вміють працювати, не відволікаючись, швидко втомлюються, тому мають нерівну динаміку працездатності. У початкових класах школи кількість таких дітей становить близько 10-30%. Вони надто сором'язливі, плаксиві, вразливі,

тривожні, відчувають утруднення у спілкуванні з оточуючими, швидко втомлюються і виснажуються в роботі.

Ще однією ознакою слабого типу вищої нервової діяльності є рухова розгальмованість, що, на думку І. Павлова, виявляється у невірноваженості нервової системи, її хаотичній діяльності, слабкості й загальмованому стані. Діти зі слабким типом ВНД краще відповідають на уроках не відразу після пояснення нового матеріалу, а через деякий час. Водночас, вони виявляють високу реактивність нервової системи, є досить спостережливими, помічаючи незначні деталі, дрібниці. Такі діти здатні добре вчитися, проте через свою невпевненість багато разів перевіряють себе під час письмових робіт, що позначається на нерівному темпі їхньої діяльності, надмірних зусиллях при виконанні навчальних завдань.

Учитель, який працює з такими школярами, а також батьки повинні пам'ятати, що вони успішно працюють лише упродовж першої половини уроку, а до кінця заняття їхня продуктивність знижується майже вдвічі. Реабілітаційна робота з учнями, які мають слабкий тип ВНД, повинна спиратися на індивідуальний підхід до їх навчання і виховання, основний акцент має робитися на формування позитивних особистісних якостей, вольової поведінки.

Психогігієнічні основи організації навчальної діяльності у школі

Стан психічного здоров'я дітей визначає успішність соціальної адаптації, впливає на соматичний стан. Вразливість психіки підростаючого покоління робить його особливо незахищеним в умовах соціального неблагополуччя, в якому опинилася наша країна на зламі ХХ-ХХІ ст.

За даними О. Якушевої, на початку 90-х років, за результатами медичних оглядів, частота психічних захворювань у дітей досягла 15%, а в підлітковому віці – 20-25%, що у десять разів перевищує офіційну статистику. Особливого значення у цьому аспекті набуває дотримання психогігієни навчальних занять, оскільки навчання є основним змістом життя упродовж шкільних років. Крім того, саме на ці роки припадають відомі кризові періоди розвитку дитини молодшого шкільного і підліткового віку, коли організм учня відзначається особливою реактивністю і сприйнятливістю до невротизуючих впливів дидактогенного походження.

Надмірне навчальне навантаження, напружений характер пізнавальної діяльності, дефіцит часу для засвоєння інформації – фактори, що травмують психіку дитини. Особливо значним на сьогодні є перевантаження учнів навчальним матеріалом: з урахуванням часу на виконання домашнього завдання їхній робочий день збільшується до 10-12 год. у початкових класах і 15-16 год. – у старших. У поєднанні зі зменшенням тривалості сну і прогулянок, зниженням фізичної активності негативні зрушення в організмі дитини закріплюються, поступово можуть розвиватися невротичні розлади, а

згодом – порушення діяльності серця, шлунково-кишкового тракту, інших органів і систем.

Значний вплив на здоров'я дітей здійснює характер організації навчального процесу вчителем. Так, у класах, де заняття веде вчитель з авторитарними, психопатичними якостями особистості, у дітей спостерігаються явища невротизму, нездужання і втоми. Психологічний дискомфорт, який діти відчують на уроках, знижує продуктивність пізнавальної діяльності, збільшує витрати часу на приготування уроків, скорочує час відпочинку. При цьому, як показали дослідження, у третини самих учителів показники адаптації не вищі, ніж у осіб, які хворі на невроз, а для вчителів зі стажем роботи 15-20 років є характерними ранні „невротичні кризи” і „виснаження”. Встановлено також, що у класах з авторитарним, жорстким, недобррозичливим педагогом рівень поточної захворюваності втричі вищий, а кількість випадків із первинними невротичними розладами у 1,5-2 рази більша, ніж у класах зі спокійним, уважним педагогом.

Щоб допомогти дитині подолати труднощі шкільного навчання і уникнути психологічного дискомфорту, дорослі можуть надати необхідну допомогу, використовуючи правила О. Волкової:

- 1) не намагайтеся дуже лаяти, соромити і карати дитину: погана оцінка і без цього сприймається як покарання;
- 2) з'ясуйте, за що саме виставлена оцінка, що не задовольняє ані вас, ані дитину, щоб зрозуміти, над чим треба працювати;
- 3) проаналізуйте помилки, не принижуючи дитину;
- 4) хваліть дитину, якщо в неї вийшло те, що раніше не давалося;
- 5) заохочуйте кожен найменший успіх дитини, відверто радійте разом із нею;
- 6) ставте перед дитиною доступні цілі і вчіть її контролювати їх досягнення.

З метою створення і дотримання психогігієнічних основ організації навчального процесу в освітніх закладах пропонуються такі реабілітаційно-педагогічні заходи:

- своєчасне визначення шкільної дезадаптації дітей;
- дотримання вікових обмежень навчального навантаження;
- скорочення навчальних програм, їхня гігієнічна експертиза;
- впровадження у практику освітніх закладів особистісно орієнтованих технологій, створення позитивного психологічного мікроклімату на уроках;
- диференціація та індивідуалізація навчально-виховного процесу;
- підвищення соціального статусу вчителя;
- надання вчителю та учням кваліфікованої психологічної допомоги;
- систематичне оздоровлення дітей, підсилення ролі їх фізичного виховання.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте основні риси дитини, в якій порушена адаптація до умов шкільного навчання.
2. Які фактори впливають на адаптацію дітей до школи?
3. Знайдіть у книзі Ш.О. Амонашвілі „Обучение. Оценка. Отметка” (М., 1980) рекомендації щодо виховання в дитини адекватної самооцінки.
4. Які рекомендації можна запропонувати батькам для полегшення адаптації дитини до школи?
5. На які критерії слід орієнтуватися дорослим, щоб забезпечити підготовку дитини до умов шкільного навчання?
6. Дайте відповіді на поставлені питання:
 - Які діти повинні викликати занепокоєння вчителя, вимагати до себе індивідуального підходу та підсиленої уваги?
 - Які особливості їх розвитку і стану здоров'я можуть служити причиною порушення їх інтелектуального, мовленнєвого, моторного розвитку, поведінки і тим самим призвести до утруднень у навчанні, стійкого відставання?
 - Чи впливають фізичні особливості дитини на її поведінку?
 - Що може сприяти успішній адаптації дитини до шкільного навчання? Що допоможе організму впоратися з навантаженням, зберігаючи високу працездатність?
 - Чи існують показники, за якими вчитель і батьки можуть визначити порушення стану здоров'я дитини?
 - У яких дітей адаптація до школи відбувається повільно, з ускладненням? До чого це може призвести?
 - У який спосіб і які відомості про стан здоров'я своїх учнів може отримати вчитель? Коли це доцільно зробити?
 - Що повинен ураховувати педагог, щоб правильно, раціонально, у відповідності з функціональними можливостями дитини будувати навчально-виховний процес?
 - Чи можна використовувати рухову активність дітей для своєчасного запобігання чи зняття втоми?
7. Визначте причину, що впливає на поведінку і навчальну діяльність дівчинки. Які рекомендації щодо педагогічної реабілітації дитини ви можете запропонувати?

У Ніни Л. спостерігається порушення успішності, низька пізнавальна активність, недостатні здібності до навчання, надмірна неуважність, непосидючість, швидка втомлюваність, низький рівень допитливості. Усне мовлення бідне, має місце стійке переважання ігрових видів діяльності. Ніна часто порушує шкільні норми поведінки, прийняті форми спілкування з учителями, з однолітками. Включаючись у гру, порушує правила, скаржиться, що її ображають, хоча сама нерідко стає джерелом усіляких конфліктів. Дівчинка не вміє співвідносити свої дії з діями інших дітей, швидко забуває про доручення, ніколи не переживає з приводу того, що не виконала обіцяного. Стан внутрішнього дискомфорту ускладнюється почуттям тривожності, дратівливості.

8. Якими особливостями зумовлений опір учнів педагогічним впливам учителя?

Віра Миколаївна, молодий педагог, була дуже рада, коли дізналася, що нарешті працюватиме за спеціальністю – предметником, а не вчителькою початкових класів. Особливо добре те, що їй випало бути класним керівником і навчати тих самих дітей, яких вела з першого класу. Була переконана, що з класом справиться, бо учні звикли до її строгого, вимогливого, що не припускає заперечень, тону і завжди слухались. Але ці надії не виправдалися.

З кожним роком їй дедалі важче ставало працювати з класом. Якщо раніше діти сприймали її оцінки і вказівки беззастережно, то тепер почали заперечувати, висловлювати власні думки, навіть сперечатися. Іноді справа доходила до зриву уроків, до колективних прогулів, відвертого ігнорування вказівок учительки. Часто вона помічала, що вплив деяких учнів на поведінку однокласників значно більший, ніж її. Віра Миколаївна сердилася, застосовувала дедалі суворіші заходи, але від цього лише збільшувалася „тріщина”, що виникла в її стосунках із класом. „Важкий клас, дуже важкі діти, – скаржилася вона. – Як це вони так змінилися? І чому в Аркадія Петровича і Олени Іванівни поводять себе зовсім інакше?”

9. Подумайте, яка причина лежить в основі порушення адаптації хлопчика до умов шкільного навчання, за якими показниками ви це встановили? Які рекомендації можна надати матері, щоб стабілізувати поведінку дитини?

Коли вчителька вперше побачила Діму К., все стало зрозумілим. Уже не перший раз вона починала вчити шестиліток і добре знала, що саме такі діти, як Діма, завдають більше за всіх клопоту і педагогам, і батькам. Усі діти спокійно стояли біля парт, а Діма, не звертаючи ні на кого уваги, підбіг до вчительки і, звертаючись до неї на „ти”, спитав відразу про все. Він не розумів, що треба сісти за парту, ходив по класу, хапав усе, що потрапляло під руку, чіплявся до інших дітей. Передчуття не підвело вчительку. Хлопчик залишався вкрай збудливим, непосидючим: він жодної хвилини не міг спокійно всидіти за партою, крутився, заважав іншим, безпричинно сміявся, не міг зосередитись. Письмо і читання „не давалися”, і поступово його відставання стало явним. Коли викликали матір, вона була розгублена: адже вихованню Діми приділялося стільки уваги! Правда, він ріс дуже хворобливим, був надто неспокійний, крикливий, не спав уночі. Підвищена збудливість, непосидючість, нестійка увага викликали невдоволення у вихователів дошкільного закладу, які постійно скаржилися, що Діму жодної хвилини не можна залишати без нагляду, бо він одразу починав битися, ламати іграшки. Матері порекомендували застосовувати до дитини більш жорсткі виховні засоби. До лікаря батьки не зверталися, вважаючи ці прояви звичайними пустощами. Проте досвідчена вчителька відразу зрозуміла: це не пустощі, а порушення поведінки.

10. Спираючись на зовнішні ознаки втоми дитини та основні закономірності динаміки працездатності на уроці і впродовж навчального дня, проаналізуйте випадок, який трапився з Ш.О. Амонашвілі:

„Йшли останні десять хвилин уроку грузинської мови. Урок цей був третім. Ми займались аналізом слова. Я „кидав” дітям звуки, вони „ловили”, і раптом помічаю, що Вова лежить на парті з заплющеними очима, не „ловить” звуків. „Він заснув!” – сказала Тамріко, вказуючи пальцем на Вову. Діти засміялись. Я подав дітям знак не шуміти, навшпиньки підійшов до Вови: хлопчик безтурботно спав. Усього кілька хвилин тому він був таким же активним, сміявся, радів. І це від радості (!) можна втомитись, і тобі захочеться задрімати, заснути”.

11. У чому полягає типовість розвитку важковиховуваності хлопчика? Чи відомі вам аналогічні приклади з практики вчителів загальноосвітніх закладів?

- Віталій З. ріс у благополучній сім’ї, у нього була сформована адекватна самооцінка. Вчився добре, проте в третьому класі прийшла нова вчителька, яку дуже дратувала його повільність. Вона часто робила хлопчику зауваження за те, що він довго виконує завдання, нерідко ставила запитання і, не чекаючи відповіді, саджала на місце з низькою оцінкою. Успішність Віталика почала знижуватись, у нього з’явилося негативне ставлення до вчительки, агресивна реакція на її зауваження і вимоги. Згодом таке ставлення поширилось і на інших учителів.

-
-

2.2. ПЕДАГОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ІЗ ТИМЧАСОВИМИ ТРУДНОЩАМИ У НАВЧАННІ

Навчальні труднощі дітей як педагогічна проблема

Однією з найбільш складних і недостатньо вивчених проблем реабілітаційної педагогіки залишаються навчальні труднощі молодших школярів. Деякою мірою це пояснюється тим, що труднощі адаптаційного періоду і навчальні труднощі у школі можуть мати однакові зовнішні прояви, що відбиваються на поведінці дитини, її успішності, відносинах в учнівському колективі, проте їхні причини, фізіологічні і психологічні механізми, етіологія можуть бути абсолютно різними. Тому й допомога дитині у кожному конкретному випадку повинна бути спрямована не на зміну поведінки як такої, а на усунення небажаних причин. Важливо, щоб узгоджені дії педагогів, батьків, лікарів і психологів були систематичними, цілеспрямованими, щоб у кожному конкретному випадку фахівці знали, що ефективно, правильно, доступно.

Сучасні дослідники відзначають, що практично ніколи не вдається виділити одну окремо взятую причину, будь то стан здоров’я, несприятливі соціально-побутові умови, дефекти виховання, недостатня готовність до навчання чи індивідуальні особливості розвитку. Можна спробувати відразу проаналізувати труднощі навчання, виходячи з кожної окремої причини, а можна відштовхуватися від характеру того, що „не дається” дитині (наприклад, письмо або читання), а потім з’ясувати причину утруднення.

Складність ситуації полягає в тому, що при одних і тих самих труднощах у різних дітей причини можуть бути багатоваріантними. Тому більш доцільним і практично виправданим буде врахування функціонального стану дитини та особливостей її індивідуального розвитку, що можуть призводити до виникнення певних відхилень на різних етапах навчання.

Відставання – недостатнє засвоєння окремими учнями поточного навчального матеріалу.

Складність проблеми пояснюється тим, що більшість учителів пов'язують навчальні труднощі і поведінку дітей з успішністю, застосовуючи відповідно до раніше напрацьованої схеми засоби педагогічного впливу: виклик батьків до школи, запис у щоденник, публічне звинувачення і приниження дитини, віднесення відстаючого учня до розряду ледачих, невихованих, недбалих. Майже 80% учителів вважають, що успішність навчальної діяльності визначається працелюбністю, старанністю, ставленням до дорученої справи. Значно рідше вчитель замислюється над справжніми причинами відставання і низької успішності, а також над пошуком адекватних засобів їх усунення. Безумовно, в першу чергу слід брати до уваги такі стани, як порушення соматичного здоров'я, розлади нервово-психічної сфери первинного і вторинного характеру, тимчасова затримка психічного розвитку, педагогічна занедбаність, ліворукість.

Випадкові помилки, невдачі, що виникають унаслідок неувважності, є цілком природними для початку шкільного навчання. Проте, якщо надмірно фіксувати на них увагу, нерозумно форсувати вимоги, можна домогтися того, що виникне збільшення тривожності дитини, автоматично знизиться здатність до сприйняття нового. Страх припуститися помилки, постійна тривога і невпевненість призводять лише до збільшення кількості помилок, а очікування батьківської реакції ще більше ускладнює цей стан. Дехто з дітей вбачає вихід із цього замкненого кола лише в одному: „Я не буду цього робити”, „Я не вмію”, „В мене все одно нічого не вийде”.

Завищені вимоги батьків також є однією з причин виникнення несподівано низьких оцінок, упертості, грубощів або, навпаки, капризів, замкнутості, відмови від контакту з батьками. Причина криється не в тому, що дитина вперта або нерозумна, а в тому, що від неї чекають надзвичайного успіху, нагород, усебічного визнання. Оскільки батьків у першу чергу цікавлять лише оцінки, вони зможуть впливати на успішність дитини до того часу, поки не ослабне емоційний зв'язок із нею. Коли дитина перестане реагувати на зіпсований через отриману нею оцінку настрій матері чи батька, то з'ясується, що власних мотивів до навчальної діяльності в неї немає. Відповідно, виникає байдуже або навіть відразливе ставлення до школи. О. Волкова пояснює це тим, що після зникнення „емоційного” стимулу в дитини не вмикається найбільш значущий стимул – природна пізнавальна потреба, що вчасно не була сформована. Отже, для дитини процес навчання

втрачає особисту цінність, а до п'ятого класу взагалі 90% дітей не відчують інтересу до школи і навчання.

Набагато частіше причини відставання криються у недоліках виховання упродовж раннього і дошкільного дитинства, у недостатній шкільній зрілості дитини, в її індивідуальних особливостях, психосоматичному стані, характері педагога, стосунках з однолітками. Серед причин можливих утруднень мають місце також не сформовані вчасно мотиви навчання, загальнонавчальні вміння та навички, відсутність своєчасної кваліфікованої допомоги з боку спеціалістів (логопеда, дефектолога, педіатра), недостатня шкільна зрілість і психологічна готовність.

Спробуємо проаналізувати труднощі в навчанні різних категорій дітей і рекомендації щодо реабілітаційно-педагогічної роботи з ними (за С. Зінченко).

Реабілітаційна робота з дітьми, які мають недостатній розвиток рухових умінь, порушення у розвитку просторового уявлення, пам'яті

Труднощі в навчанні, пов'язані з недостатністю *рухових умінь*, виявляються там, де батьки скаржаться на проблеми у формуванні в дітей навичок письма: букви в них не вписуються в рядок, дуже нерівні. При цьому з'ясовується, що дитина не може правильно натискати на ручку або олівець. Особливо неприємне те, що вона надто повільно пише, їй важко обводити і писати закруглені елементи букв і цифр, малювати коло або овал. Усі геометричні фігури, що намальовані в зошиті, мало схожі на зразок і нагадують малюнок маленької дитини. Створюється враження, що завдання виконане неохайно, проте дитина витрачає на нього багато часу. Дехто з батьків змушує першокласника писати букви на чернетці до того часу, поки завдання не буде виконане добре. Особливу складність дитина відчуває при необхідності писати швидко або під диктовку. Як правило, домашнє завдання написано більш або менш розбірливо, в той час як диктанти або класні роботи або не дописані, або написані нерозбірливо.

Аналіз розвитку рухових умінь у таких дітей показав, що в них нерідко з запізненням формувалися навички хапати іграшки рукою; вони набагато пізніше від своїх однолітків починали ходити. Така дитина не могла упродовж тривалого часу втримувати предмети (ставила чашку на стіл, а та падала і розбивалася); з великими труднощами сходила сходами, дуже пізно навчилася плигати на одній нозі, самостійно вдягатися, застібати гудзики. Їй важко ліпити, малювати, гратися кубиками, складати піраміду, ловити м'яча, оскільки ці рухи вимагають диференційованих моторних актів. Навіть столові предмети така дитина тримає незграбно, затискуючи виделку чи ложку в кулаці.

Особливі труднощі виникають при спробі взяти олівець або ручку: дитина тримає її незграбно, захоплюючи всіма пальцями, не може натиснути з потрібною силою, щоб вийшло зображення. На заняттях фізкультурою,

ритмікою, танцями в дитячому садку відстає від однолітків, бо дуже неповоротка.

Рекомендації щодо реабілітаційної роботи з дітьми, в яких недостатньо розвинуті рухові вміння і навички:

- 1) слідкувати за тим, щоб дитина частіше самотійно брала іграшку, бавилася брязкальцем, самотійно їла яблуко, до однорічного віку навчилася користуватися ложкою;
- 2) розвивати в дитини навички самообслуговування;
- 3) навчити малюка ловити м'яч, складати пірамідку;
- 4) робити з дитиною зарядку, вчити долати сходинки, плигати;
- 5) щодня по 15-30 хвилин виконувати тренувальні вправи: складати мозаїку, різати ножицями, ліпити, гратися конструктором;
- 6) частіше виконувати рухи під музичний супровід;
- 7) у заняттях із дитиною значною мірою може прислужитися технологія саморозвитку особистості М. Монтессорі та технологія випереджального навчання Є. Потапової.

Труднощі в навчанні, що виникають унаслідок недостатнього розвитку *просторових уявлень*, можуть бути пов'язані з невчасним дозріванням мозкових структур тім'яної області, а також з уповільненим формуванням рухових умінь і навичок, педагогічною занедбаністю, затримкою психічного розвитку дитини.

Дитина з народження, а особливо з 3-4 місяців, починає опановувати простір: тягнеться до іграшки, торкається рукою обличчя матері, потім знаходить потрібну іграшку в манежі, чашку на столі. Проте малюк ще не повністю орієнтується і не може збалансовувати рух із напрямком. Із розвитком психіки і рухових умінь дитина вчиться правильно спрямовувати рух і напрямок. Зорієнтуватись у просторі дитині допомагають дорослі. Проте зустрічається категорія дітей, які тривалий час не можуть зрозуміти, де ліва рука, а де права, плутають поняття „вгору”, „вниз”, „направо”, „наліво”. Спочатку це виявляється тільки в неправильності напрямку рухів. Коли ж у дитини розвивається фразове мовлення, батьки, на превеликий подив, з'ясовують, що вона неправильно вживає прийменники, що позначають напрямок. Так, коли їй говорять: „Поклади на стіл”, – може покласти під стіл чи в інше місце; може неправильно вдягтись, а опісля сама сміятися зі свого кумедного вигляду.

Такі діти не розуміють, що таке зворотний бік предмета, та, ще дуже непокоїть батьків, коли вони не тільки не розуміють прийменників напрямку, але й неправильно їх уживають. Якщо в таких випадках батьки звертаються до логопеда, то ймовірні дефекти розвитку мовлення чи інтелекту встановити не вдається.

Таким дітям важко навчитися рахувати, особливо з переходом через десятків. Вони не засвоюють поняття числового ряду (порядок розташування одиниць, десятків, сотень), не розуміють різницю між геометричною фігурою та геометричним тілом. Нерідко в першому класі виявляється ефект

дзеркального письма: дитина не впізнає малюнок, якщо його перевернути, не може зібрати мозаїку, якщо в неї забрати зразок.

Дітям із названим порушенням важко малювати, креслити. Хлопчики погано орієнтуються в кресленнях і заготовках при виконанні столярних робіт, а дівчатка не можуть знімати мірку, кроїти на уроках з домашнього господарства. Вишивати за поданим зразком, в'язати, якщо є викройка, діти з недостатнім розвитком просторового уявлення можуть досить непогано, але при збиранні деталей здатні припускатися помилок: наприклад, пришивають рукав до горловини.

Найбільші труднощі виникають у старших класах школи при вивченні геометрії: нерідко такі діти механічно зазубрюють теореми, не розуміючи їхньої сутності. У більшості випадків їм важко дається розв'язування задач на відстань. Аналогічні проблеми виникають і при вивченні фізики, хімії, оскільки основу законів фізики і хімічних реакцій ці діти розуміють, але послідовність операцій відтворити не можуть.

Рекомендації щодо реабілітаційної роботи з дітьми, які мають порушення просторового уявлення:

- 1) проводити тренувальні вправи, що спрямовані на розуміння простору, починаючи від частин тіла і доводячи до дій з оточуючими предметами (при цьому фізкультурні вправи виконують, називаючи напрями рухів);
- 2) показувати дитині плоскі та об'ємні фігури і тіла;
- 3) корисно розглянути зображення, а потім його перевернути і спробувати зорієнтуватися заново;
- 4) вчити дитину впізнавати предмет за зображенням і деталями малюнку;
- 5) для дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку пропонувати різні за ступенем складності конструктори;
- 6) можна використовувати малюнки різних моделей літаків і машин, які розглядають разом із дитиною і наклеюють в альбом;
- 7) пропонувати виконання завдань із логічним навантаженням, які часто публікують дитячі журнали: відшукай потрібну кількість предметів, розфарбуй за інструкцією деталі малюнка різними кольорами в указаній послідовності, впізнай зображення за окремими елементами і домалюй його.

Труднощі в засвоєнні шкільної програми можуть бути пов'язані з частковим порушенням будь-якого пізнавального психічного процесу, у тому числі й *пам'яті*. Наприклад, учень частіше не запам'ятовує той матеріал, який необхідно завчити механічно, не замислюючись над змістом: вірш, таблицю множення, дати, іноземні слова. Як правило, це зустрічається при астенічних станах, педагогічній занедбаності, затримці психічного розвитку.

Особливу увагу варто приділяти і тим дітям, які не здатні запам'ятати матеріал не лише при механічному заучуванні, але й з опорою на унаочнення. Так, назву букви алфавіту та її написання дитина пам'ятає тільки безпосередньо після заучування, а через невеликий проміжок часу, інколи через 10-20 хв., не може згадати її назву. Не може запам'ятати цифри, імена оточуючих людей, назву своєї вулиці, із зусиллям згадує по-батькові батьків, як звуть вихователя в дошкільному закладі або вчителя у школі.

Такі явища вперше можуть виявлятися в дошкільному віці, якщо батьки помічають, що дитина не розповідає вірші; запам'ятовуючи простий сюжет казки, не пригадує дійових осіб і персонажів дитячих фільмів, мультфільмів. Правильно відтворюючи мелодію пісеньки, забуває слова, плутає імена дітей у дитячому садку, імена рідних і знайомих.

До того часу, поки дитина не пішла до школи, ці явища не дуже помітні, оскільки ніхто не оцінює знання дитини. Нерідко перші утруднення виникають у підготовчій групі дитячого садка. Дитина не може навчитися читати, бо не запам'ятовує букви, і не тому, що плутає схожі за написанням або вимовою, а просто не може запам'ятати їхні назви.

Подібні утруднення виникають і при вивченні математики: дитина не запам'ятовує цифри, незважаючи на правильне розуміння співвідношення поняття кількості і числа. Наприклад, дитина знає, що чотири палички відповідають числу чотири і позначаються цифрою 4. Якщо їй нагадати цифру, вона правильно покаже відповідну кількість паличок, але дуже швидко забуває і назву числа, і його позначення. Проте варто їй нагадати, як вона тут же згадує.

Вірші вчить дуже довго, але через деякий час забуває і доводиться повторювати знову. Та варто нагадати перший рядок, як дитина продовжує його розповідати.

Нерозвинена пам'ять заважає вивчати гуманітарні предмети: історію, географію, літературу. Такі діти важко засвоюють конструкції іноземної мови, погано запам'ятовують формули з хімії, фізики. Набагато легше дається розв'язання задач за кресленнями і виконання завдань з опорою на унаочнення. Фізичні закони і хімічні реакції засвоює, якщо їх демонстрували на лабораторних заняттях, за допомогою унаочнення.

Рекомендації щодо реабілітаційної роботи з дітьми, в яких недостатньо розвинена пам'ять:

- 1) встановити, у чому полягає складність виконання елементарних завдань на запам'ятовування, і звернутися за консультацією до фахівця;
- 2) почати тренувати пам'ять;
- 3) грати в різні ігри з використанням назв міст, квітів, тварин;
- 4) вчити букви і цифри з опорою на унаочнення;
- 5) використовувати лото, розрізні малюнки, палички, кубики, сюжетні малюнки, ілюстровані книжки;
- 6) проводити щоденні тренувальні вправи по 15-20 хв.;
- 7) при використанні унаочнення бажано спиратися не на один орган чуття, а на декілька (наприклад, вчити дитину читати з використанням кубиків М. Зайцева).

Реабілітаційна робота з дітьми, труднощі в навчанні яких пов'язані з засвоєнням навичок письма і читання, оволодінням математичними навичками

Перш за все йдеться не про дисграфію як порушення, що потребує корекційної роботи з боку логопеда, або затримку психічного розвитку, що також передбачає навчання у спеціальних освітніх закладах, а про такі утруднення у формуванні навичок письма і читання, що зумовлені педагогічною занедбаністю дитини. Щоб відрізнити дисграфію, слід пам'ятати, що вона виявляється в утрудненні при співвідношенні звуків мовлення з їхнім графічним зображенням, розташуванні букв у просторі, поділі слів. Такі помилки не пов'язані зі знанням правил правопису.

При дисграфії дитина з нормальним слухом не розрізняє схожі фонemi (б)-(п), (д)-(т), (ж)-(ш), (з)-(с) тощо. Така форма дисграфії носить назву сенсорної, оскільки в її основі лежить недостатній розвиток *фонематичного слуху* (звуко-буквенного аналізу). Як правило, такі порушення в дітей помічаються, коли вони почали пізно говорити, неправильно вимовляли окремі звуки, замінюючи їх іншими. Якщо з дитиною вчасно організував корекційну роботу логопед, то на момент вступу до школи в неї виробляється досить чітке, граматично правильне, розвинене мовлення. Проте при прискоренні темпу мовлення і ускладненні мовленнєвих завдань ще спостерігаються деякі порушення у вимові.

У школі в дитини-дисграфіка також можуть виникати труднощі в навчанні: їй важко навчитися грамотно писати, при цьому застосування правил правопису не допомагає. Найбільша кількість помилок зустрічається при написанні диктантів, при самостійному списуванні тексту з підручника, оскільки дитина не „змальовує” слова, а сама собі диктує. Аналогічні помилки припускаються і на уроках іноземної мови.

Цілком природно, що неправильно написані букви і слова знижують успішність, засмучують дитину і батьків. Її змушують переписувати, докоряють у неувважності, відсутності старання, але переписування не дає бажаного результату. Індивідуальна робота з репетитором також не виправдовує сподівання батьків.

Слід відзначити, що плутати дзвінки й глухі приголосні може і туговуха дитина, але вона і вимовляє ці звуки неправильно, в той самий час, як дитина-дисграфік плутає не лише приголосні, але й будь-які звуки взагалі, в тому числі й голосні.

У легких випадках, коли учень плутає 1-3 фонemi і неправильно позначає їх буквами, він може навчатись у масовій школі, паралельно відвідуючи заняття логопеда. При виражених формах дисграфії, коли дитина практично не може грамотно писати, а виконане завдання нагадує незрозумілий набір букв, що їй самій важко прочитати, її направляють у школу для дітей із порушенням мовлення. Там у спеціальних класах логопеди проводять корекційну роботу і поступово позбавляють цього дефекту.

Розрізняють також іншу форму дисграфії – оптичну, яка виявляється в тому, що дитина плутає написання схожих букв – (б)-(в), (м)-(л), (ш)-(т). Нерідко вона плутає схожі за написанням букви і при читанні.

Якщо дитина не може засвоїти написання багатьох букв, тобто у випадку вираженої оптичної дисграфії, вона також повинна навчатись у школі

для дітей із порушенням мовлення. Після проведення спеціальної корекційної роботи вона може повернутися до звичайної школи.

Рекомендації щодо реабілітаційної роботи з дітьми, які відчувають утруднення у формуванні графічних умінь і навичок:

- 1) вчасно звернути увагу на те, що дитині важко писати, і спробувати проаналізувати причину утруднення;
- 2) звернутися за порадою до логопеда або дитячого психіатра;
- 3) виконувати з дитиною призначені логопедом вправи по 10-15 хвилин на день.

Програма загальноосвітньої школи розрахована на те, щоб дитина до кінця 1-го класу навчилася швидко читати. За нормативами Міністерства освіти і науки України, темп читання на кінець першого року навчання має становити 30 і більше слів на хвилину. Відповідно до навчальної програми, мають місце певні установки на швидкість читання, виразність, правильність постановки наголосу. Утруднення при цьому полягають у тому, що іноді дитина не може правильно співвідносити букву і звук і тому не здатна прочитати текст.

Як правило, утруднення у формуванні навичок читання відчувають ті діти, які почали пізно говорити, а їхнє мовлення недостатньо зрозуміле для дорослих. Перші підозри можуть виникати в дитячому садку, коли проводяться заняття з розвитку мовлення, а також тоді, коли батьки самі вчать дитину читати. При цьому деякі діти активно протестують, відмовляються брати книжку в руки, інші підкоряються домаганням батьків і, відчуваючи утруднення, починають плакати, відмовляються від занять, стають неспокійними, знервованими. Саме такі особливості поведінки дитини повинні змусити батьків замислитись і звернутися до логопеда. Проте, як правило, на подібні утруднення дорослі звертають увагу лише зі вступом дитини до школи.

Відомі випадки, коли дітям важко засвоювати схожі за написанням букви і правильно їх читати. Так, замість „машина” читають „матипа”. В основі подібних порушень, як правило, лежить процес недорозвинення просторової уяви: дитина не здатна співставити графічне зображення букви чи цифри з їх звуковим позначенням. У даному випадку має місце дислексія – порушення формування навички читання, що потребує корекційної роботи за участю логопеда. Така дитина чудово розуміє мовлення оточуючих, самотійно спілкується найбільш поширеними фразами, проте неправильно вимовляє окремі звуки, порушує граматичну будову мовлення, неправильно використовує займенники, відмінкові закінчення, дієслівні форми. Найбільш глибоко подібні відхилення розвиваються саме там, де батьки не звертають уваги на мовлення дитини, вважаючи, що мине час, і вона „виговориться”, або ж тішаться з її кумедного мовлення.

Якщо дитина з недосконалим мовленням приходить до школи, то вона відчуває утруднення не лише на уроках читання і письма, але й математики. Приводом для цього можуть стати не лише дислексія чи затримка психічного розвитку, але й рецидиви хвороби, що знесилюють організм дитини та її нервову систему, погана пам'ять, невміння змусити себе працювати, педагогічна занедбаність. Якщо дитина до 5-річного віку неправильно

вимовляє хоча б один звук, дорослим необхідно терміново звернутися до логопеда.

Рекомендації щодо реабілітаційної роботи з дітьми, які відчують утруднення у формуванні навичок читання:

- 1) вчасно демонструвати дитині букви, показувати, як вони з'єднуються у слова;
- 2) пропонувати дитині самій знаходити у словах ту чи іншу букву, склад;
- 3) змушувати дитину повторювати за дорослим звуки, слова;
- 4) постійно приділяти увагу розвитку мовлення дошкільника, розширювати його словниковий запас, слідкувати за правильністю вимови;
- 5) схвалювати кожний успіх дитини, заохочувати її;
- 6) доброзичливо, але не силоміць залучати дитину до читання, використовуючи для цього яскраво ілюстровані книжки, кубики, розглядаючи діафільми;
- 7) виробляти в дитини потребу і бажання читати;
- 8) щоденно читати цікаві книжки (кілька хвилин уголос, а решту – мовчки);
- 9) перетворити процес читання перед сном на щоденний ритуал;
- 10) при порушеннях в оволодінні навичками читання вчасно звертатися до логопеда.

Труднощі в оволодінні математичними навичками виявляються, як правило, там, де батьки скаржаться на складність програмового матеріалу з математики. Однією з причин може бути утруднення у засвоєнні обчислювальних операцій із переходом через десяток, що пов'язане з нерозумінням дитиною розрядів числа. Чимало проблем виникає також при розв'язанні арифметичних задач, рівнянь.

Якщо в основі такого порушення лежить недостатній розвиток просторової уяви або мінімальна мозкова дисфункція, то йдеться про дискалькулію – специфічну ізольовану нездатність дитини до виконання обчислювальних операцій. У ранньому дитинстві така дитина плутає ліву і праву сторони, прийменники і прислівники напрямку, не може намалювати сонечко, людину, не грається з „Конструктором”. У старшому дошкільному віці або під час навчання в 1-му класі оволодіває рахунком, учиться виконувати додавання і віднімання в межах першого десятку, проте дії з переходом через десяток дитині даються важко. Множення і ділення вона засвоює краще, адже можна скористатися таблицею множення, механічним запам'ятовуванням. При подальшому навчанні учневі буде важко вивчати фізику, хімію, він плутатиме історичні події. Алгебраїчні перетворення з умовними буквеними позначеннями даються порівняно легко, але доведення теорем дитина намагатиметься зазубрити, не розуміючи смислу.

Якщо проблеми оволодіння обчислювальними операціями зумовлені педагогічною занедбаністю дитини чи порушеннями поведінки, що виникають унаслідок недостатності виховних впливів зі сторони дорослих, проблема вирішується шляхом тривалої індивідуальної роботи.

Рекомендації щодо реабілітаційної роботи з дітьми, які відчують утруднення у формуванні математичних умінь і навичок:

- 1) помітивши нездатність дитини в дошкільному віці до комбінаторної діяльності, конструювання, слід з'ясувати причини і допомогти їй засвоїти нескладні маніпуляції;

- 2) щодня по 20-30 хвилин займатись усним рахунком, використовуючи на початку унаочнення;
- 3) особливу увагу приділяти складу числа (дво- і тризначного);
- 4) при утрудненнях у розв'язанні задач використовувати унаочнення, схеми, креслення, графічні зображення, малюнки;
- 5) використовувати повторні пояснення вдома, але з урахуванням методики роботи вчителя;
- 6) пропонувати задачу, подібну до заданої, але більш легку для сприйняття дитини;
- 7) проводити додаткові заняття, змушуючи дитину думати самостійно;
- 8) пропонувати прочитати умову задачі вголос і також уголос виконувати міркування над нею;
- 9) рекомендувати виконання обчислювань „наперед” у чернетці.

Реабілітаційна робота з дітьми, які мають обмежений запас загальної обізнаності

Труднощі, пов'язані з обмеженим запасом загальної обізнаності, можуть виникати в дітей унаслідок їхньої недостатньої поінформованості. Адже маленьку дитину всього необхідно вчити, і посміхаються до неї для того, щоб викликати в неї позитивні емоції. З нею розмовляють, щоб вона швидше навчилася сама говорити, радіють, коли вона з посмішкою вимовляє перші склади, слова. Малюка вчать одягатися, вмиватися, самостійно чистити зуби, упорядковувати свої речі, заправляти ліжко і багато того, без чого не можна обійтись у дорослому житті. Пізнання оточуючого світу відбувається через набуття дитиною певних знань і здатності оперувати ними. Якщо нічого цього немає, в дитини із вступом до школи почнуть виникати утруднення, і вона не зможе добре вчитися.

Недостатня інформованість – це обмежений запас знань про оточуючий світ, його явища, людей та їхні взаємовідносини. Іноді 6-7-річна дитина не знає, в якому місті вона живе, як звуть її батьків, яку вони мають професію. Крім певного обсягу знань, дитина має отримати від батьків допитливість, прагнення до пізнання. На питання „Хто?“, „Чому?“, „Як?“, „Звідки?“ дорослим завжди треба давати вичерпну відповідь. Дитина має зрозуміти, що життя стає набагато цікавішим, якщо про нього багато знати. Батьки повинні схвалювати будь-які питання дитини, навіть несподівані, оскільки вони можуть свідчити про розвиток дитини, відсутність або, навпаки, наявність відхилень у поведінці.

Найчастіше причини подібного роду порушень криються в тому, що:

- батьки все списують на свою завантаженість на роботі;
- багато часу приділяють телебаченню і власним проблемам, а не дитині;
- вважають, що всьому навчити – справа педагогів, але не їхня;
- виховання дітей відбувається на стороні, в сільській місцевості;
- батьки не вважають за потрібне готувати дитину для вступу до школи;

- батьки надають дітям однобічний розвиток.

Рекомендації щодо реабілітаційної роботи з дітьми, які мають обмежений запас загальної обізнаності:

- 1) вчасно передавати дитині вміння і навички, що відповідають її віку;
- 2) стимулювати пізнавальну активність;
- 3) контролювати засвоєння отриманої інформації з тим, щоб вона перетворилася на дієві знання, які дитина зможе використати в майбутньому;
- 4) розширювати кругозір дитини не тільки на дидактичному матеріалі, але й на життєвих ситуаціях;
- 5) змушувати дитину розповідати якомога більше про те, що вона побачила, прочитала тощо, виділяючи головну думку, називаючи дійових осіб;
- 6) в ігровій формі вчити дитину читати, рахувати, писати (друкованими літерами);
- 7) не припускати однобічного розвитку дитини.

Труднощі в навчанні, що пов'язані з різноманітними психотравмуючими ситуаціями

Під психотравмуючою ситуацією розуміють такі умови життя і взаємовідносин людей, що оточують дитину, які призводять до появи в неї переживань, негативних емоцій. Хвороблива реакція на подібну ситуацію може знизити працездатність дитини, а переживання відволікають від громадського життя, гурткової роботи, спілкування з однолітками.

Причини психотравмуючих ситуацій, зазвичай, криються у непорозуміннях між батьками, алкогольній залежності одного з батьків або батька і матері, конфліктах з учителем, однокласниками, іншими дітьми.

Під впливом переживань, хвилювань у дитини порушується сон, часто міняється настрій: від сумного до роздратованого. Вона може сидіти на уроках і дивитися в одну точку, не слухає пояснень учителя, втрачає думку уроку, увага не зосереджується, працездатність різко погіршується. Немовби прокинувшись, дитина не відразу розуміє, про що йдеться на уроці.

Унаслідок психотравмуючої ситуації в дитини погіршується продуктивність пам'яті. Вона довго вчить, але не може зосередитися на завданні, не запам'ятовує матеріал. Якщо психотравмуюча ситуація поглиблюється, то може наставати більш стійкий хворобливий стан, що називається неврастенією. В його основі лежить виснаження психічних процесів, що виникає на фоні тривалих переживань дитини. Вона швидко втомлюється при найменшому напруженні, як інтелектуальному, так і емоційному.

Астенізації нервової системи школяра сприяють життєві труднощі, небезпека, образи, негативні емоції, стан невизначеності і невпевненості, змушення упродовж тривалого часу стримувати свої почуття, бажання, думки, необхідність виконання роботи за обмежений час, раптова зміна стереотипу

обстановки. До того ж, тривалі, „дрібні” психічні травми переносяться набагато гірше, ніж раптова велика психотравма.

Шкільний стрес – це порушення психічного стану, що вибиває дитину з нормального ритму життя, призводить до погіршення стану здоров'я і не дозволяє їй успішно впоратися з навчальним навантаженням.

Для виникнення у школяра невротичних порушень потрібно більше несприятливих факторів, ніж для розвитку астенізації нервової системи: власне астенізація, індивідуальні особливості особистості, тип вищої нервової діяльності, соматична слабкість, залишкова мікроорганіка, чисельні психічні травми. Якщо переважатиме невротичний компонент, то за наявності астенічних ознак відзначатимуться страждання дитини, емоціональні порушення, тривожність, страхи, соматичні розлади.

Унаслідок гострої або хронічної психічної травми в дитини може розвинути невроз – хвороба особистості, що виникає внаслідок порушення відповідності між її можливостями і вимогами дійсності. Невроз розглядається як порушення адаптаційної поведінки людини. В. Сухомлинський указував, що шкільні неврози – це результат несправедливого, байдужого ставлення до дитини: „Я упродовж кількох років вивчаю шкільні неврози. Хвороблива реакція нервової системи на несправедливість учителя в одних дітей набуває характеру збудження, у других – це манія несправедливих образ і переслідування, у третіх – це озлобленість, у четвертих – напускна (штучна) безтурботність, у п'ятих – безучасність, крайня пригніченість, у шостих – страх перед покаранням, перед учителем, перед школою, у сьомих – кривляння і блазнювання, у восьмих – жорстокість, що набуває інколи (дуже рідко, але цього не можна ігнорувати) патологічних проявів. Якщо дитина переживає несправедливість і сьогодні, і завтра, і так упродовж усього року, її нервова система спочатку збуджується, потім настає гальмування – пригнічення, знесилення, апатія. Попередження дидактогеній залежить від педагогічної культури батьків і вчителя. Найголовнішою рисою педагогічної культури повинно бути відчуття духовного світу кожної дитини”.

Дидактогенія – вид психогенії, тобто захворювання, що зумовлене необережними висловлюваннями або вчинками педагога, які негативно вплинули на психіку дитини.

До найбільш поширених факторів дидактогенного характеру Т. Ушеніна відносить такі:

- 1) незнання або ігнорування вчителем вікових та індивідуальних особливостей школярів, без урахування яких неможливо раціонально організувати виховну роботу і сформулювати міцні знання. Не дивлячись на достатню кількість різноманітних методик, учителі не вміють виявляти в дітей рівень вихованості, щоб зосередити виховні засоби на етіології відхилення,

вчасно застосовувати оперативні педагогічні дії, спрямовані на локалізацію, подолання небажаних тенденцій. Учителі відчують утруднення при необхідності своєчасного розпізнавання конфліктних станів, діагностування психотравмуючих обставин, усунення емоційної напруги. Частина вчителів при діагностиці не бачить динаміки відхилень у поведінці дитини, що відіграють роль основного джерела її неблагополуччя;

2) невміння враховувати особливості мислительних процесів, нервової діяльності кожного з дітей, темпу засвоєння ними знань, орієнтація в навчальній діяльності на середнього учня. На практиці можна спостерігати безліч випадків, коли вчитель, який вбачає у повільних міркуваннях дитини затримку інтелектуального розвитку, нетерпляче перериває її, виставляючи несправедливу оцінку. Це призводить до того, що навіть здібних дітей прирівнюють до відстаючих, що негативно впливає на психічний стан дитини, провокує невротичні зриви. Учитель на кожному уроці поспішає: йому потрібно опитати учнів, перевірити домашнє завдання, пояснити нову тему, перевірити якість засвоєння знань. Він не завжди встигає дійти до кожного учня при значній наповнюваності класу. Якщо ж „важкій” дитині вчасно не надати допомогу, її відставання остаточно поглибитися, переросте у психологічний дискомфорт, відчуття самотності, невпевненості, образи. Тривале несприятливе положення педагогічно занедбаної дитини не тільки сприятиме подальшій деформації особистості, але й значно послабить вплив на неї навіть добре організованого, злагодженого класного колективу;

3) упереджене ставлення до „важкої” дитини, в основі якого лежить негативна емоційна установка вчителя на оцінку знань і поведінки окремих учнів або класу в цілому. Типовими репліками такого педагога зазвичай будуть „Не дери руку: ти все одно нічого не знаєш!” або „Сиди і мовчи, толку від тебе однак ніякого!”. Така суб’єктивна упередженість негативно впливає на поведінку учня, спричиняє тривалі конфлікти, що формують у дитини негативне ставлення до навчання, втрату інтересу до нього;

4) постійна моралізація, що значно знижує ефективність виховної роботи. Формальний підхід учителя до проведення виховних заходів змушує дітей перетворюватися на пасивних слухачів і виконавців. Якщо засвоєння норм моралі відбувається без перетворення їх на стійкі вміння та навички, стає очевидним відрив виховної роботи від навчальної, трудової та інших видів діяльності. Не меншої помилки припускається вчитель, який підмінює індивідуальну роботу з окремими учнями масовістю;

5) хибне уявлення про те, що у вихованні можна обмежуватися загальними впливами на учнів, спрямуванням їхньої діяльності, поведінки, а необхідні риси і якості формуватимуться самі по собі. Практика складання вчителями планів виховної роботи – яскраве свідчення того, що взаємозалежність формування певних властивостей і якостей особистості взагалі лишається не поміченою. Хіба можна, наприклад, виховувати в дитини емпатичне ставлення до оточуючих, якщо вона не здатна спостерігати і співчувати;

6) тенденційне захоплення суб’єкт-об’єктними відносинами стає причиною того, що вчитель починає сприймати себе, свої особисті дії як

основний засіб впливу на вихованців. При цьому знецінюється активна діяльність учнів як провідний фактор формування особистості, повноцінність її змісту, її відповідність індивідуальним особливостям і можливостям самих дітей;

7) невміння правильно і швидко нейтралізовувати конфлікт у дитячому колективі, не принижуючи при цьому його учасників. Безперечно, конфлікт – явище небажане, і виникає він там, де порушується справедливість, страждають особистісні мотиви. Педагог не завжди спроможний переорієнтувати думку колективу на зміцнення статусу окремих учнів шляхом виділення їхніх позитивних якостей, успіхів. Унаслідок цього дитина шукає собі визнання у випадковій компанії, спілкування в якій дає відчуття комфорту, емоційного задоволення. Коло нових інтересів і вподобань набуває стійкості, перетворюється на свого роду еталон. Не дивно після цього, що молоді педагоги, організовуючи індивідуальну роботу з „важкою” дитиною, зазнають поразки. Адже не було враховано впливу на учня зі сторони неформальної групи, не взято до уваги її склад, стан, цінності, що культивуються упродовж усіх етапів розвитку цієї групи;

8) байдуже ставлення окремих педагогів до долі „важкої” дитини. За умови сімейного неблагополуччя школа залишається єдиним середовищем, яке приваблює дитину, замінює для неї втрачену домівку. Грубість і неухважність учителів замість поваги до особистості вихованця, терплячості, почуття гумору, їхня суворі вимогливість і погрози штовхають дитину до пошуку іншого кола спілкування, змушують її тікати зі школи до сумнівних „друзів”.

Основним утрудненням у діагностиці невротичних відхилень є диференціація невротичних реакцій (нехворобливих проявів) і неврозу (хворобливого стану). До невротичних реакцій М. Вайзман відносить невротичні розлади короткочасного характеру, що виникли внаслідок психотравмуючого впливу без глибинного особистісного опрацювання, переживань внутрішнього конфлікту. Невроз характеризується особистісним опрацюванням ситуації, загостренням преморбідних особливостей особистості, стійкістю і тривалістю невротичних розладів із менш вираженим зв'язком із психотравмуючою ситуацією.

Для подолання конфліктної ситуації педагогу доцільно використовувати стилі поведінки (конкуренція, уникнення, пристосування, співробітництво, компроміс) та ігрові методи вирішення конфліктів (метод інтроспекції, емпатії, логічного аналізу, посередництва), що детально розкриті вітчизняним науковцем Н. Волковою.

Запитання. Завдання

1. Назвіть основні причини низької успішності учнів у навчанні.
2. За якими ознаками можна виявити контингент учнів, що відчують труднощі у навчанні?
3. Чому в сучасній педагогічній літературі не використовується термін „неуспішність”?

4. Спираючись на підручник Н.П. Волкової „Педагогіка” (К.: Академія, 2001), диференціюйте поняття „неуспішність” і „відставання”, а також визначте особливості роботи педагога з відстаючими учнями.
5. Які поради можна дати батькам при підготовці дитини до школи?
6. Чи буде ефективним використання педагогічної профілактики, педагогічної діагностики, педагогічної терапії та виховного впливу в реабілітаційній роботі з учнями, які відчувають труднощі в навчанні?
7. Проаналізуйте досвід роботи вчителя за фахом з учнями, які відчувають труднощі в навчанні.
8. Обґрунтуйте доцільність використання додаткових занять, навчання у класах посиленого педагогічного впливу як форми педагогічної реабілітації.
9. Проаналізуйте стилі поведінки вчителя у конфліктній ситуації та ігрові методи вирішення конфліктів за Н.П. Волковою.
10. Подумайте, чим викликані утруднення в навчальній діяльності хлопчика. Обґрунтуйте свою точку зору:

У Саші Н. низька успішність. При виконанні навчальних завдань він не може швидко зрозуміти умову, встановити причинно-наслідкові зв'язки. У хлопчика низький рівень оперативної пам'яті, нестійка увага, недостатній обсяг знань і уявлень про оточуючий світ. Працездатність на уроках нижча за реальні можливості. У поведінці хлопчика простежуються відхилення, що заважають установленню комунікативного контакту. Саша емоційно нестійкий; неврозоподібний стан нашаровується на соматично несприятливий фон (хронічні осередки інфекції, захворювання шлунково-кишкового тракту). Неадекватно завищена самооцінка поєднується з відсутністю навичок самообслуговування.

11. Подумайте, якої помилки припустився класний керівник у наведеній ситуації. Який із дидактогенних чинників не був урахований?

Ігора школа зовсім не цікавила. Дедалі частіше почав пропускати уроки. Але якось новий учитель фізики запропонував організувати авіамодельний гурток. Багато дітей зацікавилось, Ігор теж. Уперше він почав із радістю приходити до школи. Але це тільки в дні занять гуртка. В іншому ставленні його до навчання не змінилося. Тоді класний керівник поставив умову: „Якщо не виправиш низьких оцінок і поведінки, про гурток забудь”. Він був задоволений, що, нарешті, знайшов спосіб приструнити хлопця. Проте результат виявився несподіваним. Замість того, щоб пообіцяти вчителю виправитись, Ігор нагрубив йому і пішов геть. Більше на заняття гуртка не приходив. Обірвалась і ця ниточка, що зв'язувала його зі школою.

2.3. ПЕДАГОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ПРИ ПОРУШЕННЯХ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ

Первинні і вторинні причини порушень поведінки у школярів

Для позначення особливостей поведінки „важких” дітей, що виявляються у відвертому ігноруванні обов’язків, бродяжництві, втечах зі школи й домівки, участі в різного роду угрупованнях, споживанні алкогольних і наркотичних речовин, курінні та інших антисуспільних проявах, у психолого-педагогічній літературі прийнято використовувати термін „*девіація*”. Спираючись на тлумачення цього поняття, що походить від двох латинських слів (*de* – „від” і *via* – „дорога”), неважко зрозуміти, що йдеться про будь-яке відхилення від норми у поведінці. Проте у вітчизняній психології девіантність традиційно розглядається як поведінка, що знаходиться на межі між правосвідомістю та кримінальністю (делінквентністю).

Відхилення у поведінці – стійкі стереотипи негативної поведінки, в якій виявляються небажані якості.

На одному з психологічних семінарів Павлівської середньої школи від 13 вересня 1967 р. В. Сухомлинський зауважив, що „важкі” діти – це широке й неоднорідне поняття, що включає:

- дітей, які відчують утруднення у засвоєнні програмового матеріалу;
- дітей, які є важкими у моральному розумінні, але тямущі, здібні, з розвиненою пам’яттю;
- дітей, які з самого раннього віку знаходяться в атмосфері, де панує грубість, що відбивається на формуванні моральних якостей особистості;
- дітей, які не володіють своїми бажаннями, що перетворюються на капризи;
- дітей з відставанням в інтелектуальному розвитку.

Певну гнучкість у розумінні даного поняття виявляє англійський педагог М. Раттер, який стверджує, що дітей із девіантною поведінкою можна умовно поділити на дві категорії. До першої категорії належать діти з „соціалізованими формами” антисуспільної поведінки, які легко адаптуються до соціальних норм усередині тих антисуспільних груп, до яких вони належать. Вони намагаються не демонструвати відверто свою поведінку, оскільки розуміють її можливі наслідки. Проте час від часу вона стає очевидною для оточуючих, що для багатьох супроводжується ефектом несподіваності. Як правило, це діти зі збереженим інтелектом, але низькою моральною свідомістю. Від однолітків їх відрізняє вміння маніпулювати оточуючими, відсутність емоційних розладів.

Другу категорію, на його думку, становлять діти з не соціалізованою агресивною антисуспільною поведінкою. Вони зазвичай знаходяться у конфронтації з рідними та однолітками, виявляють значні емоційні розлади, що супроводжуються негативізмом, агресивністю, зухвалістю, мстивістю.

Вчинок – специфічний вид розумово-вольової дії, необхідна складова діяльності людини, вияв її характеру і поведінки.

Причини виникнення відхилень у поведінці дітей можуть бути різноманітними. Г. Кумаріна класифікує їх на дві групи – первинні і вторинні. Відхилення первинного характеру визначаються особливостями індивідуальних, у тому числі нейродинамічних властивостей дитини: нестабільністю психічних процесів, психомоторним збудженням або, навпаки, гальмуванням. Найчастіше подібні відхилення виявляються у надмірному збудженні на фоні емоційної нестабільності, легкого переходу від підвищеної активності до пасивності і навпаки.

При переважанні вторинних причин відхилення поведінки виникають унаслідок неадекватного (захисного) реагування дитини на утруднення шкільного життя, на деформацію взаємовідносин з однолітками, що не задовольняють дитину. У цьому випадку маємо справу з нерішучою, пасивною або навпаки – впертою, агресивною дитиною. Складається помилкове враження, що вона навмисне порушує норми поведінки. Проте дитина дійсно не в змозі впоратися зі своїми переживаннями, що неодмінно призводить до нових конфліктів з оточуючими. Інколи погана поведінка виникає не тому, що дитина навмисне цього прагнула, а від бездіяльності, нудьги, у недостатньо насиченому різними видами діяльності виховному середовищі. Причини порушень поведінки можуть критися також у незнанні загальноприйнятих норм і правил, кризових періодах розвитку, стані здоров'я, педагогічній занедбаності.

Опір виховному впливу – протидія дітей виховним впливам батьків, що зумовлена, з одного боку, одноманітністю та формалізмом у застосуванні батьками прийомів виховання, а з іншого – низкою психологічних чинників: психологічною неготовністю дітей до сприймання виховних впливів, їхньою низькою сенситивністю, істотною розбіжністю ціннісних орієнтацій вихованців і вихователів, зневажливе ставлення до дорослих, їхнім недостатнім авторитетом, згубними звичками та пристрастями дітей.

Важковиховуваність як протидія виховним заходам може бути викликана й іншими вторинними причинами: педагогічною безтактністю, грубістю, черствістю батьків і педагогів; непосильністю, суперечністю та несправедливістю їхніх вимог; сімейним неблагополуччям; конфліктами між учнями та вчителями, учнівським колективом; неправильними методами виховання у сім'ї; гіперопікою і вседозволеністю.

Усі ці фактори й обставини можуть існувати самостійно і в системі, у взаємозв'язку один з одним. Тому і важковиховуваність може проявлятися по-різному: у вигляді неприйняття виховного впливу, відвертої протидії йому чи просто в низькій ефективності, недостатній результативності виховної роботи. Залежно від характеру домінуючих факторів впливу і стійкості негативних проявів поведінки можна говорити про важковиховуваність тимчасову і стійку.

Не останню роль у порушеннях поведінки і розвитку відіграє депривація, що, як вважають І. Ярославцева, а також чеські вчені Й. Лангмейер та З. Матейчек, буває материнською (емоційною), руховою, сенсорною, когнітивною, соціальною і соматичною. Так, унаслідок *материнської* (емоційної) депривації дитина втрачає необхідний для неї емоційний зв'язок із матір'ю, залишає нереалізованою одну з найбільш сильних і яскраво виражених людських потреб. Це призводить до порушення психічного та інтелектуального розвитку, інфантильності, невпевненості у власних силах, аутизму, що супроводжуються відсутністю базової довіри до оточуючого світу.

Результатом *комунікативної* депривації виступає зниження комунікативної та пізнавальної активності, несформованість мотиваційної сфери, емоційно-особистісні порушення та афективні розлади поведінки.

Рухова депривація виникає при надмірному обмеженні рухів дитини, тому сповивання немовляти містить у собі небезпеку розвитку в майбутньому хронічної гіподинамії, що призводить до емоційної в'ялості, виникнення компенсаторної рухової активності. Остання проявляється як погойдування тіла з боку в бік, смоктання пальців та інші стереотипні рухи дитини. Тривале рухове обмеження неодмінно викликає стан депресії, що може порушуватися нападами агресивності, підвищеною тривожністю, вразливістю.

Сенсорна депривація є наслідком дії середовища з недостатньою кількістю або одноманітністю сенсорних подразників – кінестетичних, тактильних, візуальних, акустичних. Це впливає на потребу дитини у певних стимулах, дефіцит яких призводить до фізіологічних і неврологічних порушень, а отже – до затримки психічного розвитку.

Результатом *когнітивної* депривації виступає зниження пізнавальних інтересів, дисгармонійний інтелектуальний розвиток та порушення поведінкової регуляції.

Соціальна депривація впливає на соціальну адаптацію та професійне самовизначення особистості в майбутньому. Вона характеризується тим, що в дитини поступово формується потреба в особистій автономії, яка супроводжуватиме її упродовж усього життя. Починається цей процес у дошкільному дитинстві з усвідомлення нею соціальних ролей. Відсутність можливості спостерігати і диференціювати різні соціальні ролі ускладнює формування образу власного „я” дитини. Згодом, коли усвідомлення себе відбудеться, виникне потреба визнання власної гідності, значущості дитини з боку оточуючих. Незадоволення такої потреби стає головною причиною дитячих неврозів, виникнення різноманітних форм порушення поведінки.

Дослідження останніх років дозволяють говорити про *соматичну* депривацію, що пов'язана з недостатнім доглядом і байдужим ставленням дорослих до психосоматичного здоров'я дитини. Шкідливий вплив ряду патогенних факторів упродовж перинатального періоду і раннього дитинства неодмінно призводить до психофізіологічної слабкості або патології органів і систем організму.

Отже, якщо вчасно не діагностувати порушення поведінки і не вжити адекватних реабілітаційно-педагогічних засобів впливу, відхилення у подальшому розвитку особистості набувають стійкості, поглиблюються, перетворюються на риси характеру.

Важковиховуваність як реабілітаційно-педагогічна проблема

Поняття „важковиховуваність” у педагогічній літературі характеризується трьома основними ознаками: наявністю у поведінці відхилень від суспільних норм, утрудненнями їх корекції внаслідок закритості таких дітей до педагогічного впливу та необхідністю індивідуального підходу при організації реабілітаційно-педагогічної допомоги. Зовнішньо поведінка таких дітей відзначається:

- 1) безвідповідальним ставленням до навчання;
- 2) частими конфліктами з учителями та однокласниками;
- 3) невиконанням вимог дорослих;
- 4) пропусками уроків;
- 5) втечами з дому, крадіжками, хуліганством, уживанням алкоголю, психотропних речовин.

Важковиховувана дитина – це така, в якій виникають труднощі з соціалізацією, важко формуються моральні норми і внаслідок цього виникають відхилення форм поведінки.

Вітчизняні дослідники Г. Нагорнюк і Б. Пасинєв вважають, що набір цих негативних виявів повторюється у багатьох важких підлітків, тому їхня поведінка здається подібною і відрізняється лише ступенем вияву відхилень від соціальної норми. Через це деякі педагоги переконані, що всі „важкі” учні однакові, тому реабілітаційна робота проводиться за єдиною схемою.

Однак наукові дослідження переконливо свідчать, що далеко не всі діти, які порушують норми поведінки, є важковиховуваними: безвідповідальне ставлення до навчання, пропуски уроків, неприйняття школи взагалі далеко не завжди пов’язані з важковиховуваністю, ступінь якої також не в кожному випадку визначається кількістю порушень норм поведінки та їх інтенсивністю.

У загальній групі дітей із соціально дезадаптованою поведінкою традиційно виділяють такі типи важковиховуваності:

1. *Тип педагогічно занедбаних дітей* – зумовлений несформованістю особистісних структур, низьким рівнем розвитку моральних уявлень і соціально значущих навичок поведінки. Педагогічна занедбаність виникає як наслідок виховання за типом гіпопротекції. Розпізнати цей тип можна вже за зовнішнім виглядом: неохайно одягнені, брудні діти, яким батьки приділяють

недостатньо уваги. У більшості випадків це діти з неблагополучних та неповних родин, де основним чинником виховання є негативний життєвий досвід.

Соціальна дезадаптація таких дітей починається з неуспішності в навчальній діяльності. У зв'язку з тим, що в родині таким дітям не приділяли необхідної уваги, готовність до школи не була сформована. Уміння долати труднощі, довільна саморегуляція, щоденні навички спілкування, моральні норми також відсутні або несформовані чи викривлені. Тому перші ж невдачі, викликаючи негативні емоційні переживання, спричиняють агресію, фіксуються як несправедливість. Погані оцінки, що учень отримує від учителя, призводять до порушення відносин, викривленого характеру взаємодії, що має тенденцію генералізовуватись і з часом поширюватися на всіх учителів школи.

Постійні труднощі в навчанні формують у педагогічно занедбаній дитини бажання уникати проблем, невпевненість у собі, низький рівень самоповаги. Засвоївши негативні стереотипи стосунків у родині, учень неусвідомлено переносить їх на спілкування з однолітками, що призводить до непорозуміння навіть із друзями.

Педагогічно занедбані діти вирізняються саме несформованістю особистості, незрілістю, що пояснюється відсутністю правильного педагогічного керівництва, належної організації життєвого простору, уваги та підтримки з боку батьків. Однак значних викривлень у формуванні особистості у цих учнів не помічається. Їхня негативна поведінка частіше за все має реактивний характер, оскільки вони здатні зрозуміти свої проблеми та намагаються змінити себе.

Педагогічна реабілітація при педагогічній занедбаності передбачає встановлення довірливих відносин із дитиною, створення в неї ситуації успіху, формування позитивної самооцінки, мотивації досягнення, індивідуальну допомогу щодо підвищення рівня успішності, розвиток моральних уявлень, вироблення правильних навичок поведінки і спілкування, підвищення рівня саморегуляції.

2. *Конституціональний тип* виникає в тому випадку, коли неприйняття педагогічних впливів обумовлене порушеннями вищої нервової діяльності. Це, насамперед, діти, для яких характерні відхилення в емоційних і вольових процесах, аномалії у становленні характеру, що на фоні збереженого інтелекту зумовлює значні труднощі у спілкуванні, навчальній і трудовій діяльності.

Йдеться про цілком здорових дітей, у яких яскраво виражені риси певного характерологічного типу. При цьому природні реакції підліткового віку (емансипації, групування, обумовлені сексуальним потягом) набувають патологічного характеру різного ступеня вираження. Ці відхилення часто бувають тимчасовими, тобто зумовленими органічними змінами підліткового віку або ситуацією, що торкається найбільш уразливих особистісних якостей.

У даному випадку педагогічна реабілітація передбачає розвиток емоційно-вольової сфери підлітка, вироблення в нього адекватних способів

реагування у будь-якій життєвій ситуації, розширення діапазону можливих способів поведінки.

3. *Ситуативний тип* (уявна важковиховуваність) обумовлений невмілими виховними діями з боку батьків або вчителів, що призводить до опору педагогічним діям із боку дитини. Значна кількість конфліктів та різних форм відхилень від норм поведінки часто провокується з ініціативи дорослих. Дітей, для яких характерна така поведінка, ще не можна вважати важковиховуваними, оскільки їхні негативні вияви пов'язані не з дефектами розвитку особистості, а з незалежними від них умовами. Стабілізація відносин із такими дітьми потребує насамперед від дорослих переосмислення своїх виховних підходів і методів впливу.

У ході педагогічної реабілітації даної категорії дітей перевага повинна надаватися встановленню причин конфліктної ситуації, пошуку адекватних шляхів її подолання.

4. *Власне важковиховуваний тип* характеризується порушенням оцінних взаємин у всіх головних сферах життєдіяльності дитини – у ставленні до себе, до інших людей, до дійсності. У силу цього між дорослим і дитиною, особливо в підлітковому віці, може виникнути бар'єр, що спричиняє деформацію цих відносин, викривлення позитивних соціальних явищ. Ознаками подібних відхилень у поведінці будуть недовіра до людей, озлобленість, підвищена вразливість, підозріливість.

У цьому випадку педагогічна реабілітація має спрямовуватися на створення умов для адекватного сприймання підлітком педагогічного впливу, подолання розгалуженості взаємин в усіх сферах життєдіяльності дитини, пошук компромісу, адекватних форм взаємодії, допомога дитині у стабілізації позитивного ставлення до себе і соціуму, вироблення в неї адекватної самооцінки.

Нігілізм – психологічна риса, що властива багатьом типам важковиховуваних дітей і виявляється не лише у нехтуванні правилами поведінки, моральними нормами, але й у зневажливих установах стосовно виховного впливу дорослих, негативних оцінках їх особистісних якостей, приниженні їх авторитету як наставників.

При вивченні індивідуальних особливостей „важкої” дитини бажано звертати увагу на такі питання: скільки часу дитина навчається в даному колективі; соціально-побутові умови, в яких вона живе і виховується; в якому віці дитина вступила до школи і яким був ступінь її підготовки до навчання; яка успішність дитини, в чому полягають труднощі засвоєння програмового матеріалу, який характер помилок; особливості поведінки на уроках – дисциплінованість, працездатність, ступінь уваги; взаємовідносини з однолітками; засоби педагогічної реабілітації та ступінь їх ефективності. Більш детально слід проаналізувати випадки підвищеної втомлюваності дитини, рухового розгальмування, розсіяності, незібраності. При цьому

пропонуємо дотримуватися такої схеми (Імідж сучасного педагога. – 2000. – №4/5. – С. 81-82):

1. **Загальні дані.** Умови сімейного виховання. Взаємозв'язки. Вік учня, який рік навчається, місце проживання, склад сім'ї матеріальні та житлово-побутові умови, виховні можливості сім'ї, стан здоров'я, як батьки цікавляться навчанням і поведінкою дитини, характер взаємин між батьками, вчителями, дітьми, хто для учня є авторитетом, взаємозв'язки поза школою.

2. **Навчальна діяльність.** Успішність у школі, інтелектуальний рівень, ставлення до окремих навчальних предметів, до вчителів, причини конфліктів з учителями, відвідування уроків, причини прогулів та їх контроль, особливості розвитку мислення, мовлення, сприймання, уваги, пам'яті, інтерес до знань, наявність уміння вчитися, намагається зрозуміти навчальний матеріал чи механічно його заучує, як виконує домашні завдання, як ставиться до одержаних оцінок.

3. **Трудова діяльність.** Як ставиться до праці. Як виявляє себе в різних видах праці: самостійність, організованість, дисциплінованість під час праці. Ставлення до праці своїх батьків, інших людей. Яку професію хотів би обрати, мотиви цього вибору.

4. **Окремі якості особистості.** Громадсько-корисна діяльність. Виконання громадських доручень, їх характер, якщо є відмова від їх виконання – причини. В яких гуртках, секціях, об'єднаннях бере участь, ступінь активності. Статус у класному колективі, особливості спілкування з товаришами у класі (ізолюваний, неформальний лідер, дружить з певними учнями, байдужий до товаришів); чи дружить з підлітками за межами класу, школи, на чому базується дружба. Найхарактерніші порушення дисципліни, їхні причини, які засоби впливу застосовувалися до учня. Особливості розвитку моральних якостей (доброта, милосердя, чесність, правдивість, принциповість, колективізм, товариськість, самокритичність), вольових якостей (цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, ініціативність, уміння володіти собою).

5. **Організація вільного часу.** Спосіб проведення вільного часу: з ким проводить, чим займається, чи відвідує кіно, театр, музеї, чи любить читати. Які має інтереси.

6. **Характер і темперамент** (висновок психолога).

Зібрані дані доцільно оформити у вигляді картки:

Психолого-педагогічна характеристика на учня, схильного до порушень поведінки і правопорушень

1. Прізвище, ім'я, по батькові _____
2. Клас _____ Школа _____ Дата народження _____
3. Коротка характеристика сім'ї _____

-
4. Характер поведінки учня вдома _____
 5. Характер поведінки учня в школі _____
 6. Найбільш типові прояви недисциплінованості учня _____
 7. Форми профілактики правопорушень батьківським комітетом _____
 - _____
 - _____ педрадою _____
 - _____ правоохоронними органами _____
 - _____ наставниками _____
 - _____ класним керівником _____
 8. Успішність. Відвідування школи
 - I семестр _____
 - II семестр _____
 9. Ставлення до навчання _____
 10. Ставлення до праці _____
 11. Ставлення до суспільно корисної праці _____
 12. Становище в класному колективі, стосунки з товаришами _____
 - _____
 13. Ставлення класного колективу до учня _____
 - _____
 14. Інтереси _____
 15. Позитивні риси характеру _____
 16. Негативні риси характеру _____
 17. Чим займається у вільний час _____
-

С. Зінченко пропонує таку схему для вивчення характеру і оточення “важкої” дитини:

- 1) взаємовідносини в сім’ї (гарні, байдужі, ворогуючі): а) між батьками; б) між дітьми; в) між батьками і дітьми; г) між іншими родичами;
- 2) конфлікти в сім’ї, їх причини, ступінь участі в них дитини (підлітка), її реакція на них;
- 3) наявність аморальних форм поведінки в сім’ї (пияцтво, азартні ігри);
- 4) ставлення до дитини (підлітка) в сім’ї;
- 5) виховання, що включає спеціальні заняття з дитиною (підлітком) (послідовне, систематичне, епізодичне);
- 6) хто переважно займається вихованням дитини (підлітка);
- 7) чи є узгодженість у проведенні виховних прийомів;
- 8) форми виховних прийомів;
- 9) якими засобами батьки домагаються слухняності в дитини (підлітка);
- 10) участь батьків у виборі дитиною (підлітком) позакласних занять;

- 11) контроль батьків за вибором дитиною (підлітком) товаришів;
- 12) психічні травми, що отримала дитина, їх зміст і реакція дитини;
- 13) взаємовідносини дитини (підлітка) в навчально-виховному закладі;
- 14) відносини з однолітками;
- 15) статус у колективі, мотиви вибору товаришів і занять;
- 16) форми заохочення та осуду дитини (підлітка) у школі та її реакція на них;
- 17) допомога дитині у приготуванні домашніх завдань;
- 18) конфлікти у школі, їх зміст і реакція дитини (підлітка) на них.

Типи порушень поведінки у дітей та реабілітаційна робота з ними

Неслухняність – негативна риса особистості дитини, що призводить до більш або менш регулярного порушення нею вимог дорослих, правил розпорядку та режиму дня.

До найбільш поширених типів відхилень поведінки дітей Г. Кумаріна цілком правомірно відносить гіперактивну, демонстративну, протестну, агресивну, інфантильну, конформну і симптоматичну поведінку.

Досить розповсюдженою формою порушень поведінки у дитячому віці вважається синдром гіперактивності з дефіцитом уваги: за даними М. Заваденка, частота такого порушення у дошкільному і шкільному віці становить від 4% до 9,5%. Симптоми *гіперактивної поведінки* виявляються у порушеннях цілеспрямованості і концентрації активної уваги, недостатній регуляції поведінки, імпульсивності та інфантильності у соціальній та інтелектуальній діяльності, проблемах у взаємовідносинах з оточуючими, заниженій самооцінці. Уперше вони можуть спостерігатися в чотирирічному віці і на момент вступу дитини до школи стають досить помітними. Більшість із перелічених симптомів нормалізується у підлітковому віці.

Особливістю цих дітей є надмірна рухливість, непосидючість, прагнення кудись забиратися, що не відповідає вимогам конкретної ситуації і не має певної мотиваційної спрямованості. Слід урахувати той факт, що гіперактивна дитина у присутності незнайомої людини або опинившись у новій обстановці на фоні хвилювання не виявляє звичної для неї рухливості.

Вимоги шкільного навчання викликають у дитини нові проблеми: труднощі оволодіння загальнонавчальними вміннями та навичками, низька успішність, невпевненість у власних силах, занижена самооцінка, складності у взаєминах з оточуючими посилюють порушення поведінки. Рухова активність виявляється в тому, що дитина не в змозі сконцентрувати увагу на виконанні поставленого завдання: вчителя слухає не уважно, постійно щось крутить у руках, хитає ногами, крутиться на стільці. Дефіцит уваги позначається на якості виконання завдань, схильності губити власні речі, забувати про обов'язки.

Імпульсивність у гіперактивних дітей зазвичай спостерігається у різноманітних повсякденних ситуаціях, а також при виконанні домашніх завдань. Вона виражається в тому, що дитина припускається непоміркованих дій: на уроках не може дочекатися своєї черги, перериваючи інших дітей, на питання відповідає, не дослухавши їх до кінця. Така дитина може без дозволу вчителя встати зі свого місця у класі, втручатись у розмову чи роботу інших людей. Під час ігор з однолітками не в змозі дотримуватися правил. Наслідком імпульсивності є також схильність гіперактивних дітей до травматизації через непоміркованість і поривчастість дій.

У дошкільному і молодшому шкільному віці поряд із гіперактивністю спостерігається несформованість дрібної моторики, що ускладнює виконання складних цілеспрямованих рухів – зав'язування шнурків, застібання гудзиків, вирізування ножицями, оволодіння навичками письма і малювання.

У ході педагогічної реабілітації *гіперактивних дітей* М. Заваденко пропонує батькам дотримуватися таких рекомендацій:

- 1) у своїх відносинах із дитиною підтримуйте позитивну установку. Хваліть її у кожному випадку, коли вона цього заслуговує, підкреслюючи успіхи. (це дозволяє зміцнити впевненість дитини у власних силах);
- 2) уникайте повторення слів „ні” і „не можна”;
- 3) розмовляйте стримано, спокійно;
- 4) давайте дитині лише одне завдання, розраховуючи його на певний проміжок часу, щоб вона встигала його виконати;
- 5) для підкріплення усних інструкцій використовуйте зорову стимуляцію;
- 6) схвалюйте дитину за всі види діяльності, що вимагають концентрації уваги;
- 7) підтримуйте вдома чіткий розпорядок дня;
- 8) по можливості уникайте скупчення людей: перебування з дитиною у великих магазинах, на ринку, в ресторані має надмірний збуджуючий вплив;
- 9) під час ігор обмежуйте дитину лише одним партнером, уникайте неспокійних, шумних приятелів;
- 10) оберігайте дитину від втоми, оскільки вона призводить до зниження самоконтролю і збільшення гіперактивності;
- 11) надавайте дитині можливість витратити надлишок енергії: корисною буде щоденна фізична активність на свіжому повітрі (тривалі прогулянки, біг, спортивні заняття, рухливі ігри);
- 12) не забувайте про розумний контроль і стримуючі засоби виховного впливу.

Учителі також повинні знати про особливості реабілітаційно-педагогічної роботи з *гіперактивними дітьми*:

- 1) ознайомтеся з інформацією про природу і прояви гіперактивної поведінки, зверніть увагу на особливості поведінки дитини у школі;
- 2) разом із дитиною та її батьками зверніться за допомогою до шкільного психолога або психолога-консультанта;

- 3) для покращення організації навчальної діяльності дитини використовуйте плани занять у вигляді піктограм, списки, графіки, годинник із дзвоником;
- 4) використовуйте заохочення: за сумлінну поведінку дозвольте дитині додатково відпочити (погуляти, погратися) ще декілька хвилин;
- 5) забезпечте учню з гіперактивністю можливість швидко і вчасно отримати вашу допомогу, організувати роботу, не чекаючи, поки його діяльність стане хаотичною;
- 6) не пропускайте можливості надати учню відповідальність за доручену справу, навіть якщо це вимагатиме більше часу, ніж ви розраховували;
- 7) дотримуйтеся позитивної моделі поведінки, не забувайте похвалити учня;
- 8) при необхідності порекомендуйте батькам запросити педагога для додаткових занять із дитиною і виконання нею шкільних уроків (самі батьки у таких ситуаціях частіше стають наглядачами);
- 9) забезпечте гіперактивному учневі індивідуальні умови, що допоможуть йому стати більш організованим (використовуйте всі можливі засоби, якщо це безпечно і раціонально);
- 10) завжди пам'ятайте: необхідно домовлятися, а не прагнути зламати волю дитини.

При *демонстративній поведінці* відбувається навмисне й усвідомлене порушення прийнятих норм і правил поведінки. Внутрішньо і зовнішньо така поведінка адресована дорослим.

Одним із варіантів демонстративної поведінки є дитяче *кривляння*. Можна виділити дві його особливості: дитина кривляється тільки у присутності дорослих, коли вони звертають на неї увагу; якщо дорослі дають дитині зрозуміти, що вони не схвалюють її поведінку, кривляння, навпаки, посилюється. У таких випадках дитина за допомогою дії демонструє оточуючим, що вона навмисне робить те, що їм не подобається, інколи підкріплюючи свої дії словами: „Я погана”.

Зазвичай у такий спосіб дитина поводить себе, якщо:

- дорослі приділяють їй недостатньо уваги, формально підходячи до справи виховання, або спілкуються з нею лише для того, щоб полаяти чи покарати за погану поведінку. Оскільки дитина не має можливості включитись у сумісні форми контакту з батьками (гру, читання, працю, спортивні заняття), вона використовує парадоксальну, але єдину доступну для неї форму – демонстративну витівку, за якою неминуче відбувається покарання;
- батьки досить багато часу й уваги приділяють дітям, але спроба самозвинувачення дитини, кривляння у цій ситуації використовується як спосіб вийти з-під влади дорослих, не підкорятися встановленим нормам. Особливо поширене це явище в сім'ях з авторитарним стилем виховання, неодмінним атрибутом якого є осуд і звинувачення;
- в неї виникає бажання бути якомога кращою, тому в очікуванні уваги з боку дорослих навмисне демонструє свої добротності.

Вередливість – один із проявів неслухняності, ознаками якого є швидка зміна бажань, їх недоречність і невмотивованість.

Наступним варіантом демонстративної поведінки є *капризи* – плач без особливих приводів, необґрунтовані свавільні витівки з метою самоствердження, звертання на себе уваги дорослих. Перші вияви капризної поведінки спостерігаються десь у 4-річному віці, що свідчить про труднощі соціалізації дитини. Причини можуть критись у характері дитини, типі вищої нервової діяльності, поведінці оточуючих. Така особливість поведінки більше притаманна слабким, невмілим, не впевненим у собі дітям, які цілком залежать від опіки дорослих і потребують постійного контакту з матір'ю, її неперервної уваги. Зазвичай, це зманіжені, безпомічні діти, які не оволоділи необхідними вміннями і не мають іншого способу досягнення жаданої мети, окрім капризів. Часто серед них зустрічаються фізично і неврологічно слабкі, астеничні діти або ж ті, кого батьки безпідставно вважають хворобливими і немічними.

Капризи дітей – особлива форма поведінки, що виявляється в необґрунтованих протидіях вимогам, вказівкам, порадам дорослих, у бажанні настояти на своєму.

Капризна дитина, як правило, знаходиться в особливому стані готовності: починає коверзувати, нити і плакати з будь-якого приводу, прагне будь-якою ціною домогтися ще більшої уваги до себе. Її улюблені слова – „Я не хочу!” Капризна дитина вважає за необхідне відмовлятися від усього, що їй пропонують дорослі, сподіваючись, що вона погодиться. Їй дуже подобається бути в центрі уваги, але відмовляючись від чогось, вона фактично ніколи не пропонує свого варіанту.

В основі капризної поведінки лежить надмірна поступливість рідних. Якщо дитині потурають у всіх її капризах, ніколи ні в чому не відмовляють, не знайомлять із такими поняттями, як „не можна” і „треба”, то формується безініціативна, несамостійна особистість, яка не вміє докладати ніяких зусиль і не здатна доводити розпочату справу до кінця. Ще більшої шкоди назавдають дитині ті дорослі, які вважають, що з маленькою людиною немає про що спілкуватись, і оточують її всебічною турботою, забуваючи про необхідність соціалізації. У неї не виховуються такі важливі особистісні якості, як самоповага, впевненість у собі, почуття власної гідності.

Еволюція капризної поведінки починається з того, що спочатку маленька дитина робить свій вибір стихійно. Згодом вона починає розраховувати на дорослих, вимагаючи від них дедалі більшого різноманіття. Не володіючи жодною формою досягнення жаданої мети, а інколи взагалі не маючи ніякої мети, капризна дитина чекає на допомогу дорослих. З їхньої вини вона потрапляє в ситуацію множинного вибору, що є для неї

непосильним: набагато краще було б запропонувати їй якийсь один варіант поведінки.

Відомо, що будь-яка дитина здатна капризувати, приводом для чого виступають захворювання, фізична або психічна втома, перевантаження. У разі усунення основної причини і стабілізації самопочуття означені симптоми і пов'язані з ними капризи зникають. Якщо ситуація затягується і капризи перетворюються на звичну форму поведінки, слід сприймати їх як сигнал неблагополуччя.

Серед основних симптомів капризної поведінки О. Волкова-Гаспарова виділяє такі:

- готовність до капризів (особливий стан, при якому дитина домагається максимальної уваги до себе з боку дорослих, сперечається з будь-якого приводу, нічого не пропонуючи натомість. На пропозиції оточуючих зазвичай відповідає „Не хочу!”);
- відсутність способів самостійного досягнення мети, а також і самої мети (дитина чекатиме, що все за неї зроблять дорослі, але вони часто ставлять її у ситуацію вибору, пропонуючи самій обрати, скажімо, спосіб організації дозвілля серед численної кількості варіантів);
- прив'язаність до дорослих, хвороблива реакція на їхню відсутність;
- рухове збудження, качання по підлозі, розкидання іграшок та речей.

Способами педагогічної реабілітації капризних дітей виступають такі:

- 1) перш за все, дорослим слід змінити свою звичну поведінку і вирватися з залежності, в яку вони потрапили від капризної дитини;
- 2) допомогти дитині у соціалізації в оточуючому середовищі, спілкуватися з нею на різноманітні теми;
- 3) поєднувати зусилля батьків, педагогів і психологів з метою формування в дитини адекватних форм поведінки;
- 4) відволікати дитину, переключаючи її увагу, або залишати наодинці, „без глядачів”;
- 5) вчити дитину ставити мету і досягати її за допомогою власних зусиль;
- 6) розвивати в неї активність і самостійність;
- 7) включати дитину у сумісну діяльність, що має стати джерелом радості, а не засобом покарання;
- 8) на заняттях у дитячому садку пропонувати участь у колективній діяльності, звертаючи увагу на найменший успіх;
- 9) заохочувати самостійність дитини вдома, при цьому непомітно допомагаючи їй, радіючи разом із нею отриманим результатам;
- 10) подолати звичку все робити за дитину;
- 11) пропонувати молодшому школяру висловлювати свої почуття словами;
- 12) інколи можна використовувати тактику „руйнівної поведінки” (дозволити дитині виконати каприз, демонстративний вчинок остаточно і навіть приєднати до нього весь клас або групу);
- 13) правильно спрямувати прагнення дитини на отримання певного місця у класному колективі;

14) у жодному випадку не дозволяти домогтися свого за допомогою демонстративних форм поведінки або капризів.

Батькам слід подолати у собі звичку все робити за дитину. Чим змістовніше життя дитини і чим більше вона діє самостійно, тим менше часу і сил залишається на капризи. І хоча капризи зникають далеко не відразу, якщо батьки виявлять наполегливість і терпіння, цього можна домогтись.

Егоїстичність – реакція дитини, яка звикла до того, що всі її вимоги, капризи неодмінно виконуються.

Основними формами *протестної поведінки* є негативізм, непокірність, упертість. Подібні зміни у поведінці дитини вперше можуть проявлятися у 2,5-3 роки, що свідчить про нормальне, конструктивне формування особистості із притаманним їй прагненням до самостійності, дослідженням межі самостійності. Протестна поведінка є спробою дитини відстояти своє право на власну думку, незалежні самостійні вчинки, у чому простежується її безперечно позитивна роль. Виникає протестна поведінка як відповідь на пригнічення дорослими дитячої самостійності, намір повністю контролювати її поведінку, грубі й численні заборони, накази „без права обговорення” та інші. Дорослі сприймають опір дитини як звичайну упертість і часто, не розібравшись у причині її виникнення, починають боротися з нею. Залежно від того, наскільки дорослі активні у викоріненні будь-якої форми протесту, отриманий результат буде свідчити або про позбавлення дитини внутрішнього стрижня, що робить її схожою на слухняну, пасивну ляльку, або протест дедалі більше заглиблюється, а поведінка поступово набуває стійких негативних форм.

Реакції протесту можуть бути активними і пасивними, адекватними і неадекватними. Активні і пасивні форми протесту властиві всім дітям раннього віку. Активний протест виявляється в тому, що дитина прагне здійснити заборонену чи небажану дію. Такі діти можуть спеціально вимазувати, псувати, красти або ховати речі, бити посуд і взагалі шкодити всіма силами. Своїх вчинків вони не приховують і, будучи спійманими „на місці злочину”, або замикаються і мовчать, або починають істерично плакати і кричати. При цьому вони ніколи не просять вибачення, а навпаки вважають себе правими і стверджують: „А я все одно буду так робити!”

Негативізм – однобічно заперечливе, вороже ставлення до загальноприйнятих у даній соціальній спільності норм і правил.

Негативізмом є така поведінка дитини, коли вона не хоче щось робити тільки через те, що її про це попросили. Це реакція дитини не на зміст дії, а на саму пропозицію, що виходить від дорослих. Л. Виготський підкреслював, що в негативізмі на перший план виступає ставлення до іншої людини, а дитина починає діяти на противагу власному бажанню.

Типовими проявами дитячого негативізму можуть бути безпідставні сльози, грубощі, зухвалість або, навпаки, замкнутість, відчуження, уразливість. Розрізняють негативізм пасивний і активний. Для пасивного негативізму характерна мовчазна відмова виконувати доручення і вимоги дорослих. При активному негативізмі дитина діє на протигагу вимогам, прагне будь-що настояти на своєму. В обох випадках діти стають некерованими, наполегливо відмовляються робити те, що раніше виконували беззаперечно. Ніякі погрози і докори на них не впливають.

Причина негативізму криється у тому, що в дитини накопичується емоційно негативне відношення до вимог дорослих як відповідна реакція на заперечення дитячої самостійності. Поступово між дитиною та дорослими руйнуються відносини, що у подальшому значно ускладнює процес виховання. Це дозволяє сприймати негативізм як результат авторитарного виховання, що насичене обмеженнями та заборонами.

Упертість – це особливість поведінки (у більш стійких формах – риса характеру), що визначається як відхилення в емоційно-вольовій сфері дитини і виражається у прагненні протидіяти волі дорослого, вчиняти по-своєму у будь-яких ситуаціях, наперекір здоровому глузду, доказам, проханням, порадам, вказівкам інших.

З найбільш поширеними випадками впертості найчастіше доводиться стикатись у дітей трьох, одинадцяти і сімнадцяти років, коли формування їх особистості пов'язане з якісними і структурними змінами особистості. Як правило, це діти з сильним типом вищої нервової діяльності. Причини впертості можуть бути такі:

- невчасне прагнення дорослих якомога раніше привчити дитину користуватися горщиком, самостійно вдягатися, виробити інші навички самообслуговування;
- нехтування з боку дорослих можливостями та віковими особливостями дитини;
- затяжні сімейні конфлікти, що супроводжуються постійним протистоянням;
- індивідуалізм інтересів дорослих, яким не вистачає уяви і гнучкості;
- прагнення дорослих домогтися негайної і безумовної слухняності;
- дефіцит емоційної близькості з батьками, недостатність любові і ніжності;
- тривалий внутрішній емоційний конфлікт, стрес, з яким дитина не здатна впоратися самостійно;
- порушення режиму, різка зміна обстановки, надлишок нових вражень, погане самопочуття;
- загальне збудження дитини, яка не може бути послідовною у своїх діях і сприйнятті надмірної кількості порад і обмежень із боку дорослих;
- фізіологічні особливості функціонування центральної нервової системи.

Перші ознаки впертості можуть проявлятися навіть у дворічної дитини, в її прагненні до самостійності. Вона часто стверджує „я сама”, не дозволяє себе вдягати, хоч самостійно це зробити ще не вміє; відмовляється йти вулицею, тримаючись за руку. Інколи дитина починає суперечити сама собі: приймаючи якесь рішення, може змінювати його, приходячи навіть до абсолютно протилежних висновків. Складається враження, ніби ця маленька людина намагається уникнути чийсь влади, хоча насправді її ніхто не пригнічує, крім неї самої. Дитина хоче все робити по-своєму і поводить себе навіть агресивно, якщо хтось намагається їй порадити чи допомогти. Батьки при цьому повинні бути терплячими, чуйними, вміти вчасно включати дитину у гру чи іншу діяльність (малювання, ліплення, спостереження, розгляд малюнків, читання книжок, праця).

Слід пам'ятати, що вимоги дитини до себе у ранньому і дошкільному віці не повністю відповідають її можливостям, що їй необхідно ще багато чого навчитися. Тому дорослим не варто загострювати увагу дитини на впертості, обговорювати її поведінку, докоряти чи карати її. Іноді дитина добре поводить себе у присутності одного з батьків і різко змінює поведінку, коли приходить другий. Частково – це може бути прояв ревнощів, бажання знаходитись у центрі уваги дорослих. У подібній ситуації дитині слід допомогти зрозуміти, що батьки повинні дбати не лише про неї, але й один про одного.

Часто впертість проявляється в нерозумних прагненнях домогтися виконання миттєвих бажань наперекір усім розумним доказам інших. Найкращий спосіб подолати таку впертість – відволікти дитину, переключити її увагу. Це допоможе їй забути про свою примху, а дорослим – безконфліктно вийти з ситуації, що склалася. Психологи помітили, що чим вищий інтелект дорослих, тим більше варіантів для вирішення суперечливих питань вони знаходять, і тим рідше їхні діти виявляють упертість.

Іноді впертість є відповіддю на поширене „не можна” з боку дорослих, що стримує волю дитини. Батьки повинні пам'ятати, що заборони у вихованні повинні бути розумними, дозованими та аргументованими. Якщо це слово вживати досить часто, то це викликає лише вперте бажання не підкорятись.

Упертість молодшого школяра може бути викликана почуттям гніву, помсти, озлоблення, образи і виражати протест проти несправедливого ставлення до нього. Іноді це наслідок виховних помилок батьків, непослідовності їхніх педагогічних вимог, вияв втоми, що пов'язана з порушенням режиму дня. Не останню роль у цьому відіграє і приклад впертої, нерозумної поведінки дорослих членів сім'ї. Реабілітаційна робота щодо подолання даного відхилення у поведінці молодших школярів передбачає своєчасне виявлення причин його виникнення, поєднання батьківської любові, турботи та вимогливості. Важливо також привчати дитину рахуватися з думками та інтересами інших, виховувати вміння в разі необхідності нехтувати власними бажаннями.

У підлітковому віці, коли відбувається переоцінка моральних цінностей та їх засвоєння на новому, більш складному рівні, знову виникає загроза розвитку впертості. Прагнучи до реальної самостійності і незалежності,

підліток наполягає на своєму, не розібравшись у правильності позиції, яку він займає, часто протидіє чужій волі. Причому більшість підлітків схильні позитивно оцінювати впертість як рису характеру, що формує волю. Завдання дорослих – тактовно і вміло розповісти про наполегливість, характер, волю та їхні негативні протилежності, пояснити сутність цих моральних понять, навчити підлітка адекватно оцінювати власну поведінку.

У тісному взаємозв'язку з негативізмом і впертістю знаходиться і така форма протестної поведінки, як непокірність. Вона відрізняється безособовою спрямованістю і виражається у протистоянні дитини нормам виховання, способу життя.

Серед способів педагогічної реабілітації дітей із протестною поведінкою найбільш ефективними будуть такі:

- 1) спробуйте проаналізувати ситуацію не лише зі своєї позиції, але і з позиції дитини;
- 2) відверто продемонструйте своє засмучення;
- 3) поясніть свій настрій та його зв'язок із вчинком дитини;
- 4) запевніть дитину в тому, що її вчинок зрозумілий, надайте їй можливість побачити інші, більш прийнятні шляхи досягнення жаданої мети;
- 5) виразіть упевненість у тому, що дитина все зрозуміла і в подібних випадках чинитиме інакше;
- 6) у подальшому засуджуйте вчинок дитини, а не її саму, уникаючи одноманітних емоційних реакцій, що не включають аналізу ситуації.

Агресивною називається цілеспрямовано руйнівна поведінка. У такий спосіб дитина заперечує загальноприйняті норми і правила, приносить шкоду об'єктам нападу, викликає в оточуючих психологічний дискомфорт (негативні емоції, напруження, пригнічення, страх). Агресивна поведінка може носити безпосередній або опосередкований характер, тобто спрямовуватися на джерело подразнення або на інший, більш безпечний об'єкт для розрядки. Оскільки екстеріоризована агресія засуджується, в дитини може виробитися механізм спрямування агресії на саму себе – аутоагресія (самоприпинення, самозвинувачення).

Агресивність – емоційний стан, риса характеру дитини, що виражається в імпульсивній активності поведінки, афективних переживаннях.

Розрізняють також агресію фізичну і вербальну. Фізична виражається у бійках з іншими дітьми, псуванні речей, предметів. Дитина рве книги, розкидає і ламає іграшки, кидається ними в дітей і дорослих, ламає потрібні речі, підпалює. Схильні до вербальної агресії діти ображають, дратують, лаються, висловлюючи в такий спосіб незадоволену потребу в тому, щоб відчути себе сильними, або бажання помститися кривднику.

Найбільш поширеними причинами агресивної поведінки є такі:

- психотравмуюча ситуація, конфлікти з іншими людьми, глузування з боку однолітків;

- потреба в увазі з боку оточуючих;
- часте використання невинувато суворих і категоричних заборон;
- бажання помститися за отриману образу;
- проблеми дидактогенного походження;
- вплив засобів масової інформації;
- несприятливі умови сімейного виховання (авторитарний стиль виховання, деформація системи цінностей у сімейних відносинах, дисгармонічні відносини між батьками);
- агресивна поведінка старшої дитини в сім'ї;
- жорстокі несправедливі покарання.

Як і в випадку протестної поведінки, емоційна холодність або надмірна суворість батьків сприяють накопиченню внутрішнього психічного напруження в дитини, що може розрядитися шляхом агресії.

Свідченням агресивності дитини є частота агресивних проявів, а також інтенсивність і неадекватність реакцій, що спрямовані на подразник. Багато в чому це залежить від попереднього досвіду дитини, від набутих культурних норм і стандартів, від реактивності нервової системи, а також від сприйняття і характеру інтерпретації подразників, що здатні спровокувати агресію. Діти, які вдаються до агресії, зазвичай імпульсивні, дратівливі, запальні; характерними рисами їхньої емоційно-вольової сфери є тривожність, емоційна нестійкість, слабка здатність до самоконтролю, конфліктність, ворожість. Очевидним стає детермінізм агресії комплексом особистісних якостей дитини.

Афекти – сильні і відносно короткочасні емоційні переживання, під час яких знижується ступінь самовладання.

Агресивна поведінка ускладнює адаптацію дитини до умов соціуму, ускладнює спілкування з однолітками і дорослими. Вона провокує негативну реакцію з боку оточуючих, що тільки підсилює агресію. Щоб уникнути проявів агресивної поведінки, слід спрямовувати педагогічну реабілітацію на стабілізацію відносин дитини, виявляти до неї постійну увагу, чуйність, любов, доброту. Основними способами реабілітаційної роботи з агресивною дитиною виступають такі:

- 1) спробувати стримувати агресивні пориви дитини безпосередньо перед їхнім проявом за допомогою слова, іграшки або якогось іншого заняття;
- 2) використовувати фізичну перепону агресивному акту (утримати дитину за плечі, схопити за руку);
- 3) попередження впертості і капризів як можливих джерел агресивної поведінки;
- 4) залучати дитину до сумісної діяльності (малювання, ліплення, музика, танці, рухливі ігри, конструювання), в умовах якої кожний агресивний акт буде малоефективним способом спілкування з оточуючими;
- 5) вчасно помітити гарний вчинок дитини і звернути на нього увагу присутніх;

- 6) надати можливість дитині, яка схильна до агресії, реалізувати свої лідерські схильності у суспільно корисній діяльності (підготувати приміщення до свята, полити кімнатні рослини, почергувати на перерві), при цьому надати позитивну оцінку її діям;
- 7) якщо агресію передбачити не вдалося, слід коротко й однозначно висловити своє незадоволення, щоб дати відчутти дитині відповідальність за скоєне. При цьому можна використовувати метод обмеження;
- 8) корисним є покарання за методом природного наслідку, тобто залучення дитини до ліквідації наслідків агресії – прибирання, впорядкування речей;
- 9) долаючи вербальну агресію, важливо спробувати зрозуміти мотив дитячого вчинку, приховані почуття і переживання, перетворивши брутальність на комічну ситуацію;
- 10) дати дитині відчутти і зрозуміти інші шляхи привертання уваги і здобуття переваги з боку оточуючих, виробляти в неї навички спілкування.

Розглянуті типи порушень поведінки справедливо викликають у дорослих занепокоєння. Проте не можна залишити без уваги й поведінку надміру дисциплінованих дітей. Вони беззаперечно слухаються як дорослих, так і однолітків, непомірковано слідуєть їхнім вказівкам, навіть якщо ті суперечать моральним уявленням і здоровому глузду. Така поведінка повністю підпорядковується зовнішнім умовам та вимогам інших людей і називається *конформною* (від лат. *conformis* – „подібний”).

Конформізм – якість особистості, що характеризується пристосовницьким прийняттям нею поглядів, цінностей та норм поведінки певної соціальної групи під впливом зовнішніх умов та обставин, усупереч власним переконанням.

Психологічною основою конформності виступає навіюваність, мимовільне наслідування. Проте не можна вважати конформним природний потяг дошкільника до наслідування дій дорослих, що дозволяє засвоювати правила поведінки, оцінювати події, оволодівати практичними вміннями та навичками. Типовим є також прагнення молодшого школяра „бути як усі” в умовах навчально-пізнавальної діяльності.

Серед причин, що призводять до конформної поведінки виділяють такі:

- авторитарний стиль або гіперопіка дорослих, які позбавляють дитину свободи вибору, самостійності, ініціативи, творчості (внаслідок цього в дитини виробляється тенденція міняти самооцінку, ціннісні орієнтації, свої інтереси і мотиви під впливом інших людей);
- оволодіння загальнонавчальними вміннями і навичками під керівництвом учителя, який контролює діяльність усього класу та організовує репродуктивну діяльність відповідно до пропонованого зразка;
- у ході адаптації до шкільного навчання діти знайомляться з правилами поведінки, що висуваються до всіх і кожного;

- у багатьох ситуаціях (особливо незнайомих) дитині важко обрати самостійне рішення, тому їй доводиться орієнтуватися на поведінку інших дітей.

Педагогічна реабілітація конформних дітей повинна спрямовуватися на вироблення в них позитивних морально-вольових якостей, ініціативності, активності. Досить дієвим способом виступає включення такої дитини в громадську роботу, при виконанні якої слід надавати їй лідерські обов'язки і повноваження.

Ознакою неблагополуччя у сім'ї та школі виступає *симптоматична поведінка* як своєрідний сигнал тривоги, що попереджає дорослих про нестерпну для дитини ситуацію. Частіше за все вона виникає тоді, коли дитина не може відверто розповісти про свою проблему. Якщо ж дорослі помиляються в інтерпретації дитячої поведінки, залишаються байдужими до переживань дитини, ігноруючи її психологічний дискомфорт, то внутрішні конфлікти інтеріоризуються ще глибше, переходячи з психологічного на фізіологічний рівень. Тоді доводиться стикатись уже не з проблемою поганої поведінки, а з хворобою дитини.

Іноді симптоматична поведінка використовується дитиною як спосіб, що дозволяє отримати користь від неблагополучної ситуації (не піти до школи, звернути на себе увагу матері). Дитина, яка демонструє нездужання, слабкість, безпомічність та очікує, щоб про неї подбали, по суті контролює того, хто про неї піклується. Як правило, дитина у такій ситуації вибирає саме ту хворобу, що викликає найбільшу увагу та відповідну реакцію з боку дорослих.

Найбільш ефективними способами педагогічної реабілітації дітей із симптоматичною поведінкою є такі:

- уважне ставлення дорослих до психосоматичного стану дитини з тим, щоб вміти диференційовано підходити до дитячих нездужань;
- зацікавленість із боку дорослих проблемами дитини, вияв розуміння, прагнення підтримати, надати допомогу;
- виховання в дитини почуття обов'язку і відповідальності за доручену справу, за благополуччя рідних їй людей;
- відвідування позашкільних закладів, гуртків, секцій, планування вільного часу дитини.

Однією з причин низької успішності дитини може стати незрілість вольової поведінки й особистості, яка називається інфантилізмом. Інфантилізм – це часткове уповільнення темпу формування емоційно-вольової сфери і особистості дитини. Поведінка таких дітей відзначається „дитячістю”. Перші прояви, як правило, стають помітними вже в 4-5-річному віці. Відповідно до класифікації Сударєвої, розрізняють три основні види інфантилізму: гармонійний (простий); дисгармонійний; органічний.

Інфантилізм – патологічний стан, що характеризується затримкою фізичного і психічного розвитку зі збереженням рис, що притаманні дитячому віку.

Гармонійний інфантилізм являє собою деяке запізнення темпу фізичного і психічного розвитку особистості, що виражається в незрілості емоційно-вольової сфери, яка впливає на поведінку дитини та її соціальну адаптацію.

Діти за зростом і фізичним розвитком відстають від своїх однолітків на 1,5-2 роки; для них є характерними жива міміка, яскравість і виразність жестикуляції, швидкі, поривчасті рухи, метушливість, недостатні послідовність і співвідношення дій. Наприклад, дитина бере в руку одну іграшку, потім другу і може розгублено стояти, не знаючи, що з ними робити.

На перший план виступає невтомність у грі і швидка втомлюваність при виконанні практичних завдань. Особливо швидко дітям набридають одноманітні завдання, що потребують посидючості і зосередженості уваги на відносно тривалий час : ліплення, малювання за заданим зразком, лічба, читання, письмо. Якщо запропонована робота не подобається дитині, вона починає позіхати, потягуватися, балуватися, штовхати сусіда. Проте, зацікавившись, наприклад, конструктором, така дитина може довго цим займатися. При повноцінному інтелекті відзначаються недостатньо виражені інтереси до дидактичних, настільних ігор і занять із письма, рахунку, читання.

Дітям властива слабка здібність до інтелектуального напруження, підвищена наслідуваність, навіюваність, недосконалість вольової поведінки. Проте до 6 – 7 років дитина вже достатньо розуміє і регулює свою поведінку в залежності від необхідності виконувати ту чи іншу роботу. При правильному вихованні в неї формується поняття обов'язку, відповідальності за доручену справу, а дитина, яка страждає інфантилізмом, як малюк, не розуміє, що таке „потрібно” і „повинно”. Домінуючим у її свідомості є прагнення до забав, ігор, отримання задоволення. Саме тому змусити дитину виконувати одноманітну діяльність буває досить важко. Вона пручається, тікає, сміється, балується, ховається, тобто спочатку сприймає примушування як продовження гри. Покарання та крик, як правило, не досягають мети. Дитина починає плакати, поводитись уперто. Якщо зловживати грубою наполегливістю, намагатися пересилити дитину, в неї формується негативне ставлення до навчальної діяльності, її неприйняття.

Діти з інфантильними рисами поведінки несамотійні, у класі вони в усьому наслідують більш активних однокласників. Через свою навіюваність і недостатній самоконтроль під впливом більш старших дітей або однокласників можуть кукурікати, кривлятися, підвивати. Тому природно, що вони „виключаються” з уроку, втрачають ланцюжок міркувань і запускають навчальний матеріал. Вони недостатньо зосереджені на уроках, не записують домашнє завдання, нерідко приносять до школи іграшки, бавляться ними на уроках, забуваючи, що знаходяться в класі.

Для таких дітей характерною є емоційна нестійкість: вони можуть плакати через дрібниці, але швидко заспокоюються при переключенні уваги на гру або інше заняття, що приносить їм задоволення.

Дехто з них любить фантазувати, замінюючи своїми вигадками неприємні життєві ситуації. Такі фантазії часто відбиваються в їхніх малюнках.

Організуючи реабілітаційну роботу з такими дітьми, слід дотримуватися певних рекомендацій:

- 1) допомогти дитині адаптуватися до школи;
- 2) пропонувати додаткові цікаві завдання з використанням яскравого ілюстративного матеріалу;
- 3) максимально використовувати ініціативу і творчі можливості дитини, щоб стимулювати інтерес до шкільного навчання;
- 4) карати дитину не треба, а слід підтримувати її віру у власні сили;
- 5) у перші місяці навчання проводити заняття в ігровій формі, дозуючи гру і навчальні завдання;
- 6) привчати до відповідальності за доручену справу (спочатку також в ігровій формі);
- 7) пояснювати, що може вийти з того, якщо люди будуть робити тільки те, що їм подобається (продемонструвати це на кумедних прикладах);
- 8) навчити дитину підводити підсумок за день, аналізуючи добрі й погані справи, настановлюючи її на самостійний висновок;
- 9) іграшки на уроці не забирати і не ховати, але попереджати про своєчасність їх використання.

Дисгармонійний інфантилізм може бути пов'язаний з ендокринними захворюваннями. Наприклад, при гіпофункції надниркових залоз у віці 12-13 років може відмічатися затримка статевого дозрівання як у хлопчиків, так і в дівчаток. При цьому формуються своєрідні особливості психіки підлітка, що є характерними для так званого *гіпогенітального інфантилізму*. Частіше такі риси незрілості виявляються у хлопчиків, які мають специфічні зовнішні ознаки: невисокий зріст, повнота, „місяцеподібне” обличчя, підвищений апетит. Вони стають повільними, швидко втомлюються, працездатність у них нерівна: вища в першу половину дня, хоча через погане самопочуття, особливо при зміні погоди, продуктивність на уроках може знижуватись у будь-який час. Спостерігається зниження продуктивності пам'яті. Діти часто скаржаться на необхідність кілька разів повторювати завдання, важке включення в роботу, уповільнену кмітливість. Увага швидко розсіюється, тому учень припускається помилок.

Інтереси в підлітків із гіпогенітальною формою інфантилізму своєрідні. Хлопчики більше захоплюються спокійними іграми, вишиванням, читанням, відвідуванням гуртка саморобок, із задоволенням граються з молодшими братами і сестрами. У класі тримаються непомітно, у разі конфлікту чи бійки не можуть себе захистити. Рухові навички в них недостатньо розвинені, через що підлітки стають неповороткими, слабкими, повільними. Шукаючи захисту, невпевнений у собі підліток намагається потоваришувати з лідером, перетворюючись на „ходячу енциклопедію” для свого захисника. Такі підлітки надто ерудовані, проте не можуть використовувати свої знання на уроках. Їхня розгубленість і неухильність призводять до незнання багатьох

елементарних правил, закономірностей, що значно утруднює навчання. Нерідко вони схильні до резонерства, навіть відчують до цього нестримне бажання; до того ж, тематика не має для них ніякого значення.

У поведінці вони несамостійні, часто не здатні прийняти будь-яке важливе рішення. Особливості їхньої поведінки позначаються на заняттях: вони неодноразово починають розв'язувати задачу, але не можуть довести розв'язання до кінця, часто через неуважність припускаються помилок, проте перевірити написане не можуть себе змусити. Успішність цієї категорії підлітків нерівна, навіюваність призводить до необміркованої поведінки: вони здатні прийняти на віру будь-яке безглузде твердження, списати, не подумавши, що над ним пожартували. Проте вони надто образливі, хворобливо переживають свої невдачі в навчанні й труднощі в спілкуванні з однокласниками. Часто шукають підтримки і захисту у старших покровителів, набагато краще почувають себе у середовищі дорослих.

При реабілітаційній роботі з такими дітьми пропонуються наступні рекомендації:

- 1) при наявності схожих ознак обов'язково звернутися до лікаря-ендокринолога;
- 2) провести бесіду і допомогти знайти товариша для спілкування із загальними інтересами і широким кругозором;
- 3) пропонувати заняття лікувальною фізкультурою і виконання посильних фізичних навантажень;
- 4) якщо підліток скаржиться на погіршення самопочуття, надати один вихідний серед тижня.

До ендокринних форм інфантилізму відносять також *карликовість* (гіпофізарний нанізм). У таких дітей спостерігається поєднання ознак незрілості емоційно-вольової сфери, дитячої психіки з рисами старечості, педантизму, схильності до роздумів і повчань. Шкільна неуспішність часто є ознакою слабкості вольового зусилля, повільності, порушення уваги і логічної пам'яті. Дитина не може протягом тривалого часу зосередитися, відволікається, пропускає букви, робить описки. За партою сидить нерівно, часто займається сторонніми справами, проте робить зауваження іншим, якщо його відволікають. Іноді дивиться в одну точку, не слухає вчителя, завдання виконує повільно, після багаторазового нагадування. Проте в бесіді з ним говорить про необхідність добре вчитись, уважно слухати на уроці, намагається при цьому повчити інших. Повільно засвоює новий матеріал, але вивчивши його, добре оперує правилами, таблицею множення, в достатньому темпі читає, має непогану механічну пам'ять, але логічна розвинена гірше: важко даються засвоєння теорем, законів фізики, розуміння хімічних рівнянь. При виконанні завдань виявляє творчий підхід, пише вірші, оповідання. Традиційно вчиться на середньому і достатньому рівні, але якщо вчасно допомогти, то успішність можна значно підняти.

Рекомендації щодо реабілітаційної роботи з такими дітьми:

- 1) необхідно потурбуватися про те, щоб дитина завжди була в колі уваги не лише батьків, але й однолітків;

- 2) бажано продумувати загальні ігри, заняття, дитячі свята, щоб дитина знайшла своє місце в дитячому колективі, у класі;
- 3) пропонувати виконання громадських доручень, щоб школа викликала приємні емоційні переживання, формувала і підтримувала бажання домагатися кращих успіхів у навчанні (у протилежному випадку можуть виникнути небажані реакції – стійке зниження настрою, депресія, порушення сну, погіршення навчання, пам'яті, відмова відвідувати школу);
- 4) поводитися з такою дитиною слід тепло, уважно, з любов'ю;
- 5) при стійкому погіршенні самопочуття пропонувати звернутися до дитячого психіатра, який призначить лікування;
- 6) інколи можна дозволити 1-2 місяці навчатися на дому або в школі неповний день, а також давати додатковий вихідний серед тижня.

Невропатичний варіант ускладненого інфантилізму характеризується превалюванням слабких рис психіки. Як правило, така дитина надто несмілива, полохлива, несамотійна, надмірно прив'язана до матері, важко адаптується в умовах дитячих закладів.

Від народження дитина засинає лише після тривалого погойдування, у неї неспокійний сон. Годування також викликає труднощі: в'яло смокче, часто блює, погано набирає вагу. При введенні прикорму дитина перестає їсти або ж відмовляється від нової їжі. Настає стан, якій називається анорексією. Вдома таку дитину можна нагодувати лише за допомогою іграшки, умовляння, казки. У дитячому садку вона, як правило, не їсть узагалі.

Боязка, сором'язлива за характером дитина важко звикає до дитячого колективу. Спочатку тихенько сидить осторонь, притуливши до себе принесену з дому іграшку. На уроках вона пасивна, при сторонніх людях не відповідає на питання, участі в дитячих ранках не бере, хоча вдома із задоволенням програє цілі епізоди.

За своїми інтелектуальними здібностями така дитина частіше випереджає своїх однолітків і легко засвоює програму, проте виявляти свої знання не вміє. У відповідях відчувається скутість, невпевненість; відповідає, як правило, тихим, ледве чутним голосом, що справляє на вчителя негативне враження про справжні знання. Її працездатність відрізняється уповільненням дій і рухів. При виникненні перших труднощів у виконанні завдання дитину охоплює паніка.

У такої дитини нерідко відзначається страх усної відповіді. Так, дитина, яку викликали, спочатку мовчить, хоча перед цим учила. Якщо вчитель трохи зачекає або підбадьорить, то почне відповідати дуже тихим голосом. Якщо терпіння вчителя вичерпується і він починає підганяти дитину, вимагаючи гучної відповіді, в неї на очах навертаються сльози, і вона замовкає, отримуючи негативну оцінку. Дуже переживає, вдома також плаче, жаліється матері, вважає себе нездібною дитиною. Що стосується письмових робіт, то така дитина краще виконує їх, якщо дотримуватися звичайного ритму і певних умов. Заміна вчителя або манери диктанту чи викладення навчального матеріалу сприймається як катастрофа.

Інфантильність поведінки виявляється також у практичній непристосованості у повсякденному житті. Дитина довго не може знайти у школі туалет, їдальню, повільно їсть. Найбільші труднощі відчуває на уроках фізичного виховання і праці, оскільки всі її рухи незграбні, повільні, невпевнені.

На фоні вказаних рис психіки можуть виникати так звані шкільні неврози. Дитина з невропатичним варіантом ускладненого інфантилізму не виявляє бажання відвідувати школу, почуває себе незатишно. Нерідко такий страх досягає значного ступеня. При цьому дитина зовсім не хоче ходити до школи, навмисне п'є холодну воду або бігає роздягнена, щоб захворіти. Це свідчить не про лінощі, а про побоювання відриву від звичної обстановки, матері, що стає непосильним для дитини. Через невміння адаптуватися в дитячому колективі учень почуває себе вкрай дискомфортно, в нього різко знижується засвоюваність матеріалу, погіршується пам'ять і увага на уроці. Дитина стає розсіяною, в'ялою, пасивною.

Рекомендації щодо реабілітаційної роботи з даною категорією дітей можуть бути такі:

- 1) допомога дитині повинна надходити і від учителя, і від батьків;
- 2) їй варто полегшити адаптацію у класі, підтримати на належному рівні успішність;
- 3) дорослим слід бути терплячими по відношенню до неї;
- 4) у дитячому садку не варто примушувати їсти, а створювати дитині позитивну атмосферу;
- 5) першокласнику до початку навчального року показати школу, познайомити з учителем;
- 6) у початкових класах школи розвивати самостійність при розв'язанні найпростіших проблем, допомогти потоваришувати з дітьми;
- 7) надавати допомогу при роботі над домашнім завданням слід тільки тоді, коли дитина дійсно не може його виконати;
- 8) необхідно відучити дитину нескінченно повторювати одне й те саме із заданого уроку (тому що при опитуванні в класі вона розгубиться, відповість те, що механічно завчила, а не те, що треба).

Психогенно зумовлений інфантилізм може бути пов'язаний із неправильними умовами виховання в сім'ї, особливо, коли одну дитину опікує кілька дорослих. При цьому окремі родичі можуть і не жити разом із дитиною, але все одно приділяти їй надмірну увагу. Така гіперопіка позбавляє дитину самостійності, можливості самій регулювати власну поведінку, розв'язувати складні завдання. Надмірна турбота дорослих із раннього дитинства формує безволля, невміння і небажання долати труднощі в навчанні. Дитина отримує іграшки в надмірній кількості, часто відвідує захоплюючі вистави, здійснює прогулянки, екскурсії. Безперечно, це розвиває дитину, розширює її кругозір, інформованість. Якщо ж при цьому не стимулювати пізнавальний інтерес дитини, її прагнення дізнатися про щось нове, в неї може виробитися пасивно-споживацьке ставлення до всього. Дитина вчиться, не напружуючись, не докладаючи найменших зусиль,

отримує все, чого тільки не забажає. Як наслідок, не виробляються волюві, регулятивні компоненти поведінки, закріплюється пасивний стереотип споживача і невміння змусити себе чогось досягти трудовим зусиллям.

При нормальному інтелектуальному розвитку така дитина не зовсім гарно вчиться, бо не вміє працювати, а на уроках не розважаються.

Рекомендації щодо реабілітаційної роботи з такими дітьми:

- 1) з перших днів навчання привчити першокласника старанно виконувати завдання і самостійно їх перевіряти;
- 2) режим дня має включати, крім занять, цікаві ігри, прогулянки з батьками, виконання домашніх обов'язків;
- 3) дитині слід наголошувати на тому, що її навчальна праця така ж обов'язкова і цікава, як і праця дорослого;
- 4) батьки повинні пам'ятати, що будь-які здібності слід заохочувати, розвивати;
- 5) вчити долати конфліктні ситуації, виконувати необхідні завдання вчителя і колективу;
- 6) не обговорювати в присутності дитини канони педагогічної науки.

Прийоми педагогічної реабілітації при порушеннях поведінки

Незалежно від етіології та характеру негативних проявів у поведінці дитини, їхніми неодмінними ознаками виступатимуть утруднення в навчальній діяльності, систематичні порушення поведінки і соціальна дезадаптація. Діагностика і подолання цих проявів під силу будь-якому вчителю, що досконало володіє арсеналом прийомів педагогічного впливу. Кожен з обраних прийомів має неодмінно відповідати певним критеріям, зокрема:

- адекватності створеної педагогічної ситуації характеру і мотивам поведінки, психічному стану вихованця (наприклад, прийом „Вияв доброти, уваги і турботи” використовується в тому випадку, коли необхідні увага і чуйність, а прийом „Прохання” виражає довіру до вихованця і потребу в її проявах);
- зумовленості дій і поведінки педагога взаємовідносинами з дитиною, її місцем у колективі (дії й поведінка педагога повинні знайти емоційний відгук у вихованця, нове ставлення до своїх вчинків, тому особливого значення набуває не лише зміст використаного прийому, але й інтонація, міміка, жести, поза педагога);
- делікатності і тактовного впливу на особистість вихованця (дитині необхідно довго і наполегливо працювати, щоб надолужити втрачене, тому педагог має відчувати найменші позитивні зрушення і вчасно заохочувати її);
- залежності ефективності організації успіху від попереднього використання моральної підтримки;

- підвищення успішності дитини, формування корисних звичок, засвоєння нею моральних норм при очікуванні педагогом позитивних результатів (позитивний вплив педагога зумовлюється спрямованістю дій на об'єктивізацію заниженої самооцінки дитини).

Успішній педагогічній реабілітації дітей із порушеннями поведінки сприятимуть прийоми, розроблені Е. Натанзон і класифіковані нею відповідно до таких п'яти груп: 1) прийоми, що залучають вихованця до здійснення морально цінних вчинків, до накопичення досвіду правильної поведінки; 2) прийоми, що будуються на розумінні динаміки почуттів та інтересів вихованця; 3) прийоми, в яких відверто виявляється влада педагога; 4) прийоми з прихованою дією (гальмуючі прийоми); 5) допоміжні прийоми.

До прийомів, що залучають вихованця до **здійснення морально цінних вчинків**, до накопичення досвіду правильної поведінки, відносяться такі:

1) *переконування*, тобто роз'яснення і доведення правильності або необхідності певної поведінки чи неприпустимості якогось вчинку. У ході переконування у школярів формуються етичні погляди, що стають критерієм оцінки вчинків оточуючих людей і власної поведінки. Поведінка дітей (правильна і неправильна) утворює їхній досвід, що впливає на формування поглядів. Тому дуже важливо батькам і вчителям правильно оцінювати поведінку дітей, підтримувати гарне і засуджувати погане, пояснювати, в силу яких моральних норм дається саме така оцінка. Переконувати можна і словом, і справою. Переконуючи словом, дітям пояснюють характер припущеного порушення з точки зору загальнолюдських і національних моральних цінностей, знайомлять їх із певними подіями, вчинками інших людей, дозволяють по-новому подивитися на власну поведінку. Переконуючи справою, педагог створює певні умови, при яких висловлене положення ніби виходить із життєвого досвіду самого вихованця, із ситуації, що створена з його допомогою. Позитивний ефект даного прийому залежить від авторитету педагога, позитивних взаємин між ним і вихованцем. Певну схожість із переконуванням має такий прийом, як навіювання, але при його застосуванні правильність або помилковість вчинку педагог не доводить, а нав'язує свою думку;

2) *довіра*, сутність якої полягає у дорученні вихованцю певної відповідальної справи. Вона радує й окрилює дитину, розвиває в неї почуття обов'язку і відповідальності, зміцнює дисципліну, організованість, ініціативу, активність. У реалізації даного прийому важливе значення має правильний вибір доручення, яке має бути цікавим для дитини, відповідати її здібностям. Процес виконання також повинен бути захоплюючим, посильним, але не легким, інакше завдання призведе до охолодження і втрати інтересу. Інколи краще надати доручення, що виконується у порівняно короткий термін, аби дитина відразу побачила результати своєї праці. Діяльність, що побудована на довірі, характеризується широким спектром почуттів, створюючи психологічний стан, сприятливий для формування позитивних рис характеру. На довіру відгукуються всі діти, якщо вони поважають учителя і живуть інтересами свого колективу, не дивлячись на окремі порушення дисципліни,

недостатню старанність у навчанні. Але особливо чутливими до цього прийому є важкі учні, які втратили довіру оточуючих, адже недовіра, байдужість ображають їх, послаблюють зусилля стати гідними членами колективу;

3) *моральна підтримка і зміцнення віри у власні сили* – прийом, що особливо корисний у підході до невпевнених, сором'язливих, замкнутих дітей. Він корисний у взаємодії з важкими учнями, які втратили авторитет у колективі, а вчителі почали ставитися до них упереджено, звертаючи увагу лише на негативні прояви поведінки. Сором'язливість і замкнутість є результатом відповідного темпераменту, недостатнього фізичного розвитку, важкої атмосфери сімейного середовища. Боязкість і невпевненість знижують працездатність дитини, негативно впливають на успішність. Погані оцінки і постійні зауваження у школі і вдома переживаються досить хворобливо, що посилює тенденцію до замкнутості, відчуження від колективу. Втративши віру у власні сили, учень стає байдужим до навчання, оцінок, шкільного колективу. У такий спосіб створюється досить небезпечна психологічна ситуація: учень почуває себе у школі зайвим, неповноцінним, страждає його самолюбство. Творчий запал поступово згасає, дитина стає пасивною, невстигаючою, ледве переходить із класу до класу.

Використовуючи цей прийом, педагог доброзичливим, терплячим ставленням мобілізує та активізує творчі сили учня, створюючи таку ситуацію, за якої дитина проявляє себе найкращим чином. Головною умовою має бути віра самого педагога в те, що в дитині є щось цікаве, цінне, непомітне для оточуючих і для неї самої;

4) *залучення до цікавої діяльності* використовується за умови, якщо педагог добре знає схильності учня, може вплинути на розвиток певних здібностей, позитивних прагнень. Кипуча енергія дитини, ініціатива шукатимуть можливого виходу в діяльності, що відповідає інтересам, насичена радістю, прагненням створювати щось корисне для інших. Результати праці викликають гордість, успіх зміцнює авторитет, віру у власні сили, допомагає виробити почуття власної гідності і встановити правильні відносини з однолітками. У той же час, це вимагає дотримання дисципліни, здійснення постійного самоконтролю, спочатку при докладанні значних зусиль, що згодом вдається дитині без надмірного напруження;

5) *збудження гуманних почуттів* ґрунтується на співчутті, здатності дитини глибоко відчувати долю і душевний стан інших людей. Щоб діти не лишалися байдужими, педагог повинен звертати їхню увагу на випробування, які доводиться переносити людям, непомітно підводячи їх до прагнення надати безкорисливу допомогу, підтримати у важку хвилину. Вирішальну роль у використанні цього прийому відіграє організація позакласної роботи;

б) *моральне вправлення* використовується за наявності в дитини негативних рис характеру і полягає в організації таких обставин, що вимагатимуть від дитини правильних вчинків, розрахованих на розвиток певних рис характеру або моральних почуттів. Визначивши рису характеру, яку необхідно виховати перш за все, педагог змушує дитину здійснити ряд

вчинків, що спрямовані на виявлення саме цієї риси. Багаторазова правильна поведінка служить свого роду моральним вправленням при виробленні позитивних якостей. Щоб організувати моральне вправлення, педагог повинен підібрати серію вчинків, що за своїм змістом слугуватимуть вправою для формування наміченої моральної якості. Дитина в жодному разі не повинна здогадуватися, що запропоноване завдання має спеціальний виховний характер. Воно повинно виглядати як справа, що природно виникає у повсякденному шкільному житті. Виховне значення морального вправлення полягає у розвитку нових думок і почуттів, мотивів поведінки.

Прийоми, що будуються на *розумінні динаміки почуттів та інтересів вихованця*, включають такі:

1) *опосередкування*, при якому педагог досягає бажаних змін у поведінці учня не завдяки прямій вказівці щодо правил поведінки, а шляхом використання проміжної ланки. Такою ланкою виступає поставлена умова, виконання якої дає можливість задовольнити свої потреби, інтереси, бажання. При використанні опосередкування необхідно: а) спиратися на більш сильні і стійкі інтереси, нахили і бажання учнів, що виявляються в поведінці та іграх; б) організовувати такі умови, при яких задоволення інтересів пов'язане з подоланням певних недоліків у поведінці; в) педагогічний вплив має відбуватися без натиску. В одних випадках моральне задоволення, яке отримує дитина від подолання перепон і досягнення мети, сприяє закріпленню правильної поведінки, в інших – як тільки досягнута жадана мета, учень перестає старатись, і його поведінка знову погіршується. Тому у справі виховання дуже важливо зрозуміти настрій і наміри дитини і, якщо необхідно, додатковими прийомами закріпити досягнутий результат. Успіх педагога залежить від його проникливості при виявленні інтересів і почуттів учнів, винахідливості при організації відповідних виховних умов;

2) *фланговий підхід* педагог використовує у випадку виявлення негативного вчинку дитини, але не карає чи засуджує її, а вміло торкається почуттів, що активізують гарну поведінку. Перевагою цього прийому є те, що він абсолютно не відчутний для вихованця. Діалог з винуватим не зосереджується на скоєному порушенні, а ведеться в іншому ракурсі, у той же час впливаючи на поведінку дитини. Застосування цього прийому вимагає в першу чергу встановлення причини небажаного вчинку. Почуття, на яке спирається педагог при створенні нової виховної ситуації, не лише активізується, але й розвивається, посилюється. Тому дуже важливо активізувати лише позитивні, шляхетні почуття, пам'ятаючи, що не можна домагатися правильної поведінки будь-якою ціною;

3) *активізація потаємних почуттів* полягає у делікатному і тактовному торканні прихованих почуттів дитини. Перша і необхідна умова при цьому – глибоке проникнення в її почуття. Велике значення при реалізації прийому мають спостереження педагога за поведінкою вихованця, бесіди з його батьками. Отриману в такий спосіб інформацію педагог має використати у спеціально створених умовах, щоб викликати до життя найпотаємніше в дитини, перетворити його на основу подальшої перебудови поведінки.

До *гальмуючих* прийомів Е. Натанзон відносить прийоми, в яких відкрито виявляється влада педагога, і прийоми з прихованим впливом. Серед перших переважають такі:

1) *констатація вчинку* – найслабший прийом боротьби з порушенням поведінки. Він може бути прямим і опосередкованим. Пряма констатація вчинку характеризується висловлюванням, що фіксує виявлене порушення, опосередкована – виражається висловлюванням або дією на доказ того, що вчинок педагогу відомий. Важливою особливістю прийому є те, що педагог обмежується лише констатацією, не висловлюючи свого негативного ставлення до скоєного ані словами, ані інтонацією, і не кваліфікує дії дитини як порушення. Не застосовуючи засудження і нотації, педагог підштовхує учня до власного аналізу вчинку, збуджує його самосвідомість, сприяє змінам поведінки на кращі. Констатація вчинку – вплив делікатний, економний, він не набридає і не озлобляє дитину, а навпаки, привертає до педагога. Прийом вимагає від педагога спостережливості, витримки, стриманості у проявах невдоволення і роздратування виявленим порушенням дисципліни, вміння знаходити оригінальну форму впливу. Педагог звертається до використання даного прийому, якщо вважає, що у більш вагомому впливі на учня немає необхідності, вчинок не настільки серйозний і не потребує осуду або покарання винного. До того ж, він застерігає від зловживання більш сильними прийомами – осудом і покаранням;

2) *осуд* реалізується як негативне ставлення до порушення моральних норм. В. Сухомлинський підкреслював, що осуду підлягають, перш за все, вчинки, в яких виявляється зневага до людей, егоїзм, жорстокість. Що стосується пустощів, то до них слід ставитися відносно поступливо, оскільки вони є характерною рисою дитинства. Цей прийом – досить небезпечна зброя в руках педагога: осуд знижує авторитет вихованця і колективу, тому ним слід користуватися дуже обережно, з розумінням можливих негативних наслідків: озлоблення дитини, її відокремлення від педагога і колективу. У складних випадках, коли дитина припускається порушення за порушенням, звертатися до осуду не доцільно, бо сприйнятливість вихованця до такого впливу слабшає, інколи спостерігається удаване геройство, відчуження від колективу. Сила даного прийому також визначається авторитетом педагога, який його використовує;

3) *покарання* реалізується в накладанні певного стягнення і має викликати у вихованця жалкування про скоєний вчинок, намір ніколи його не повторювати. Застосовується при аморальних вчинках, різноманітних порушеннях дисципліни, невиконанні учнями своїх навчальних і громадських обов'язків. Покарання сприяє подоланню небажаних форм поведінки, вихованню в учня витримки, спонукає до виконання певних доручень. Перед застосуванням цього прийому відбувається аналіз вчинку, його обговорення і засудження. Шляхом покарання педагог прагне викликати в дитини певні переживання: сором, ніяковість, бажання виправитися. Але тільки справедливе покарання досягає своєї мети. Педагог, який знає дитину, розуміє її душевний стан і мотив, що призвів до скоєного вчинку, може визначити

необхідність і ступінь покарання. Іноді дитина настільки глибоко переживає провину, що необхідність у його застосуванні відпадає. Покарання має бути своєчасним, виконувати функцію додаткового прийому впливу. Досвідчені педагоги намагаються не зловживати його використанням, надаючи перевагу таким видам, як покарання-вправлення, покарання-обмеження, покарання-умовність, покарання зміною ставлення. Вважається, що надлишок покарань, їхня суворість – свідчення безпорадності педагога.

Як правило, покарання слугує уроком не тільки для винного, але й для всього колективу. Його ефективність буде значно вищою, якщо колектив вважатиме його справедливим і буде на боці педагога. Ні в якому разі покарання не можна використовувати як знаряддя помсти педагога за спричинені неприємності;

4) *наказ* виражається у категоричній вимозі педагога, який розраховує на беззаперечне виконання. Наказуючи, педагог підпорядковує дитину своїй волі, тому його формулювання має бути чітким, директивним, не припускаючи заперечень. Якщо в дитини були свої плани, почуття, що спонукали її до неблаговидних дій, то суворий тон педагога, його повна рішучості й напруження поза змушують дитину підкоритися. Під впливом наказу дитина підкоряється дисциплінарним вимогам, виконує доручену справу, від якої ухилялася раніше, може втриматися від негативного вчинку або відразу ж виправити допущену в поведінці помилку. Виховне значення прийому полягає в тому, що він в одних випадках попереджує окремі правопорушення і вчинки, а в інших – допомагає закріпити норми правильної поведінки. Підкоряючись наказу, вихованець тим самим визнає вимоги школи, авторитет педагога, висловлюючи цим бажання залишатися членом колективу. Наказ зміцнює дисципліну не лише окремих учнів, але й усього колективу. Подальша поведінка дитини в значній мірі залежить від ступеня стійкості її негативних рис. Якщо вчинок був випадковим, то педагог своїм наказом допоміг їй виправити поведінку. У випадку, коли погана поведінка вкоренилась і пов'язана з неправильними поглядами чи потребами, в подальшому дитина може чинити по-своєму. Одним наказом виправити дитину не можна, тому він використовується у поєднанні з іншими методами і прийомами. Зловживання наказом не лише не ефективне, але й шкідливе. Слабовільні діти підкоряються, втрачаючи самостійність та ініціативу, а вольові озлоблюються, стають упертими, все роблять усупереч. Наказ недоречно застосовувати й тоді, коли вихованець знаходиться у пригніченому настрої або стані афекту;

5) *попередження* розкриває неприємні наслідки якихось дій, що неодмінно здійсняться, якщо дитина не виправить свою поведінку. Сенс впливу полягає в тому, що педагог прагне викликати тривогу, побоювання і бажання запобігти згаданим неприємним наслідкам. У дитини підвищується відповідальність за свою поведінку. В попередженні, окрім змісту слів, важливе значення має тон педагога – серйозний, переконливий, іноді з елементами погрози. Важливо знати, що може зачепити даного вихованця: виклик батьків до школи, перспектива опинитись у центрі уваги на класних

зборах, можливість бути усуненим від спортивних змагань чи щось інше. Попередженням не слід зловживати: у протилежному випадку втрачається новизна та ефект педагогічного впливу. Це досить прямий і відкритий прийом, що тисне на особистість і викликає в неї переважно негативні почуття: невдоволення, занепокоєння, тривогу;

б) *збудження тривоги щодо майбутнього покарання* у педагогічній літературі відоме як відкладене покарання. Деякі негативні вчинки більше схожі на імпульсивні дії або погані звички, прояви яких супроводжуються впевненістю про можливість уникнути покарання. У даній ситуації педагогічний вплив має за мету змусити замислитися над своєю поведінкою, відчувати тривогу неминучої спокути. Педагог своїми діями, словами дає дитині зрозуміти, що йому відомо про вчинок, але він не виказує ставлення до нього, прагнучи поспілкуватися через деякий час. Цей термін повинен бути не дуже малим і не дуже великим. Настрій у дитини псується від неприємності очікування. Виникають різні припущення відносно майбутнього покарання, виникає бажання швидше дізнатися про його суворість. Напруження збільшується. Неприємні почуття викликають нові думки, змушують дати оцінку своєму вчинку. Внутрішньо дитина вже дала собі слово ніколи не припускати подібних помилок. У неї виникла потреба зізнатися, вибачитися, відверто поспілкуватися. Про це красномовно свідчить її поза, вираз обличчя, що робить засудження або переконування зі сторони педагога зайвими;

7) *вияв обурення* є доцільним, якщо діти вдаються до негативних вчинків, що виходять за межі дитячих пустощів. Педагог, висловлюючи обурення, гнів, водночас розкриває непристойність такої поведінки і розраховує торкнутися шляхетних почуттів, викликати в дитини сором і бажання виправити провину. Проникливі, переконливі слова педагога змушують вихованця переглянути свою поведінку, більш критично оцінити її. Обурюючись певним вчинком, не можна висловлювати недовіру до дітей, вважати їх негідними, оскільки це призводить до конфліктів, спонукає до здійснення ще гірших вчинків. Обурення педагога передається позою, інтонацією, мімікою, що вимагає певної витримки, вміння володіти собою. Тому цим прийомом слід користуватися вкрай рідко. Обурення як педагогічний прийом не слід плутати зі звичайним нападом гніву, що супроводжується грубими словами, окриками, образами;

8) *виявлення винного* як прийом педагогічного впливу відрізняється від усіх інших тим, що порушник дисципліни невідомий і зусилля педагога спрямовані перш за все на його пошук, виявлення і викриття. Серед існуючих порушень поведінки з боку вихованців зникнення речей і грошей викликає особливе занепокоєння. Психологічний аналіз вчинку дозволяє виявити три основні види крадіжок: імпульсивні дії, що відбуваються безпосередньо під впливом сильної потреби; навмисна, ретельно спланована і підготовлена дія, що виступає ознакою стійкої сформованої поведінки; крадіжка заради блага іншої людини.

Крадіжки в дитячому колективі порушують нормальне життя, викликають роздратування, підозру один щодо одного, заважають згуртуванню колективу. Дитина, яка крадькома взяла чужу річ, чудово розуміє неприпустимість скоєного, але сподівається, що все минеться. Якщо сподівання виправдовуються, вона починає вважати себе „розумною”, „спритною”, що додатково підсилює і прискорює розвиток нечесності. Якщо вчинок розкритий, у винного виникають зовсім протилежні почуття і думки: сором, ганьба, жалкування, відчуття перемоги правди над пороком. Фактично, це є серйозним застереженням дитини від повторних спроб. Такий прийом впливає не лише на окремого учасника, але й на весь колектив. Педагогу слід пам'ятати, що викриття поєднується з сильними переживаннями винного, і це в подальшому потребує підсиленої уваги до його поведінки і душевного стану. Необхідно також простежити за ставленням до нього з боку колективу, щоб не припустити ганебного прізвиська, передражнювань, постійної підозри. У свою чергу педагог зберігає доброзичливе ставлення до дитини, намагається зайняти її шкільними справами, цікавими дорученнями, але ніколи не натякаючи на минуле.

Викриття винного вимагає від педагога набагато більше винахідливості, проникливості і спостережливості, ніж усі інші прийоми. Цьому сприяє гарне розуміння особливостей своїх вихованців – умов життя, інтересів і нахилів, складу характеру. Велике значення має також згуртованість і допомога колективу.

До прийомів із *прихованою дією* відносяться:

- 1) *паралельна педагогічна дія* передбачає створення виховної ситуації, за якої засудження або покарання адресується не винному, а колективу в цілому. Вихованець, який здійснив порушення дисципліни, вважає обурення товаришів справедливим, оскільки він торкнувся спільних інтересів. Ефект подібного впливу збільшується, якщо він здійснюється непомітно для дитини. А. Макаренко розглядав даний прийом як складний інструмент впливу педагога на особистість вихованця, що потребує систематичної роботи з організації колективу, турботи про його неперервний розвиток і вдосконалення. Створення педагогічної обстановки, де переплітаються індивідуальні й загальні інтереси, є об'єктивною умовою для розвитку колективізму, товариської взаємодопомоги, нетерпіння до порушення спільних інтересів. На думку А. Макаренка, зауваження і вимоги товаришів, що виступають як громадська думка, є більш дієвими, ніж його власні зауваження і вимоги як педагога і керівника закладу;
- 2) *ласкавий докір* характеризується тим, що розмова з вихованцем ведеться у доброзичливій формі, з виділенням позитивних якостей його особистості. Це розкриває душу дитини, яка напружено чекає суворого покарання. Подібна ситуація допомагає дитині розкритися, робить дитину довірливою, більш сприйнятливою до слів педагога, тому побажання відносно подальшої поведінки сприймається краще, сильніше. У задушевній розмові дитина швидше відчує, що провини помітили і так чинити не можна. Вона відверто шкодує про скоєне, висловлює намір поводитися в подальшому гарно.

Напружений стан змінюється почуттям здивування, полегшення. Ласкавий докір використовується в багатьох випадках. Якщо дитина переживає душевну травму або сором'язлива, то суворе звертання педагога може, навпаки, віддалити її. М'який, непомітний дії прийому швидше піддається впертий, озлоблений численними покараннями вихованець;

3) *натяк* використовується в тих випадках, коли педагог не карає винного, а ставиться до нього так, наче нічого не було. Проте створюються такі обставини, що дитина сама повинна відчувати свою провину. Вони мають бути настільки контрастними, щоб винуватець мав можливість відчувати і порівняти власний вчинок із тим гарним, про який у присутності всього класу розповів педагог. Даний прийом ґрунтується на закономірності розвитку людської свідомості: самооцінка складається на основі спостережень за діями оточуючих та їхньої оцінки, а також шляхом порівняння власних вчинків з поведінкою інших. Його бажано використовувати в тих випадках, коли вчинок незначний на перший погляд, відкритого засудження й обговорення не потребує, але турбує педагога, бо свідчить про негативні риси характеру – егоїзм, жадібність, індивідуалізм. Його перевагою виступає непомітність для вихованця;

4) *удавана байдужість* використовується в ситуації, коли, наприклад, учень або група учнів вдаються до пустощів, щоб зірвати урок. Діти хочуть розважитись або „проявити себе”, щоб потрапити в центр загальної уваги. Безперечно, будь-яка витівка здатна розсердити педагога, вивести його зі стану рівноваги, проте він має виявити витримку і, ніби нічого не помічаючи, захопити дітей певним видом діяльності. Така позиція педагога є несподіваною, викликає розчарування винуватців, задум яких не досяг жаданої мети. Виховні умови створюються з таким розрахунком, щоб діти самі відчували недоречність спланованої поведінки і добровільно відмовилися від неї. Подібна ситуація вимагає від педагога винахідливості й рішучості замість розгубленості та знервованості, адже зволікати з рішенням не можна. Така реакція педагога викликає в дітей повагу й захоплення, зміцнює його авторитет. Пустотлива витівка, що не досягла жаданого результату, втрачає свій сенс і можливість бути повтореною. Перевага даного прийому полягає в тому, що діти не помічають цілеспрямованого впливу педагога. Неприємні почуття, що відчують діти внаслідок невдачі, поєднуються зі зростаючою симпатією до педагога, який не вдався до стандартних рішень – не поскаржився директору школи, класному керівникові, батькам. У силу своїх особливостей прийом „удавана байдужість” сприяє запобіганню ймовірного конфлікту, покращенню взаємовідносин між педагогом і вихованцями;

5) *іронія* полягає в добродушному висміюванні винного без приниження особистості. Суттєвою рисою прийому є створення нових виховних обставин, у яких порушник потрапляє в кумедне становище перед товаришами, у зв'язку з чим сам почувається незручно, відчуває сором. Ці почуття змушують дитину долати недоліки, що зробили її кумедною. Іронія повчальна також для всього колективу і служить попередженням для всіх, оскільки привертає увагу до непристойних вчинків. Формами іронії можна вважати незвичайний наказ,

удаване схвалення, карикатуру, розвінчання, удавану недовіру, виконання певного доручення замість виховання, організацію природних наслідків.

Серед *допоміжних* прийомів використовуються такі:

- 1) *метод вибуху*, що розглядається у психології як явище стрімкої й докорінної перебудови особистості під впливом сильних, вражаючих, приголомшуючих своєю несподіваністю обставин. Його використання у практиці виховання поширилося завдяки творчим знахідкам А. Макаренка. В основі методу вибуху лежить створення обстановки, в якій у дитини виникають нові, сильні почуття, внаслідок чого вона починає по-новому оцінювати власну поведінку, відчуває необхідність докорінних змін у собі;
- 2) *організація зовнішньої підтримки правильної поведінки* передбачає формування моральних звичок і проходить у два етапи. На першому відбувається виховання свідомості, адекватного розуміння того, як треба поводитись. На другому етапі вихованцями досягається правильна поведінка: спочатку правильний вчинок здійснюється свідомо, за допомогою значного вольового зусилля. Згодом моральний вчинок здійснюється самостійно, легко, без коливань, перетворюючись на потребу. Коли вихованцю ще не під силу самостійно реалізувати правильний вчинок, йому бажано надати допомогу, підтримку ззовні. Це може бути присутність людей, які у змозі помітити гарний і засудити поганий вчинок, організація різноманітних форм контролю за поведінкою. При використанні даного прийому А. Макаренко застерігав від деяких типових помилок: самої тільки свідомості й правильного розуміння того, як треба поводитися, ще недостатньо. Адже дитина порівняно легко усвідомлює правильність поведінки, а коли їй доводиться діяти, то нерідко вона поводить себе навпаки, особливо за відсутності свідків. Таке протиріччя розв'язується завдяки багаторазовому відтворенню позитивних дій, моральних вправ;
- 3) *відмова від фіксації окремих вчинків* полягає в тому, що педагог, стикаючись з окремими порушеннями дисципліни, не піддається роздратуванню, а намагається визначити характер вчинку. Якщо вчинок за сутністю безневинний, він не фіксує на ньому увагу: не висловлює жодного осуду або вдає, що нічого не помітив. Даний прийом дозволяє педагогу підтримувати правильні відносини з вихованцями, уникаючи несправедливих докорів, зловживання осудом і покаранням, що вимагає від нього спостережливості, вдумливості при визначенні характеру вчинку, витримки і стриманості.

Безперечно, перелічені прийоми педагогічної реабілітації не виключають такого поширеного прийому, як *заборона*, але її використання також вимагає дотримання низки вимог, нехтування якими може призвести до виховних прорахунків:

- 1) перш ніж щось заборонити дитині, слід зрозуміло пояснити причину заборони і можливі наслідки небажаного вчинку;
- 2) піти на компроміс із дитиною, замінивши небажану дію на прийнятну, що дозволяє уникнути категоричної відмови від дії;

- 3) розумно обмежити кількість заборон і надати дитині можливість активно діяти і пізнавати світ;
- 4) заборони повинні засвоюватися дитиною поступово й усвідомлено;
- 5) вимоги дорослих щодо заборони небажаних вчинків і дій мають бути узгодженими між собою і конкретно сформульованими.

Запитання. Завдання

1. Дайте відповіді на поставлені питання:
 - Які порушення поведінки у дітей мають первинний, а які вторинний характер?
 - Що таке депривація? Які наслідки має депривація для виникнення відхилень у поведінці і розвитку дитини?
 - Назвіть найбільш поширені типи порушень поведінки у дітей.
 - Які ознаки характеризують гіперактивну дитину з дефіцитом уваги?
 - У чому полягає відмінність гіперактивної дитини від агресивної?
 - Чому конформна поведінка має викликати занепокоєння у вчителів і батьків?
 - До якого типу поведінки відносяться дитячі капризи?
 - Чи можна поступатися капризній дитині у її домаганнях?
 - У чому виявляються особливості демонстративної поведінки?
 - Формами якої поведінки є негативізм, непокірність, упертість?
 - Які ознаки характеризують протестну поведінку?
2. Що призвело до порушень у поведінці і розвитку дівчинки? Які рекомендації щодо педагогічної реабілітації дитини ви може запропонувати?

Наталя Д. – вихованка дитячого будинку – практично не задає характерних для її віку (молодший шкільний) питань „чому?“, не розповідає про свої переживання, не висловлює ніяких побажань і не будує планів на майбутнє. Дівчинка пасивна і навіть апатична. У розмові з дорослими відмовчується, хоча у колі однолітків більш комунікабельна. У Наталі переважають тривожні тенденції, страхи, спостерігаються порушення дрібної і крупної моторики, стійкий розлад координації рухів з тенденцією до швидкого виснаження. У навчальній діяльності помітні утруднення в процесі оволодіння навичками звукового аналізу слова, при визначенні головної думки тексту. Має місце недостатній розвиток мислительних операцій, особливо аналізу і синтезу при поділі тексту на смислові уривки. Дівчинка не вміє працювати самостійно, її відволікають сторонні подразники.
3. Відомий російський педагог А. Белкін, який сам колись у період шкільного навчання отримав репутацію „важкого” підлітка, що не завадило йому згодом пройти професійний шлях становлення від учителя-словесника до завідувача кафедри педагогіки Свердловського педагогічного інституту, на сторінках своїх педагогічних публікацій звертає увагу на типи дітей, які не виявляють видимих порушень і відхилень поведінки, але викликають не менше занепокоєння вчителів, ніж явні дезорганізатори.

Перший тип – школярі з громадською активністю, але з егоцентричною спрямованістю мотивів. Вони охоче виконують будь-які доручення, прагнуть бути у центрі уваги, постійно підкреслюють свій особистий внесок у загальну справу, схильні перебільшувати свої і применшувати чужі досягнення. Активність таких підлітків значно знижується, якщо немає можливості якось виділитись, якщо доводиться вкладати свої зусилля в загальні зусилля колективу, залишаючись при цьому непоміченими;

Другий тип – це школярі зі своєрідним меркантилізмом. Вони беруться за громадські доручення в тому випадку, якщо можуть розраховувати на якусь винагороду – моральну чи матеріальну. Їхня активність миттєво зводиться нанівець, тільки-но зникає джерело корисливої потреби.

Третій тип – школярі з удаваною громадською активністю. Вони готові братися за будь-яке доручення, охоче погоджуються підтримати гарне починання. Проте ці діти пасивні і не виконують узятих зобов'язань. Слово і справа у них розходяться. Вони приймають рішення або під впливом загального емоційного настрою колективу, у хвилинному пориві, без тверезого врахування своїх реальних можливостей, або під тиском педагога, активу.

Четвертий тип – школярі, пасивність яких прикривається (часто неусвідомлено, стихійно) сором'язливістю, удаваною скромністю. Це тихоні, які не здатні ані до поганих, ані до гарних учинків. Свою відмову від громадських доручень вони мотивують невмінням, незнанням, побоюванням засудження, небажанням підвести товаришів. Саме до цих дітей у першу чергу слід віднести слова А. Макаренка: „...Це той характер, над яким мені перш за все необхідно працювати, тому що цей тихоня так і висковзне повз мої руки, і не можу ручатись ані за його думки, ані за його вчинки. Він вийде у життя, а я завжди буду чекати: що він скоїть. По відношенню до таких тихонь я завжди насторожі”.

Які рекомендації щодо педагогічної реабілітації названих типів поведінки ви можете запропонувати? Чим зумовлений їхній вибір?

4. Як ви вважаєте, чи можуть дорослі у всіх без винятку випадках бути задоволеними дитиною, виховання якої не спричиняє турбот?

5. Ознайомтеся з ситуацією і дайте відповіді на поставлені питання: 1) виявіть і назвіть ті моменти в поведінці хлопчика, за якими порушення ним дисципліни можна вважати дитячістю; 2) поясніть на прикладі поведінки вчительки, чи розуміє вона душевний стан дитини, який педагогічний прийом був використаний для стабілізації поведінки учня; 3) покажіть на даному прикладі, у чому полягає значення правильного розуміння педагогом відставання в емоційно-вольовому розвитку дитини.

„Василько прийшов до школи з дитячого садка. Спочатку він радів тому, що почав навчатися, пишався званням школяра, але скоро відчув розчарування:

– У садку краще! – зітхав він. – Там і погратися можна, і побігати, скільки забажаєш, а тут... Уроки такі довгі, а перерви такі короткі! Нічого не встигаєш зробити.

Те, що Василько не встигав зробити на перерві, він закінчував на уроках: то почне вовтузитися з сусідом, то смикне дівчинку за кіску, а то і взагалі почне розповідати про щось, що зовсім не стосується справи. Ірину Миколаївну, Василькову вчительку, хлопчик почав дратувати, і з кожним днем усе більше й більше: якійсь неслухняний, неуважний, заважає іншим, а в самого постійно клякси в зошитах, руки у чорнилі. У причини Ірина Миколаївна не вдавалась: „У мене тридцять дітей!” Коли ж тут розбиратись! І майже щодня, відпускаючи клас, вона залишала Василька:

– Ти, Новиков, завтра без матері не приходь!

Василько сумлінно переказував побажання матері, і скоро мати знала, що якщо він не вимовив звичайне: „Без тебе мене у школу не пустять!” – він або забув, або не почув слова вчительки. Ледве не щоранку, прямуючи на роботу, мати заходила у Василькову школу і вислуховувала скарги Ірини Миколаївни.

– Що трапилося, Васильку? – не розуміла мати. – Адже ти так рвався до школи, а тепер дня немає, щоб ти не викинув чогось...

– Я, матусю, постараюся, щоб усе було добре! – відповідав Василько. Він і сам вірив у свою обіцянку, але наставав новий день, і знову щось виявлялося не так.

Якось мати принесла яблуко, велике, рум'яне, запашне, і дала його Василькові у школу. Хлопчик поклав яблуко в парту з твердим наміром з'їсти його на перерві. Але всі його думки з першої ж хвилини зосередилися на цьому яблуці. Василько зазірав у парту, погладжував яблуко то з одного боку, то з іншого і, врешті, не витримав (коли ще та перерва!) – вийняв і відкусив шматочок.

– Давай сюди яблуко! – суворо промовила Ірина Миколаївна.

– Не дам, – уперто заперечив Василько. – Мама його мені, а не вам купила!

– Що-о?! Ти ще нахабство собі дозволяєш! Віддай зараз же! – і розлючена вчителька підійшла до Василькової парти.

Василько заплакав і простягнув яблуко.

– Залиште мені хоча б половинку! – благаючи попросив він. Вчителька завмерла на місці. У цю коротку мить вона зрозуміла те, що було приховане від неї більше місяця.

– Який же ти, виявляється, ще маленький! – тихо промовила вона. – Не бійся, я не чіпатиму твого яблука. Воно просто полежить на моєму столі, а на перерві ти його візьмеш. А зараз не будеш думати про яблуко. Добре? Прочитай краще те, що ти готував по букварю.

У голосі вчительки Василько вперше почув незвичну ласку.

– Що трапилося? Чому ти сьогодні така збуджена? – спитала вдома Ірину Миколаївну її мати.

– Я сьогодні отримала великий урок, мамо! Я ледве не забула, що таке шість років. Так багато мені тепер доведеться переглянути і переробити в моїх робочих планах!

А в цей час інша мати збентежено перепитувала сина:

– Ти нічого не забув і не переплутав, Васильку? Це правда, що завтра мені не треба йти з тобою до школи?

2.4. ПЕДАГОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ СОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я

Психологічні основи навчання хворих дітей

Особливе місце серед відомих причин порушень у поведінці й навчанні школярів посідають гострі та хронічні соматичні захворювання. Хворі діти, як і діти з психічними розладами, потребують не лише лікування, але й підготовки до оволодіння певною сукупністю знань, умінь і навичок. Без такої підготовки діти можуть перетворитися на тягар для сім'ї та суспільства.

Дитячі хвороби – група захворювань, що трапляються переважно в дітей, а перебіг і прояви хвороб зумовлюються фізіологічними особливостями дитячого організму.

Кінцева мета педагогічної реабілітації – привести хвору дитину із стійкими порушеннями здоров'я в такий стан, що дозволить їй навчатись у звичайній масовій школі. До того ж у період стабілізації та відновлення вона потребуватиме спеціально підібраної системи навчання і виховання.

Педагогічна реабілітація хворої дитини являється актуальною проблемою. У сучасному суспільстві чітко виражена тенденція активно допомагати відновленню тимчасово порушених чи втрачених можливостей хворої дитини до розвитку, вияв гуманізму і педагогічного оптимізму. Реабілітація такої дитини ґрунтується на міцній упевненості в тому, що в людському організмі закладені потенційні можливості, які в особливих умовах і при спеціальному впливі можуть активізуватись і досягти рівня реально виражених і сформованих здібностей. Комплексна реалізація медичної і педагогічної реабілітації протиставляється застарілій думці про те, що хвора дитина приречена на загибель.

Відомо, що навіть у давні часи в період найбільшого розвитку еллінської і римської культури хвороба вважалася тяжким покаранням для людини, а самих хворих сприймали як пляму або тягар для суспільства. Ставлення до хворої людини і тим більше до хворої дитини було не лише зневажливим, але й жорстоким. Навіть Платон пише: „Слід було б законом заборонити піклуватися про тих, хто народився з недоліками”. Плутарх також бачив у хворій дитині „істоту, якій передбачено жити позбавленою сил і здоров'я”. Згадаємо з цього приводу і вислів Сенеки, філософсько-етичні міркування якого передували християнській моралі, який пише: „Не гнів, а

розум наказує відокремити здорові частини від таких, які можуть їх зіпсувати”.

Християнська мораль докорінним чином змінює відношення до хворої дитини, беручи під захист „усіх хворих і знедолених”. Проте в основі такого відношення – лише співчуття і жалість. Християнська мораль зобов’язує допомагати хворим з милосердя, з поваги до людини, яка потребує піклування.

Сучасне ставлення до хворої дитини визначається багатьма суспільними і науковими факторами. Як життя, так і практика постійно підтверджують, що якщо допомогти хворій людині або дитині відновити здібності або замінити їх іншими, вона зможе виявити себе як повноцінна творча особистість. У той же час інколи виховання хворої дитини призводить до того, що у неї можуть з’являтися паразитичні інтереси. Вона стає егоїстичною, примхливою, занадто вимогливою до інших, не зважає на інтереси та можливості сім’ї. Інша крайність, коли батьки ставляться до хворої дитини байдуже або навіть вороже, нагадують їй, що вона хвора, посиляються на хворобу як головну причину неблагополуччя сім’ї чи її розпаду. Це боляче вражає дитину: в неї може виникнути розлад нервової системи, реакція протесту, негативне ставлення до всіх дорослих. У дітей із хронічними захворюваннями нерідко формуються негативні риси характеру. Одні діти стають сором’язливими, занадто стриманими, боязкими, нерішучими. Другі – замкнуті, апатичні, обмежені у спілкуванні – поринають у світ своїх фантазій чи односторонніх інтересів. Треті відрізняються роздратованістю, збудливістю, забіякуватістю. Четверті стають примхливими, схильними до обману.

Апатія – стан повної байдужості, млявості, що виявляється у пасивному ставленні до всього навколишнього.

Щоб уникнути подібних виховних помилок, батькам слід дотримуватися таких рекомендацій реабілітаційної педагогіки:

- 1) заспокоїти дитину, усунути її хворобливі переживання;
- 2) допомогти зберегти різноманітність інтересів;
- 3) знайти дитині товаришів для спілкування;
- 4) створити в сім’ї атмосферу оптимізму;
- 5) дотримуватись у спілкуванні з нею такту, виявляти позитивні емоції;
- 6) демонструвати любов до неї, намагатися бути щирими.

Астенія – нервово-психічна слабкість, що виявляється у підвищеній втомлюваності, виснаженості, зниженій чутливості, крайній нестійкості настрою, порушеннях сну.

Загальною характерною рисою хворобливих дітей є астенічний стан, що виявляється у швидкій втомі від будь-якої діяльності, нездатності до тривалого нервового напруження і зниженні всіх форм психічної активності. Наприклад: „хлопчик багато хворів упродовж минулого року і в поточному

навчальному році. Він млявий, повільний, важко висиджує всі уроки, так як у нього болить і паморочиться голова. Навчальний матеріал засвоює дуже погано, не встигає записувати завдання, не завжди розуміє вимоги і пояснення вчителя. У класі майже не може вчитись...”

Під впливом загального захворювання організму відбувається послаблення функцій мозкових структур. На відміну від гострих захворювань, хронічні хвороби призводять до стійкого порушення тонусу судин, що живлять мозок, унаслідок чого настає кисневе голодування. Крім того, різноманітні токсичні речовини, що утворюються в процесі хвороби, отруюють ще не сформований і недостатньо стійкий до подібних впливів дитячий мозок. Настає тимчасова недостатність інтелектуальних функцій, тобто знижується не інтелект дитини, а його продуктивність.

Такий стан заважає дитині засвоювати шкільну програму масової школи, хоча вона зовсім не є недоступною, а при поліпшенні соматичного стану взагалі не викликає труднощів.

Від дитини надходять скарги на головний біль, який посилюється при інтелектуальному напруженні, читанні, перегляді кінофільму або виконанні домашнього завдання. Звичайне самопочуття погіршується наприкінці дня. Дитина погано засинає, відчуває при цьому стан польоту, провалювання, їй сняться страшні сни.

Нерідко при гострому захворюванні зі зникненням виражених симптомів хвороби стурбовані батьки вже через 1-2 дні змушують дитину робити уроки, щоб надолужити пропущене. Однак, через 10-15 хвилин вона повністю виключається з цього процесу: не розуміє простих завдань, плутає елементарні дії. Таким чином заняття не досягають результату.

При поліпшенні соматичного стану працездатність і продуктивність на жаль не завжди відновлюються. Дитині заважає вчитися послаблення пам'яті, особливо механічного запам'ятовування. Вона витрачає багато часу, щоб вивчити географічні назви, історичні дати, слова іноземної мови, правила граматики, вірші. Підготувавши напередодні урок, біля дошки або при виконанні самостійної роботи раптом з'ясовує, що забула весь або частину матеріалу. Інколи спостерігається порушення письма, при якому окремі слова нагадують якісь набір букв.

Увага в астенічних дітей також нестійка. Як правило вони починають виконувати роботу добре і правильно, а потім, відволікаючись, припускають багато помилок, недописувань або взагалі виключаються з уроку: не чують і не сприймають пояснення вчителя. Кількість помилок у вправах до кінця уроку збільшується в 3-4 рази. У математичних діях дитина також припускає елементарні помилки: пропуск знаку і навіть цілого ряду при розв'язанні прикладу в стовпчик, замінює одну дію іншою. До кінця контрольної роботи вона зовсім виснажується: не дописує останніх рядків диктанту, не встигає розв'язати задачу або приклад, що стоїть останнім у варіанті. Інколи спостерігаються випадки, коли дитина встигає допомогти товаришу, але на свої завдання вже не вистачає сил. Тому педагог повинен прослідкувати, щоб дитині після хвороби ніхто не заважав під час контрольної роботи.

Працездатність дитини з астенічним станом досить нерівна і в багатьох залежить від навантаження – інтелектуального, емоційного, рухового. При виражених астенічних станах у дітей нерідко спостерігається нестерпність різноманітних фізіогенних подразників: різких або гучних звуків, яскравого світла. Вони краще переносять робочу обстановку в класі, ніж перерви з їх незмінним галасом. Інколи навіть тихий звук радіо або телевізора спричиняє нестерпний головний біль.

Симптом – суб'єктивна чи об'єктивна ознака захворювання, відхилення від норми.

Синдром – закономірне поєднання симптомів, що мають загальний патогенез і характеризують певний хворобливий стан.

Астенічний стан може бути наслідком різноманітних патологічних процесів: інфекцій, травм, гострих і хронічних інтоксикацій, органічних захворювань нервової системи тощо. На підставі клінічного аналізу Б. Бамдас виділяє чотири основні симптоми астенії: 1) дратівливість; 2) слабкість; 3) розлади сну; 4) вегетативні порушення. Характерною ознакою дітей із астенічним станом є виснаження, що в основному виявляється під час шкільних занять, і може мати два варіанти перебігу. У першому випадку має місце підвищене гальмування. На уроках такі діти швидко втомлюються, виключаються з роботи, стають млявими. Вони сидять, розвалившись на парті, з блідим обличчям, байдужим поглядом, на лобі й навколо рота нерідко виступають краплини поту. Після навантаження в них настає гальмування рухових і психічних функцій: такі діти можуть лягти на парту і до кінця 3-4-го уроку заснути. Гальмування в поведінці виявляється і поза школою. При цьому діти швидко гублять ланцюжок міркувань у ході бесіди, уникають користування мовленням, зазвичай обмежуються жестикуляцією або відповідають однозначно, пошепки. Нерідко взагалі відмовляються від відповіді: „Не знаю...”. Вони майже не витримують шуму, уникають компанії інших дітей, надаючи перевагу тихим настільним іграм. Такі діти важко прокидаються вранці, надовго залишаються в ліжку, а настрої упродовж дня зберігається пригніченим. Інколи в астенічних дітей відзначається насторога і недовіра по відношенню до дорослих. У школі їх неправильно сприймають, розцінюючи як ледачих і тупих дітей.

Інший вияв астенічного стану виражається в легкому розгальмуванні. Швидко втомлюючись, такі діти не в змозі сконцентрувати увагу на уроці, відволікаючись із найменшого приводу, розмовляють, кидаються папірцями, хитають ногами під партою, тобто відчують нагальну потребу у моторному розвантаженні. Деякі діти вже із самого початку уроку непосидючі, метушливі. Роботу виконують неохайно, не доводять її до кінця. Вони надають перевагу рухливим іграм, хоча участь у них викликає додаткове збудження. Через підвищену подразливість і збудливість такі діти часто конфліктують зі своїми товаришами, грубіянять дорослим.

Сон в астенізованих дітей часто порушений, що виявляється або у сонливості, або у безсонні, поверховому сні, утрудненому засинанні. Про нестійку емоційну сферу свідчить індіферентний настрій, підвищена вразливість, афективні спалахи, сльози. Водночас при обстеженні можна виявити і соматичну слабкість: поганий апетит, слабкий розвиток підшкірного шару, відставання у вазі і зрості, блідість.

Індиферентність – відсутність інтересу до оточуючого, байдужість, пасивність у трудовій і соціальній діяльності, що спостерігається при астенії, апатії та інших хворобливих станах.

В основі описаних вище клінічних проявів лежить слабкість нервових клітин головного мозку, що зумовлено порушенням їх живлення і внутріклітинного обміну внаслідок токсичних впливів, а також розладу лімфо- і кровообігу. Патологічний стан лежить в основі слабкості нервових клітин, швидкого виснаження процесів збудження і розвитку охоронного гальмування. Спочатку страждає внутрішнє (активне) гальмування, що виявляється у підвищеній дратівливості, потім приєднується патологічна лабільність нервових процесів. У важких випадках астенічного стану переважають явища позамежного охоронного гальмування, що позначається на зниженій реактивності та млявості.

У ранньому і дошкільному дитинстві астенічний стан може призвести до уповільнення темпів росту, порушення розвитку окремих систем організму. Стає зрозумілим, що лікування астенічних станів є важливим завданням зміцнення нервово-психічного здоров'я дітей, усунення проблем у подальшій навчальній діяльності.

Ураховуючи можливість впливу соматичних захворювань на адаптацію дітей до умов шкільного навчання, а також погіршення результативності навчально-пізнавальної діяльності, в 1986 р. згідно з постановою Ради Міністрів колишнього СРСР за № 361 від 31.05.1973 р. були прийняті „Санітарно-гігієнічні правила і норми з організації навчання дітей шестилітнього віку”. У додатку № 3 цього документу наводилися медичні показання до відстрочки вступу до школи дітей шестилітнього віку, серед яких указані такі:

І. Захворювання, що перенесені дитиною упродовж останнього року:

- 1) інфекційний гепатит;
- 2) пієлонефрит, дифузний гломерулонефрит;
- 3) міокардит неревматичний;
- 4) ревматизм в активній формі;
- 5) менінгіт епідемічний, менінгоенцефаліт;
- 6) гострі повторні, довготривалі респіраторні захворювання;
- 7) туберкульоз (усі форми, включаючи віраж туберкулінової проби);
- 8) травматичні ураження ЦНС;
- 9) хвороби крові;

10) тяжкі форми дитячих інфекційних захворювань;

II. Такі хронічні стани і захворювання:

- 1) затримка психічного розвитку;
- 2) затримка фізичного розвитку на рік і більше (довжина тіла за регіональними стандартами менше, ніж М – 26, постійні зуби відсутні);
- 3) залишкові явища органічного ураження ЦНС з наявністю виражених рухових, трофічних і чуттєвих функцій (дитячий церебральний параліч та ін.);
- 4) епілепсія, епілептиформний синдром;
- 5) неврози і неврозоподібні розлади (логоневроз, енурез та ін.);
- 6) ендокринні захворювання (зоб, цукровий діабет та ін.);
- 7) міопія з тенденцією до прогресування (більше –2,0 Д);
- 8) гіпотрофія мигдалин III ступеня;
- 9) аденоїдні вегетації III ступеня, хронічний аденоїдит;
- 10) тонзиліт хронічний (декомпенсована форма);
- 11) вегето-судинна дистонія за гіпотонічним (АД нижче 80 мм рт. ст.) або гіпертонічним типом (АД 115 мм рт. ст. і більше);
- 12) порок серця ревматичний або вроджений;
- 13) хронічний бронхіт, бронхіальна астма, хронічна пневмонія (при загостренні або відсутності стійкої ремісії упродовж року);
- 14) виразкова хвороба шлунку і 12-палої кишки, хронічний гастрит, хронічний гастро дуоденіт, хронічний холецистит (у стадії неповної ремісії, з частими рецидивами);
- 15) екзема, нейродерміт (при поширених шкіряних змінах);
- 16) анемія (при вмісті гемоглобіну у крові 100,7 г% і менше);
- 17) інші хронічні захворювання в стадії неповної ремісії та частими рецидивами).

За сучасних умов, коли навчання дітей із шестилітнього віку є обов'язковим, що на законодавчому рівні закріплено в ряді законопроектів Міністерства освіти і науки (Закони України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Про середню загальноосвітню школу”), проблема порушень психосоматичного здоров'я школярів та їхній вплив на адаптацію дітей до умов шкільного навчання залишається без належної уваги. До того ж діапазон указаних вище захворювань за умови порушеної екологічної рівноваги на сьогодні значно розширюється. Зокрема, викликає занепокоєння збільшення чисельності дітей із повною відсутністю імунітету, що робить їх уразливими до впливу патогенних мікроорганізмів.

Деякою мірою окреслену проблему намагаються вирішувати працівники медико-психолого-педагогічних консультацій, однак їхня професійна діяльність значно ускладнюється відсутністю нормативно-правових документів, тобто такої законодавчої бази, на яку можна спиратися при визначенні і формулюванні діагнозів, переведенні дітей шкільного віку на індивідуальне навчання, надання кваліфікованої консультативної допомоги. Питання, що пов'язані з контролем за дотриманням санітарно-гігієнічних

умов навчання і виховання дітей шкільного віку належать до компетенції відповідних відділів обласних санітарно-епідеміологічних станцій.

При організації реабілітаційної роботи з дітьми, які мають порушення психосоматичного здоров'я, бажано дотримуватися таких рекомендацій:

- 1) дітям з астеничними станами слід давати рухову розрядку як на уроці, так і на перерві;
- 2) якщо вчитель бачить, що дитина відключається, їй треба запропонувати якесь завдання для піднесення працездатності;
- 3) на перерві бажано організувати для всіх дітей рухливу гру;
- 4) вчасно попереджати батьків про зміни, що відбуваються в стані здоров'я дитини;
- 5) пропонувати звернутися за консультацією до невропатолога;
- 6) організувати лікувально-охоронний режим дня з обов'язковим денним сном;
- 7) уроки краще вчити за таким графіком: 20 хв. занять, 10 хв. активного відпочинку з руховою розминкою, чергуючи важкі й легкі завдання;
- 8) усні уроки доцільно повторювати вранці перед виходом до школи;
- 9) при поганому запам'ятовуванні краще повторювати матеріал кілька разів, дивлячись у підручник;
- 10) не можна робити уроки ввечері, коли батьки приходять із роботи;
- 11) надавати дитині додатковий вихідний серед або вкінці тижня;
- 12) пропонувати курс оздоровлення і навчання проходити в санаторній школі відповідного профілю.

Педагогічна реабілітація школярів, які страждають на хронічні захворювання, шляхом полегшення режиму навчання

У галузі нейропсихології і нейрохірургії здійснені дивовижні відкриття: встановлено, що в нервовій системі людини є особливі компенсаторні механізми, завдяки яких втрата людиною однієї з функцій може бути компенсована розвитком іншої. Здійснення педагогічної реабілітації також можливе завдяки дії компенсаторних механізмів. Відновлення порушених або втрачених психічних функцій відбувається не автоматично і не відразу, а навпаки повільно, шляхом наполегливого тренування і навчання. В умовах сучасної лікувально-профілактичної роботи педагогічна реабілітація стала невід'ємною і необхідною частиною процесу відновлення морфофункціонального стану організму дитини в цілому. Педагогічний процес виступає водночас складовою частиною лікувального процесу, в якому медики і педагоги поєднують свої зусилля і впливи.

Особливості педагогічної реабілітації хворих дітей полягають у тому, що:

- вона охоплює всі форми педагогічних впливів на соматичний стан хворої дитини, що накопичені у галузі виховання і навчання;

- ґрунтується на основі принципів і методів медичної психології і лікувальної педагогіки;
- спрямована на відношення психічного рівня хворої дитини з урахуванням змін у межах норми – від нижньої до середньої і верхньої межі.

Кінцева мета всіх відновлюючих впливів при будь-яких захворюваннях – привести хворий організм у стан здоров'я. Відомо, що однією з основних ознак здоров'я являється рівновага організму з оточуючим середовищем. Усі соматичні захворювання викликають різного ступеня вираження загальні і специфічні зміни в психіці і поведінці дитини. Багатьма дослідниками встановлено, що зміни, які наступають у психіці й поведінці хворої дитини дуже складні, а їхній зв'язок із самим захворюванням взагалі подекуди важко з'ясувати.

Болгарські вчені, які спостерігають за деякими проявами інтелекту в хворих на ревматизм дітей, відзначили, що на стадії загострення захворювання відповідні психічні прояви змінюються залежно від соматичних змін. Однак після подолання кризи, коли процес хвороби призупинений і відбувається поліпшення стану дитини, в психіці й поведінці її не завжди спостерігаються зміни в кращий бік. Причина цього криється в тому впливі, що обумовлений зовнішнім середовищем. Саме тому в період реконвалісценції (видужування) великого значення набуває виховний і навчальний вплив педагога на психічний стан дитини. Щодо практики лікувальних закладів, то в них органічно поєднуються медичні процедури з педагогічною реабілітацією.

Можливості виховання і впливу оточуючого середовища дуже великі, особливо значущим є той факт, що психічне відновлення хворої дитини зумовлюється механізмом кортико-вісцеральних взаємовідносин (тобто взаємовідносин між корою головного мозку і внутрішніми органами). Головний мозок здійснює регулятивний і керівний вплив на функцію внутрішніх органів, а його діяльність визначається впливом оточуючого середовища. Таким чином, педагогічні впливи, що надходять з оточуючого середовища, за безпосередньої участі аналізаторів впливають на головний мозок, який в силу відповідних кортико-вісцеральних взаємовідносин передає ці впливи внутрішнім органам. Саме так можна пояснити, чому збодрюючий приємний вплив ззовні, що надходить своєчасно до дитини в стані хвороби, може сприятливо вплинути на захворювання і викликати лікувальний ефект.

Загальною закономірністю є також те, що можливість педагога впливати на внутрішні органи і сприяти відновленню їх пошкоджених функцій ґрунтується на можливості зміни взаємовідносин між інтероцепцією та екстероцепцією. Здорова дитина знаходиться виключно під впливом екстероцепції. На відміну від неї увага хворої дитини в різні періоди і по-різному концентрується на внутрішніх відчуттях, що виникають під впливом патологічних імпульсів, які надходять від пошкодженого хворобою органу внаслідок порушення його функції.

Режим охоронний – науково обґрунтований І.П. Павловим комплекс заходів, що мають за мету всебічний вплив на психіку хворого упродовж усього періоду перебування в лікувальному закладі.

У період між кризами внутрішні імпульси дуже слабкі, а сигнали патологічних змін перебувають нижче порогу чутливості, тому хворі діти не дотримуються охоронного режиму, уповільнюючи тим самим процес реконвалісценції. Проте навіть у таких станах діти з хронічними захворюваннями перебувають у постійній тривозі за своє самопочуття. Вони дуже часто цікавляться результатами аналізів, огляду лікаря тощо.

У даній ситуації пріоритетне завдання педагогічної реабілітації полягає в тому, щоб організувати систему впливів за силою, тривалістю і різноманітністю так, щоб можна було знизити силу інтероцепції і сприяти підвищенню екстероцепції. Іншими словами, такі впливи повинні відволікати дітей від внутрішніх відчуттів і більш активно зв'язувати їх з оточуючим середовищем. Успіх проведення педагогічної реабілітації залежатиме від:

- 1) детального знання соматичних і психічних змін у дитини;
- 2) розуміння ефекту різноманітних педагогічних впливів і вміння правильно використовувати їх на практиці.

Засоби педагогічної реабілітації астенічних дітей

Серед засобів педагогічної реабілітації хворих дітей, що є достатньо розробленими в лікувальній педагогіці і представленими на сьогодні такими напрямками, як музикотерапія, естетотерапія, ігротерапія, казкотерапія, логоритмика та ін., найбільш поширеними є такі:

- 1) раціональна організація життя дітей (розпорядок дня);
- 2) організація занять та ігор;
- 3) використання відновлюючого потенціалу музики;
- 4) правильне ставлення до хворої дитини;
- 5) усунення шкідливих для дитини зовнішніх впливів.

Режим дня – порядок чергування різних видів діяльності дітей упродовж доби.

Дотримання *розпорядку дня* для хворої дитини має основне значення у відновлення її самопочуття. Він являє собою оптимальну організацію життя дитини упродовж доби при забезпеченні ритмічного задоволення основних потреб – в їжі, відпочинку, зв'язку з оточуючим середовищем. Режим дня створює певний ритм, під впливом якого формується внутрішній стереотип, тобто організовується поведінка на основі певної послідовності дій, що повинна виконувати хвора дитина. Відомо, що подібна ритмічність покладена за основу такої поширеної у світовій педагогічній практиці технології, як Вальдорфська технологія Рудольфа Штейнера. Вона досить гармонійно поєднує в собі режим навчання і виховання, що узгоджується з біологічними

ритмами дитини впродовж різних за тривалістю проміжків часу і повністю виключає можливість виникнення втоми і перевтоми.

Значення організації режиму дня дитини полягає в тому, що він:

- створює фізіологічні та психологічні передумови для поступового відновлення порушень, що виникли внаслідок хвороби;
- здійснює урівноважування з навколишнім середовищем та іншими впливами, що пов'язані зі сном, харчуванням і організацією вільного часу;
- не тільки дає можливість, але і зобов'язує дотримуватися правильного розподілу і достатнього сну упродовж доби;
- регулює і регламентує вплив оточуючих на дитину.

Заняття та ігри. Значна частина часу хворої дитини відводиться на харчування, медичний огляд і лікувальні процедури.

Гігієна дітей – це заходи, що їх щоденно треба виконувати з метою збереження здоров'я і підтримання нормального функціонування різних систем організму. До факторів, що зміцнюють здоров'я, належать чіткий режим дня, заняття фізкультурою, загартування, щоденне дотримання правил особистої гігієни, раціональне харчування.

І все ж таки удень лишається достатньо часу, коли залишена на самоті дитина починає сумувати, плакати або займатися сторонніми і шкідливими діями, що тільки заважають процесу відновлення. Дитина – активна і дуже діяльна істота. Їй завжди хочеться щось робити, навіть якщо вона хвора. У зв'язку з цим виникає необхідність в організації занять та ігор як у лікарнях, так і в санаторіях, домашніх стаціонарах. Але для того, щоб заняття та ігри мали позитивний вплив як засоби реабілітації, їх слід проводити з відповідною психологічною, методичною і педагогічною компетентністю. Вони повинні носити індивідуальний характер, бути системними і адекватними за ступенем складності та інтенсивності.

Умови проведення занять полягають у наступному:

- не втомлювати і не перевантажувати дитину;
- прагнути отримати швидкий ймовірний ефект при даному виді діяльності;
- бути різноманітними за змістом, не припускаючи тривалої і стомлюючої для хворої дитини зосередженості;
- забезпечувати зручне положення і достатнє освітлення;
- відповідати принципу системності і послідовності;
- впливати на емоційний тонус дитини, збуджувати в неї приємні відчуття.

Самообслуговування дітей – вид побутової праці, що включає гігієнічний догляд за собою, догляд за своїм одягом, житлом, а також приготування їжі, ремонт і виготовлення потрібних у побуті речей.

Реабілітаційний вплив ігри полягає в тому, що вона: надає життю дитини певного змісту; допомагає хворій дитині відчувати себе так само, як

здоровій; несе в собі великий емоційний запал; доступна навіть батькам, які повинні вміти організувати її вдома.

Гра – це спеціально організований метод, під час якого дії учасників розподіляють за ступенями в певну систему відповідно поставлених завдань для досягнення конкретних результатів і виправлення наявних відхилень у поведінці і розвитку хворої дитини. Її основні умови: 1) повинні бути чітко визначені хід і завдання гри; 2) гра як засіб реабілітації має повністю зберігати якості і властивості ігрової діяльності, не перетворюватися на одноманітні вправи.

До найбільш поширених видів ігор, що використовуються в ході педагогічної реабілітації, відносяться сюжетні, ритмічні, ігротерапія.

Наступним засобом педагогічної реабілітації, який запобігає шкідливому зовнішньому впливу і піднімає емоційний тонус дитини є *музика*.

Ряд сучасних західноєвропейських дослідників встановили вирішальне значення ретикулярної формації, що бере участь у генералізованому збуджуючому впливі на кору головного мозку. Активізація ретикулярної формації, а відповідно і головного мозку, відбувається за допомогою неспецифічних подразників і впливів.

Ретикулярна формація – сукупність структур у центральних відділах головного мозку, що регулюють рівень збудження і тонуусу у вищих і нижчих відділах центральної нервової системи, включаючи кору великих півкуль.

До неспецифічних активізуючих подразників відносять емоційні впливи, в тому числі й музичні, що підвищують загальний життєвий тонус. Стимулюючий вплив музичних подразників полягає в тому, що вони викликають стан „вільного від сну” мозку, створюючи основу оптимальної психічної активності. М. Анохін і Е. Гельгорн пояснюють це основною й універсальною властивістю емоцій здійснювати „миттєву інтеграцію” всіх функцій організму що надає умови для швидкої активізації як загального життєвого тонуусу, так і психічної діяльності.

Слід відзначити, що активізуючий вплив музичних подразників набагато вищий, ніж використання психічної релаксації. Так, останнім відкриттям вітчизняних науковців стала вибірковість впливу класичних музичних творів на функціонування певної системи внутрішніх органів людини.

Деонтологія – сукупність етичних норм і принципів поведінки медичного працівника при виконанні своїх професійних обов’язків.

Ставлення до хворої дитини визначається особливостями особистості дитини, а також характером і перебігом її захворювання, віком, розвитком і вихованістю. Вимоги використання цього засобу передбачають:

- вияв до хворої дитини щирості, доброти і співчуття;

- наявність певних знань, умінь, педагогічного такту, навичок правильної поведінки в кожного, хто вступає в контакт із хворою дитиною;
- розумну вимогливість до хворої дитини;
- дотримання принципу гуманізму при взаємодії з нею;
- врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини;
- створення позитивної атмосфери при спілкуванні з хворою дитиною;
- врахування взаємозв'язку тілесного життя дитини з її психічним життям;
- правильне відношення до всього матеріального, що оточує дитину;
- стриманість медичних і педагогічних працівників;
- уважне і поважне ставлення до кожної дитини.

Історія створення санаторних шкіл як закладів особливого типу

Санаторна школа є навчально-виховним і лікувально-реабілітаційним закладом, метою якого є відновлення здоров'я, збагачення духовних і фізичних можливостей учнів, їхня соціальна адаптація і самовизначення.

Санаторій дитячий – лікувально-профілактичний заклад, що є однією з важливих ланок у комплексному лікуванні хворих дітей, у запобіганні розвитку хронічних захворювань.

Одна з перших санаторних шкіл на території колишньої Російської імперії кінця XIX ст. була влаштована В. Кащенком у приміщенні панського маєтку поблизу Москви, неподалік від університетських клінік. Сам будинок розміщався посеред великого саду з тополями, липами, березами, заростями бузини й бузку. Перед будинком знаходився майданчик для ігор, який узимку переобладнували на домашню ковзанку.

Високі кам'яні сходи ганку з обох сторін оточували старі вази, в яких весною й восени стояли зелень і квіти. З доволі просторого вестибюлю широкі сходи вели на другий поверх, на якому можна було умовно виділити чотири окремі групи приміщень. Загалом у санаторній школі нараховувалося 36 кімнат, з яких 11 кімнат були відведені під спальні, 4 – під класні кімнати, 3 – під їдальні, 3 – під майстерні, а в одній із них розмістився шкільний музей із кращими дитячими роботами. Решту кімнат зайняли рекреаційна зала, кабінет лікувально-психологічної діагностики, лазарет, кімната для відвідувачів, кабінет директора, кімнати для педагогічного та обслуговуючого персоналу, ванна, пральня і кухня.

Санаторна школа була розрахована на утримання в ній 28 дітей, яких ділили на три педагогічні сім'ї за поширеним на той час павільйонним принципом. Кожна з таких сімей жила, харчувалась і гралась окремо від іншої з тим, щоб не утворювати великих груп і не послаблювати педагогічний вплив на важливі для справи виховання моменти в житті дитини. Кожна така група постійно знаходилася під наглядом вихователя.

Педагогічний колектив санаторної школи на той час складали 14 учителів, з яких 5 учителів проводили ранкові уроки з загальних освітніх предметів, 3 учителя займалися з дітьми ручною працею, образотворчим мистецтвом і ліпленням, решта проводили уроки природознавства, музики, співів, а 3 педагоги виконували обов'язки вихователів. Такий великий педагогічний контингент давав можливість змінювати один одного упродовж дня, що мотивувалося В. Кащенком як підтримання постійного пізнавального інтересу до навчального процесу зі сторони учнів, усунення одноманітності в методиці викладання, надання педагогічним працівникам можливості відпочинку і зміни діяльності. Для проведення позашкільних екскурсій у недільні дні додатково запрошувалися 3 особи.

Лікарський персонал санаторної школи включав завідувача закладу В. Кащенка, консультанта Г. Россолімо і постійного зубного лікаря. У разі необхідності запрошувались інші спеціалісти.

Розпорядок дня включав такі режимні моменти: о 8 год. ранку діти прокидались і до 9 год. приймали теплий або холодний душ (за призначенням лікаря), впорядковували ліжко, чистили взуття, одягались і виходили в сад, де займалися ранковою гімнастикою, бігом, влаштовували ігри. Після загальної молитви діти снідали молоком (чаєм) і бутербродами. З 9 год. ранку до 13 год. дня тривали класні заняття, що зазвичай включали 4 уроки з динамічними перервами; на великій перерві фізично слабкі діти додатково отримували молоко.

Кожну перерву між заняттями учні санаторної школи проводили на свіжому повітрі не залежно від пори року, перебуваючи під постійним наглядом вихователів. При цьому молодші діти грали на одному майданчику, а старші – на іншому, що були обладнані гімнастичними снарядами, гойдалками, м'ячами, серсо, кегельбаном, крокетом, садовими інструментами. Взимку силами дітей влаштовували ковзанку і льодову гірку.

О 13 год. 15 хв. водночас у трьох їдальнях подавали обід із 3 страв. Вихователі слідкували за тим, щоб діти обідали мовчки, дотримуючись усіх загальноприйнятих етичних правил. Крім того їм надавали можливість 4 рази на день проводити деякий час у повному спокої. Після обіду як улітку, так і взимку, окремі вихованці лежали на свіжому повітрі, а решта дітей розпоряджалася вільним часом під спостереженням вихователів.

О 16 год. дітям давали чай, молоко з печивом, фрукти, і заняття поновлювалися. Щодня чергувались співи, популярні бесіди з природознавства, що супроводжувались демонстраціями і дослідами, гра в оркестрі, а для окремих учнів проводились індивідуальні заняття з музики (фортепіано, скрипка). З 17 год. 30 хв. до 19 год. 30 хв. діти займалися ручною працею, переважно столярною, випилювали лобзиком по фанері, випалювали по дереву, видавлювали по металу, обпалювали глиняні вироби, займалися палітурними роботами. Влітку частина цих занять замінялася роботами в саду й на городі.

Після ручної праці на дітей чекала вечеря без м'ясних страв із молоком, загальна молитва, після чого з 20 до 21 год. вони гуляли на свіжому повітрі, виконували гігієнічні процедури і лягали спати.

Аналогом цієї першої російської санаторної школи можна цілком правомірно вважати „школу біля воріт лікарні”, організовану в Києві українським лікарем і педагогом І. Сікорським та його доньками.

Історія розбудови санаторної справи в Україні генетично пов'язана зі становленням і розвитком теоретичних засад і практики реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів, а згодом, точніше в другій половині ХІХ ст., – виокремленням у структурі педагогічної науки такої самостійної галузі, як лікувальна педагогіка.

За даними Полтавського облстатуправління, в Україні на теперішній час налічується 48 санаторних шкіл, з яких 39 розташовані у містах і 9 – у сільській місцевості. З-поміж них 3 санаторних школи функціонують на території Полтавської області: Полтавська обласна санаторна школа для дітей із порушенням опорно-рухового апарату, Кременчуцький дитячий психоневрологічний санаторій-школа 1-2-го ступенів „Славутич”, дитячий протитуберкульозний санаторій-школа м. Лубни.

Полтавська санаторна школа започаткована в 1938 р. згідно з наказом Наркомату охорони здоров'я СРСР від 1936 р. про відкриття в кожному обласному центрі санаторію для дітей із кістково-суглобною формою туберкульозу¹, а її діяльність у наступні роки регламентувалася рядом таких нормативно-правових документів:

- 1) „Комплекс лікувальної гімнастики” від 1957 р.;
- 2) „Методика лікувальної фізичної культури для дітей, хворих на туберкульоз хребта” від 9 травня 1956 р.;
- 3) Постанова РНК УРСР „Про організацію в системі наркомосвіти УРСР санаторних дитячих будинків для дітей з туберкульозною інфекцією” № 1868 від 28 листопада 1945 р.;
- 4) Наказ „Про підвищення якості медичного обслуговування хворих, на кістково-суглобний туберкульоз” № 106 от 18 жовтня 1954 р.;
- 5) Наказ „Про заходи з подальшого покращення санаторної допомоги дітям у Полтавській області” № 49 від 8 квітня 1955 г.

¹ Гнат Григорович Синиченко (перший головний лікар Полтавської санаторної школи) // Медична газета. – 2005. – 11 лютого. – С. 4-5

На той час це був санаторій змішаного типу (для дітей і дорослих) на 100 ліжок, який до 1982 р. очолював перший головний лікар закладу, згодом Заслужений лікар УРСР, Синиченко Гнат Григорович – талановитий хірург, який виконував складні операції при спондиліті хребта в тубінфікованих дітей.

Необхідність відкриття закладу зумовлювалася поширенням серед підростаючого покоління низки соціальних хвороб, виникнення яких знаходилося у безпосереднім взаємозв'язку з загостренням соціально-економічної ситуації в Україні. Зрозуміло, що безперечним лідером у їхньому сумному рейтингу впродовж тривалого часу залишалися різні форми туберкульозу, що разом з іншими соціальними хворобами індуціювали закладення підвалин ще одного наукового напрямку в медицині – соціальної педіатрії.

Соціальна педіатрія – лікувально-педагогічна галузь, яка досліджує умови розвитку дитини, стан її здоров'я та його відхилення, розглядає можливості реабілітації дітей із довготривалими порушеннями фізичного, психічного і соціального розвитку.

Як і більшість перших дитячих санаторіїв, заклад розмістився не у спеціально спорудженому для цього приміщенні, а в колишньому маєтку українського (корпуси № 1 і 2) і німецького (корпус № 3) поміщиків. У післявоєнний період з ініціативи Г.Г. Синиченка до корпусу № 2 була прибудована простора веранда для відпочинку і загартовування тубінфікованих дітей.

Починаючи з 15 серпня 1956 р. у штатному розкладі введена повна ставка завідувача з навчальної частини. Уже на той час школа у структурі санаторію функціонувала як неповна середня, в якій початкові класи були сформовані за принципом двокомплектності: 1-3-й і 2-4-й класи. Уперше звернуто увагу на досить тривалий (від 2-3 місяців до 1-2 років) відрив дітей від навчально-виховного процесу, що змушувало педагогічний колектив із метою педагогічної реабілітації відстаючих вихованців упроваджувати для них додаткові індивідуальні заняття. Заслугує на увагу той факт, що педагогічні працівники брали активну участь у всіх видах роботи санаторію: годували дітей, перестилали ліжка, займалися культурно-просвітницькою роботою.

У 1982 р. заклад був реорганізований на Полтавський обласний санаторій для дітей із порушенням опорно-рухового апарату. Понад 20 років його очолює Заслужений лікар України Анатолій Федорович Родик, який спрямовує зусилля педагогічних і медичних працівників на організацію комплексної медико-педагогічної реабілітації. Загалом у санаторній школі працюють 9 учителів, 5 вихователів, 1 музичний працівник, 1 інструктор із праці, 7 лікарів, 34 медичних сестри, 22 санітарки, 50 чол. обслуговуючого персоналу.

У корпусі № 3 розмістилися учні 1-3-х (9 дітей), 2-4-х (12 дітей) класів і 5-го класу (8 дітей); у корпусі № 2 знаходяться учні 6-го (11 дітей), 7-го (10 дітей), 8-го (12 дітей) і 9-го (16 дітей) класів (контингент учнів станом на кінець 2004/2005 навчального року). Заняття з молодшими школярами проводяться у першу зміну, а зі старшокласниками – в другу. Крім того, в окремій палаті проходять реабілітацію 10 дітей від 2-х до 5-річного віку.

Загальний термін перебування в Полтавській санаторній школі коливається від двох місяців до кількох років залежно від стадії й тяжкості захворювання; здебільшого це діти зі сколіозом, кіфосколіозом, остеохондропатією, хворобою Пертеса і хворобою Шляттера. Також у закладі впродовж 2-3 місяців проходять реабілітацію діти з компресійними переломами хребта та іншими травматичними ушкодженнями опорно-рухового апарату.

Комплексна медико-педагогічна реабілітація в умовах санаторної школи має суттєві структурні відмінності порівняно з санаторною школою інтернатного типу: в санаторній школі відсутня кабінетна система, тому навчально-виховний процес відбувається безпосередньо у класах-палатах; загальна тривалість уроків, як у початкових, так і в 5-9-х класах не перевищує 35 хвилин; робоче навантаження вихователів триває неповний робочий день із розрахунку 25 дітей на одного вихователя, який чергує разом із постовою медичною сестрою і не залишається у закладі на нічну зміну; робочий тиждень у санаторній школі є шестиденним; рухова активність дітей обмежується 1,5-2 годинами на день (решту часу вони проводять на клиноподібній подушці, в ортопедичному або гіпсовому ліжку).

Погодинний графік роботи педагогів неповної середньої школи при Полтавському санаторії передбачає такі режимні моменти: 9.00 – 9.30 – підготовка до сніданку, сніданок; 9.30 – 10.00 – виховний захід; 10.00 – 12.00 – самопідготовка; 12.00 – 13.00 – прогулянка; 13.00 – 13.30 – підготовка до обіду, обід; 13.30 – 14.00 – підготовка до тихої години; 14.00 – 14.50 – тиха година; 14.50 – 15.05 – підготовка до уроків, перестилання ліжок; 15.05 – 15.40 – перший урок; 15.45 – 16.20 – другий урок; 16.25 – 17.00 – третій урок; 17.05 – 17.40 – четвертий урок; 17.45 – 18.20 – п'ятий урок; 18.25 – 18.00 – шостий урок; 16.00 – 18.30 – методична та виховна робота вихователів; 19.00 – 19.30 – підготовка до вечері, вечеря; 19.30 – 20.00 – індивідуальні заняття з відстаючими учнями, прогулянка; 20.00 – 20.15 – зарядка; 20.15 – 21.00 – підготовка до сну, сон.

Педагогічна реабілітація в Полтавській санаторній школі здійснюється відповідно до „Інструкції про організацію педагогічної роботи в санаторіях туберкульозного та нетуберкульозного профілів для дітей та підлітків шкільного віку” (затверджена наказом Міністерства охорони здоров'я за № 118 від 24 липня 1992 р.), а також „Положення про неповну середню школу нетуберкульозного профілю при Полтавському обласному санаторії для дітей з порушенням опорно-рухового апарату” та посадовими інструкціями педагогічних працівників.

Основний акцент у ході педагогічної реабілітації робиться на вивчення індивідуально-вікових та психофізіологічних особливостей вихованців, а також перебігу їхнього захворювання, пропаганду здорового способу життя, повсякчасне піклування про охорону життя та безпеку діяльності дітей, дотримання санітарно-гігієнічних норм, режиму дня та харчування, запобігання виникненню шкідливих звичок. Педагогічний колектив створює таку морально-психологічну атмосферу, що сприяє виявленню і розвитку здібностей кожної дитини, а позиція захисту інтересів і здоров'я дітей стала фундаментом реабілітаційної роботи з кожним вихованцем.

Щодо медичного аспекту реабілітаційної роботи, то він включає в себе такі складові, як консервативне лікування, фізіотерапевтичні процедури (електрофорез, ампліпульс, УВЧ-терапія, УФО, діоденамотерапія, аплікації озокериту, масаж, водолікування), лікувально-фізкультурний комплекс. Комплекс лікувальної фізкультури відповідно до методичних рекомендацій Міністерства охорони здоров'я включає як обов'язкові ранкову і вечірню гімнастику, індивідуальну лікувальну гімнастику в палатах, виконання самостійних завдань із лікувальної гімнастики, групову та індивідуальну лікувальну гімнастику в кабінетах ЛФК, елементи рухливих ігор і трудотерапії залежно від клінічних особливостей і локалізації патологічного процесу. Згідно з наказами Полтавського облздороввідділу, комплекс лікувальної гімнастики у санаторній школі виконується поетапно впродовж трьох періодів:

1-й період – *активна стадія патологічного процесу* – дихальні вправи, що чергуються з вправами для суглобів. Темп повільний. Легкий масаж нижніх кінцівок щоденно. Тривалість 10-15 хв.;

2-й період – *стадія зниження активності патологічного процесу* – комплекс фізичних вправ розширюється для м'язів верхніх і нижніх кінцівок. Темп повільний. Напруження м'язів максимальне за умови обережного навантаження на сегменти, що уражені патологічним процесом. Фізичні вправи інтегруються з масажем кінцівок і м'язів спини. Вихідне положення – „лежачі на спині або на животі”. Тривалість 15-20 хв.;

3-й період – *стадія гальмування патологічного процесу* – більш прискорений темп фізичних вправ при збільшенні м'язової сили. Двічі-тричі впродовж дня виконуються спеціальні вправи для м'язів спини. Тривалість 25-30 хв.

Загальна добова тривалість фізичного навантаження дітей у Полтавській санаторній школі не перевищує 1 год. – 1 год. 10 хв. Протипоказаннями для ЛФК є загальний тяжкий стан, підвищення температури тіла, гострі больові відчуття, а також загострення перебігу захворювання.

Санаторні школи інтернатного типу як заклади медико-педагогічної реабілітації астенічних дітей

В Україні на сьогодні функціонує 67 санаторних шкіл-інтернатів, в яких навчаються і проходять курс медико-педагогічної реабілітації діти з захворюваннями серцево-судинної системи, неспецифічними захворюваннями органів травлення, психоневрологічними захворюваннями, неспецифічними захворюваннями органів дихання, затухаючими формами туберкульозу, хворі

¹ Наточій А.М. Організація реабілітаційно-виховного процесу в санаторній школі-інтернаті. – К., 2000. – 144 с.

на сколіоз та іншими захворюваннями¹. Більшість санаторних шкіл-інтернатів – це неповні середні загальноосвітні школи, в основному одно- або двокомплектні.

Специфіка функціонування санаторної школи-інтернату полягає в тому, що в ній поєднано три системи: дидактичну, виховну та лікувально-оздоровчу. В залежності від співвідношення і взаємовпливу цих систем визначається ефективність і результативність функціонування санаторної школи-інтернату.

Вивчення питань організації навчально-виховного та лікувально-оздоровчого процесів у санаторних школах-інтернатах дозволило виокремити деякі варіанти функціонування:

I варіант (найбільш поширений): у санаторній школі-інтернаті паралельного здійснюються навчально-виховного і лікувально-оздоровчий процеси. При цьому педагогічні працівники вважають, що їхня справа вчити і виховувати дітей, а медичні – лікувати та оздоровлювати їх.

II варіант: провідним у санаторній школі-інтернаті є навчально-виховний процес, а лікувально-оздоровчий відіграє допоміжну роль. Основними причинами такого стану здебільшого є недостатня матеріально-технічна база лікування й оздоровлення та проблема забезпечення медичними кадрами.

III варіант: провідним у санаторній школі-інтернаті є лікувально-оздоровчий процес, а навчально-виховний займає другорядне місце. У цьому випадку персонал ставить під сумнів можливість будь-якого навчання хворих дітей.

Специфіка санаторної школи-інтернату вимагає від керівника такого закладу врахування цілого ряду факторів:

- цілодобове перебування дітей у санаторній школі-інтернаті набагато ускладнює діяльність педагогів, лікарів та учнів, що призводить до зростання кількості внутрішніх і зовнішніх зв'язків;
- необхідна специфічна матеріально-технічна база, визначення системи в організації навчально-виховного і лікувально-оздоровчого процесів, дотримання диференційованого режиму у відповідності до психолого-педагогічних, фізіологічних і санітарно-гігієнічних норм;
- більш складними стають процеси медичної і педагогічної реабілітації у самій школі, які потребують компетентного управлінського підходу в напрямі диференціації навчальних програм, піднесення ролі розвиваючого навчання, впровадження нетрадиційних методів навчання, лікування й оздоровлення;
- у санаторній школі-інтернаті працюють педагогічні, медичні працівники та обслуговуючий персонал, які мають різні професійні та моральні якості, тому виникає необхідність у створенні єдиного колективу;
- у санаторній школі-інтернаті колектив учнів відрізняється динамічністю.

Перебування дітей у такій школі залежить від стану здоров'я і обмежується певними термінами. Це зумовлює необхідність систематичного вивчення і впровадження у практику роботи досягнень психолого-педагогічних і суміжних наук, передового педагогічного досвіду, постійного вдосконалення педагогічної майстерності. Виходячи з цього, ефективність навчально-виховного і лікувально-оздоровчого процесів у санаторних школах можна забезпечити, якщо: 1) організувати цілісний процес медико-педагогічної реабілітації з забезпеченням умов для відновлення здоров'я, збагачення духовних і фізичних можливостей кожної хворої дитини; 2) модернізувати зміст та структуру внутрішньо-шкільного управління цим закладом на основі принципів гуманізації та демократизації.

Організація реабілітаційно-виховного процесу в санаторній школі-інтернаті – це процес індивідуального розвитку хворої дитини, що організований на основі оптимального поєднання лікувально-оздоровчого та навчально-виховного процесів у санаторній школі-інтернаті. Він передбачає інтегрований погляд на дитину: її фізичний, інтелектуальний і моральний розвиток здійснюється цілісно через лікування, оздоровлення, навчання і виховання.

Головними принципами організації медико-педагогічної реабілітації в санаторних школах інтернатного типу виступають такі:

- 1) *принцип гуманізації* (взаємовідносин усіх учасників процесу (сприйняття особистості вихованця як найвищої соціальної цінності, визначення його прав на свободу, на соціальний захист, на розвиток здібностей і виявлення індивідуальності);
- 2) *принцип демократизації* (співробітництво вихованців і медико-педагогічних працівників у розв'язанні завдань організації життєдіяльності дітей, усунення авторитарного стилю виховання та утвердження таких форм взаємодії, що сприяють формуванню демократичної культури особистості);
- 3) *принцип творчої діяльності* (створення умов для розвитку творчих сил і самостійності всіх учасників процесу медико-педагогічної реабілітації шляхом залучення їх до різних видів творчої діяльності);
- 4) *принцип психологізації* (центром реабілітаційно-педагогічного процесу має стати дитина з її складним внутрішнім світом думок, почуттів, її „Я – концепцією”, а метою – формування такої соціально спрямованої позиції, що детермінує її самоактуалізацію);
- 5) *принцип індивідуалізації та диференціації діяльності* (врахування рівнів фізичного, психологічного, соціального і духовного розвитку вихованців, їх соціальної активності і перебудова на цій основі групової та індивідуальної програм реабілітації, стимулювання пізнавальної, комунікативної, ціннісно-орієнтованої активності дітей);
- 6) *принцип урахування інтересів і потреб дитини* (використання сучасних психолого-педагогічних діагностичних методик, що дають змогу максимально вивчити запити та інтереси дітей).

Пріоритетами в організації цілісного процесу медико-педагогічної реабілітації в санаторній школі-інтернаті виступають: створення комфортних умов для індивідуального розвитку хворих дітей; формування здорового способу життя; підвищення ефективності в управлінській діяльності щодо забезпечення функціонування санаторних шкіл-інтернатів як навчальних закладів. Для практичного забезпечення реабілітаційно-педагогічного процесу з високою ефективністю необхідні певні умови. Зокрема, А. Наточій виділяє організаційно-педагогічні, соціально-психологічні та соціально-економічні умови.

До *організаційно-педагогічних умов* відносяться: визначення структури санаторної школи-інтернату, розробка нормативно-правових документів функціонування школи; створення матеріально-технічної бази; комплектування школи-інтернату вихованцями; підбір і розстановка кадрів та регламентація режиму школи.

До *соціально-психологічних умов* належать: стимулювання мотивації індивідуальної та колективної діяльності дітей, педагогічних і медичних працівників, батьків та формування міжособистісних відносин у колективі школи з метою створення комфортних умов і позитивного психологічного мікроклімату для кожної дитини.

Соціально-економічні умови передбачають: функціонування санаторної школи-інтернату в умовах нового господарчого механізму та формування економічних інтересів, оптимальне використання фінансових, трудових і матеріальних ресурсів.

Теорія і практика функціонування санаторних шкіл-інтернатів України свідчать, що крім основних державних документів, які визначають статус, соціальне і правове положення відповідних навчальних закладів (Закон „Про освіту”, „Положення про середній загальноосвітній інтернатний заклад України”), необхідною є наявність пакету нормативно-правових документів. Наприклад, у Миколаївській санаторній школі-інтернаті для дітей із захворюваннями серцево-судинної системи розроблений такий пакет нормативно-правових документів:

- статут загальноосвітньої санаторної школи-інтернату для дітей із захворюваннями серцево-судинної системи;
- правила внутрішнього розпорядку школи-інтернату;
- кодекс вихованця;
- навчальні плани роботи школи;
- план роботи на рік;
- положення про чергового командира школи-інтернату;
- режим дня.

Статут санаторної школи-інтернату розробляється на основі чинного законодавства з урахуванням специфіки закладу. У ньому визначаються: мета і завдання діяльності санаторної школи-інтернату; органи управління ним, порядок їх формування та повноваження; основні характеристики процесу медико-педагогічної реабілітації, порядок і підстави приймання і відрахування учнів та терміни перебування у школі; поточний і підсумковий контроль

успішності та ефективності оздоровлення; порядок забезпечення школи кадрами та вимоги до них; права, обов'язки і відповідальність учасників процесу медико-педагогічної реабілітації; питання фінансово-господарської та підприємницької діяльності; умови реорганізації або ліквідації санаторної школи-інтернату.

Положення Статуту обговорюються в учнівському, батьківському і трудовому колективах і затверджуються Радою школи-інтернату.

Правила внутрішнього трудового розпорядку повинні забезпечувати виконання усіма працівниками, вихованцями, батьками дітей положень Статуту школи, безперервне стабільне функціонування школи-інтернату як педагогічної системи, необхідні умови організації реабілітаційного процесу. Затверджуються Правила внутрішнього трудового розпорядку директором санаторної школи-інтернату в погодженні з профспілковим комітетом після обговорення їх на загальних зборах трудового та учнівського колективів.

Кодекс виховання санаторної школи-інтернату визначає права та обов'язки учнів, сприяє демократизації шкільного життя та розвитку особистості кожної дитини. Затверджується Кодекс виховання Радою чергових командирів і Радою школи після обговорення в учнівських колективах та на загально-шкільних зборах.

Основним документом, що регулює навчально-виховну складову реабілітаційного процесу в санаторній школі-інтернаті є *навчальний план*. Він складається на основі розроблених Міністерством освіти України базових навчальних планів із конкретизацією шкільного компоненту освіти та профілю навчання. Навчальний план обов'язково повинен урахувати специфіку санаторної школи-інтернату, інтереси і побажання учнів, їхніх батьків. При складанні навчального плану важливо передбачити навантаження на вихованців.

Регламентуючим і орієнтуючим документом, який охоплює всі сторони діяльності школи як педагогічної системи та передбачає їх єдність і взаємозв'язок, є *план роботи школи*. У плані обґрунтовуються мета і завдання навчального закладу на близьку і далеку перспективу, передбачаються заходи, що забезпечують їх реалізацію, досягнення найкращих результатів.

Досвід роботи санаторних шкіл-інтернатів свідчить про те, що ефективність річного планування досягається за рахунок дотриманням трьох головних умов:

- 1) значення та об'єктивна оцінка рівня роботи школи на момент планування;
- 2) чітке й аргументоване бачення рівня, на який школа вийде на кінець запланованого періоду;
- 3) вибір оптимальних шляхів і засобів, що дадуть змогу перевести роботу школи на новий запланований рівень. Більшість санаторних шкіл-інтернатів працюють за перспективними, що розраховані на 3-5 років, річними та оперативними календарними планами.

Структура перспективного плану роботи закладу даного типу може бути довільною і включати такі розділи:

- короткий аналіз роботи школи за останні 3-5 років;
- основні напрями подальшого розвитку школи;
- удосконалення навчально-матеріальної бази;
- кадрове забезпечення школи.

Річні плани мають таку орієнтовану структуру:

- вступ;
- графіки проведення загально-шкільних заходів і розпорядок роботи школи-інтернату на навчальний рік;
- система заходів щодо комплектування школи-інтернату дітьми;
- робота з медико-педагогічним та дитячим колективами;
- лікувально-оздоровча і спортивно-масова робота;
- охорона здоров'я, життя вихованців і працівників школи-інтернату;
- зміцнення матеріально-технічної бази;
- керівництво і контроль.

Річний план роботи школи-інтернату є планом цілісної системи, отже, і сам план роботи школи слід розглядати з позицій системного підходу. Це вимагає дотримання внутрішньої єдності і взаємозв'язку всіх частин плану, кожна з яких повинна мати певну цілісність і самостійність. Вирішення цього завдання полягає у використанні комплексно-цільового методу планування, що передбачає складання комплексних цільових програм, які сприяють досягненню єдиної генеральної мети. По-друге, системний підхід до планування потребує дотримання закономірності оптимального співвідношення і пропорційності частин реабілітаційного процесу (дидактичної, виховної, лікувальної, оздоровчої). Це можливо лише на основі диференційованого відображення у плануванні всього комплексу потреб вихованців у системі реабілітаційного процесу. По-третє, при плануванні необхідно орієнтуватися на кінцеві результати.

Типовим недоліком у планах роботи санаторних шкіл-інтернатів є низьке аналітичне обґрунтування, а звідси – абстрактне, не підкріплене даними педагогічного аналізу формування завдань на новий навчальний рік, декларативність, неконкретність заходів, незбалансованість.

Організація навчально-виховного та лікувально-оздоровчого процесів у санаторній школі-інтернаті вимагають створення спеціальної навчально-матеріальної бази, яка сприятиме введенню диференційованого режиму дня, організації цілісного реабілітаційного процесу, а також ефективному управлінню ним. Практика підтверджує необхідність створення у санаторній школі-інтернаті такого комплексу, який включав би:

- навчально-виховний блок;
- лікувально-оздоровчий блок;
- соціально-побутовий блок;
- блок професійно-трудової орієнтації.

Навчально-виховний блок – це навчальні кабінети, класи, бібліотека і читальна зала, кімнати для самопідготовки, кабінети психологічного розвантаження, спортивна та актова зали, вітальні, кінозал, кімнати для організації роботи студій, клубів.

Лікувально-оздоровчий блок – це зали лікувальної фізкультури, медичний пункт, медичний ізолятор, фізіотерапевтичне відділення, маніпуляційний кабінет, кабінет масажу, кабінет функціональної діагностики, кабінет лікарів-спеціалістів, ординаторська, клінічна лабораторія, кабінет кисневого коктейлю, кабінет зубного лікаря, кабінет старшого лікаря і старшої медичної сестри, аптека, теренкурні доріжки, майданчики для проведення спортивних годин, ранкової гімнастики, загартування та база відпочинку на час літніх канікул, лікувальний басейн.

Соціально-побутовий блок – це їдальня і харчоблок, кімнати відпочинку, дозвілля, впорядкування одягу, гуртожиток, ванно-душові, кімнати гігієни, гардеробні, кастелянні, сушилки, пральня, господарські, підсобні приміщення.

Блок професійно-трудової орієнтації – це виробничі майстерні, кабінет професійної орієнтації, кімнати для гурткової роботи.

Для успішного навчання, фізичного розвитку і зміцнення здоров'я учнів санаторної школи-інтернату необхідним є створення в ній гігієнічних умов:

- обладнання робочих місць учнів шкільними меблями у відповідності з їх віковими даними та специфікою захворювання;
- складання розкладу навчальних занять із попередженням психічних і фізичних перевантажень учнів;
- раціональна організація відпочинку учнів під час динамічних перерв;
- дотримання оптимальних санітарно-гігієнічних умов у навчальних кабінетах.

Усі санаторні школи-інтернати працюють за кабінетною системою. Варіанти організації навчальних кабінетів різні: класні кімнати для учнів 1-4-х класів; комплексні класи-кабінети для учнів 1-4-х класів; спеціалізовані навчальні кабінети з одного предмету; спеціалізовані навчальні кабінети з одного предмету з проведенням у них годин із споріднених предметів; сумісні кабінети; навчальні приміщення для проведення уроків більше ніж із двох предметів.

У більшості санаторних шкіл-інтернатів самостійні заняття (самопідготовка) вихованців проходять в одних і тих самих навчальних кабінетах, що викликає певні незручності і для дітей, і для вчителів, і для вихователів. Що стосується санаторної школи для дітей із порушенням опорно-рухового апарату, то навчальні заняття і самопідготовка організовуються в тих самих кімнатах, що передбачають відпочинок і сон вихованців. Складність реабілітаційного процесу за цих умов пояснюється руховим обмеженням дітей, при якому тривалість рухової активності не перевищує двох годин на добу.

При кабінетній системі протягом дня учні можуть навчатися не в одному навчальному приміщенні, а в 5-6. Значить у цих навчальних кабінетах повинні бути створені відповідні умови і, перш за все, забезпечення учнів шкільними меблями, що відповідають їх віку і росту. Як свідчить практика, в більшості шкіл ця умова не виконується, що негативно впливає на поставу

дітей. Час перерви використовується на „пошуки” необхідного навчального кабінету і переходу до нього. До того ж у навчальних кабінетах не завжди створені оптимальні умови, що негативно впливає на працездатність дітей.

Ефективне функціонування кабінетної системи в санаторній школі-інтернаті можна забезпечити, якщо:

- враховуючи конкретні умови даної школи, передбачити найкращий варіант кабінетної системи (оптимальний склад навчальних кабінетів, раціональне розміщення їх в шкільному приміщенні, забезпечення певного режиму роботи цих кабінетів);
- створити в кожному навчальному кабінеті найкращі умови для творчої роботи не тільки вчителю, але й дітям.

Зважаючи, що санаторна школа-інтернат у більшості випадків – школа малокомплектна, доцільним є обладнання сумісних навчальних кабінетів (наприклад: історія-географія, біологія-хімія, фізика-хімія та ін. варіанти). При цьому слід ураховувати такі фактори: спорідненість навчальних предметів, наявність спільного обладнання і можливість зберігання різного обладнання в одному приміщенні, навчальне навантаження вчителів.

Приміщення для навчальних кабінетів повинні мати не менше 60 м² кожне. Найбільш раціональний варіант розміщення класів у кабінетах – за віковим принципом, а також на основі „вертикального” і „віково-горизонтального” принципу. У той же час ідеальному варіанту відповідає створення окремих кабінетів для кожного навчального предмету. Для двокомплектної санаторної школи-інтернату необхідно 18-20 навчальних приміщень, в яких будуть викладатись основні предмети.

Лікувально-оздоровчий блок повинен працювати автономно, тобто вся медична реабілітація проводиться переважно силами медиків школи, за виключенням оперативного лікування хворих дітей та окремих нещасних випадків, холи необхідна екстрена медична допомога. Для цього треба обладнати всі необхідні медичні кабінети, що передбачені „Положенням про санаторні школи-інтернати”.

Для оздоровлення дітей традиційними і нетрадиційними методами раціонально використовувати територію школи-інтернату: обладнати спортивні майданчики для проведення ранкової гімнастики і спортивних годин кожної групи дітей, теренкурні доріжки для ходьби і бігу за методиками Купера та ін.

Ефективність оздоровчої і виховної роботи в санаторних школах-інтернатах значною мірою залежить від раціональної системи навчання, виховання і лікування. У комплексі лікувально-профілактичних заходів, що спрямовані на покращення функціональних і захисних сил організму учнів, особливе значення як фактор неспецифічної профілактики має раціональний режим дня.

Як свідчить практика, в існуючих режимах дня санаторних шкіл-інтернатів переважає статичний компонент, недостатня тривалість перебування дітей на повітрі, перевантаження позакласними виховними заходами і тривале приготування домашніх завдань. Це пов'язане не тільки з

удосконаленням навчальних програм, і, як наслідок, збільшенням часу на підготовку домашніх завдань із загальноосвітніх предметів, але й недостатньою ефективністю системи фізичного виховання, організації дозвіллевой діяльності, що повинні здійснюватись усім медико-педагогічним колективом школи-інтернату.

Структура режиму дня обумовлюється певними вимогами до нього:

1) треба враховувати:

- вік дітей;
- стан їх здоров'я;
- індивідуальні особливості кожної дитини;
- сезонність, тобто осінньо-зимовий та весняно-літній періоди.

2) в основу покласти три періоди:

- обов'язкова навчально-виховна робота, що представлена різними організаційно-педагогічними формами;
- розвиваючі види діяльності учнів (заняття за інтересами);
- лікувально-оздоровча робота і гігієна відпочинку (харчування, сон, прогулянки, вільний час).

3) відновлююча сила режиму не повинна подавляти особистість дитини, зашкоджувати розвитку її інтересів і здібностей.

Відомо, що найкращий стан уваги, активність дітей, їх інтерес до навчальних занять припадають на другі-треті уроки в початковій школі і на другі-четверті – в середній. Найкращі дні для роботи – вівторок, середа, четвер. Працездатність залежить також від періодичності зміни видів діяльності та відпочинку. Розклад повинен бути обов'язково стабільним. Режим дня включає багато різних моментів, але найбільш продуктивно впливають на працездатність дітей сон, харчування, відпочинок і рухомість.

Норму сну для дітей різного віку гігієністи пропонують такі:

Таблиця 1

Добові норми сну для дітей

| Вік | 6-8 | 9-10 | 11-12 | 13-16 |
|---------------|------------|-------------|--------------|--------------|
| Години | 11 | 10,5 | 10 | 9 |

Серед умов, які впливають на активну діяльність дітей, важливе місце займає режим харчування.

Дослідженнями вчених-фізіологів встановлено, що в умовах режиму школи перебування на повітрі дітей 7-10 років менше 3 годин, а дітей 11-14 років менше 2 годин протягом дня приводить до фізіологічних відхилень (наприклад, до зниження кількості гемоглобіну в крові). Рух, фізичні навантаження – ще одна необхідна умова нормального розвитку і роботи людського організму. Оптимальний руховий режим в школі-інтернаті передбачає 10-11 годин занять фізичними вправами на тиждень. Реабілітаційний процес у санаторній школі-інтернаті може бути забезпеченим

тільки диференційованим медико-педагогічним підходом при складанні режиму дня.

Для підвищення ефективності реабілітаційно-виховного процесу в режим дня необхідно вносити варіативні зміни, зокрема:

- регулювати тривалість навчальних занять, перерв між ними та приготуванням домашніх завдань (самопідготовки);
- збільшити час на рухливість дітей за рахунок обмеження об'єму „статичної” позакласної роботи;
- більш ефективно використовувати природні фактори оздоровлення та нетрадиційні методи збереження і зміцнення здоров'я.

Так, динаміка змін у режимі дня Миколаївської санаторної школи-інтернату для дітей із захворюваннями серцево-судинної системи дала можливість підвищити функціональні можливості організму хворих дітей і зберігати їх працездатність на достатньому рівні, а також виробити більш ефективний режим дня.

Важливо не тільки скласти оптимальний диференційований режим дня, а головне – забезпечити чітке його дотримання. Такий режим передбачає:

1. Тривалість навчальних занять 35-40хв.
2. У 1-й половині дня – заняття з точних наук у поєднанні з обов'язковим заняттям із фізичної культури.
3. У 2-й половині дня – заняття з гуманітарних наук і естетичного циклів з обов'язковим заняттям з ЛФК та коригуючої гімнастики.
4. Самопідготовки не проводити.
5. Домашні завдання не обов'язкові.
6. З 1-го по 7-й класи поточні оцінки не виставляти. Знання, вміння і навички учнів цих класів оцінювати за кожне півріччя.
7. Знання, вміння і навички учнів 8-11-х класів оцінювати наприкінці кожної чверті.
8. Екзамени проводити тільки у випускних 9-х і 11-х класах.

Таблиця 2

Режим роботи санаторної школи-інтернату
(Миколаївська санаторна школа-інтернат № 7)

| | | |
|----|-------------------------------|-------------|
| 1. | Підйом | 7.00 |
| 2. | Ранкова гімнастика | 7.05-7.15 |
| 3. | Ранковий туалет | 7.15-8.20 |
| 4. | Сніданок | 8.30-9.10 |
| 5. | 1-й урок | 9.20-10.00 |
| 6. | 2-й урок | 10.00-10.20 |
| 7. | 2-й сніданок | 10.20-11.00 |
| 8. | Медичні процедури, прогулянка | 11.00-11.40 |
| 9. | 3-й урок | 11.50-12.30 |

| | | |
|-----|-------------------------------|-------------|
| 10. | 4-1 урок | 12.50-13.20 |
| 11. | 5-й урок | 13.40-14.20 |
| 12. | 6-й урок | 14.20-15.00 |
| 13. | Обід | 15.00-16.00 |
| 14. | Відпочинок, медичні процедури | 16.00-17.00 |
| 15. | Спортивна година | 17.00 |
| 16. | Полудник | 17.30-19.00 |
| 17. | Самопідготовка | 19.00-19.30 |
| 18. | Прогулянка, медичні процедури | 19.30-20.20 |
| 19. | Вечеря | 20.20-21.20 |
| 20. | Вільний час | 20.20-21.20 |
| 21. | Відбій | 21.30-22.00 |

Таблиця 3

Кількість хворих дітей по нозологічній одиниці
на _____ навчальний рік

| № | Нозологічні одиниці | Кількість дітей | Індив. режим | Група здоров'я |
|-----|--|-----------------|--------------|----------------|
| 1. | Ревматизм, активна фаза | | | |
| 2. | Ревматизм, неактивна фаза | | | |
| 3. | Хронічний компенсований тонзиліт | | | |
| 4. | Хронічний декомпенсований тонзиліт | | | |
| 5. | Кардіопатія токсикоінфекційного генезу | | | |
| 6. | Природжена вада серця | | | |
| 7. | Вегето-судинна дистонія | | | |
| 8. | Ревматичний артрит | | | |
| 9. | Юнацька гіпертонія | | | |
| 10. | Міокардія | | | |
| 11. | Склеродермія | | | |
| 12. | Інші осередки хронічної інфекції. | | | |

Для інформації і встановлення зв'язку з педагогічними працівниками щодо індивідуального підходу до вихованців лікарі складають листки здоров'я для кожного класу.

Таблиця 4

Листок здоров'я
вихованців _____ класу Миколаївської санаторної
школи-інтернату №7 на _____ навчальний рік

| № | П.І.П. | Основний діагноз | Побіжний діагноз | Режим | Дієта | Фізична підготовка | Примітки |
|---|--------|---------------------|---------------------|-------|-------|-----------------------|----------|
| | | | | | | | |

У свою чергу педагоги, вивчаючи дітей та їх батьків (співбесіди, медичні документи, документи зі школи та ін.), складають на кожного вихованця психолого-педагогічну картку:

Таблиця 5

Психолого-педагогічна картка
вихованця _____ класу
Миколаївської санаторної школи-інтернату №7

| | |
|-----------------------------------|----------------------|
| Прізвище, ім'я, по батькові _____ | Рік народження _____ |
| Навчальний рік: _____ | Вихователь: _____ |

| № | Індивідуальні вихованця | риси | Рівні сформованості | Об'єктивні і суб'єктивні причини стану рівнів сформованос ті | Шляхи вдосконалення рівнів сформованості |
|----|---------------------------------------|------|------------------------|---|---|
| 1. | Антропологічні дані стану здоров'я | | | | |
| 2. | Вольові риси характеру | | | | |
| 3. | Моральні риси характеру | | | | |
| 4. | Мотиви учня | | | | |
| 5. | Пізнавальні здібності | | | | |
| 6. | Життєва спрямованість | | | | |

Педагог-психолог допомагає вчителям і медикам диференційовано сприймати інформацію про кожного учня з метою здійснення індивідуального підходу до нього. Після вивчення дітей (вересень-жовтень) організовується комплексна робота з проектування розвитку особистості кожної дитини.

У травні кожного року медико-педагогічна комісія проводить засідання за результатами відновлення здоров'я і реабілітації дітей та вирішує питання про подальше перебування вихованців у школі-інтернаті. На основі рішення комісії директор санаторної школи-інтернату видає наказ „Про санаторний відбір дітей”, в якому визначається, хто з учнів переводиться для подальшого навчання в загальноосвітню школу, в спеціальну школу-інтернат чи іншу школу-інтернат, і хто та на який термін залишається в даній санаторній школі-інтернаті. Копії наказу направляються в органи народної освіти чи навчальні заклади, де буде продовжувати навчання учень.

Таким чином, технологія комплектування і динамічного перебування дітей у санаторній школі-інтернаті передбачає:

- вивчення контингенту хворих дітей в області, регіоні;
- індивідуальну агітаційну роботу з дитиною і батьками відносно навчання в санаторній школі-інтернаті;
- Дні відкритих дверей у санаторній школі-інтернаті;
- засідання медико-педагогічної комісії безпосередньо в школі-інтернаті;
- всебічне вивчення зарахованих дітей;
- прогнозування роботи з кожним вихованцем;
- контроль за результативністю та ефективністю реабілітаційно-виховного процесу;
- засідання медико-педагогічної комісії щодо динамічності перебування дітей у школі-інтернаті;
- аналіз роботи з контингентом дітей за навчальний рік.

Досвід підтверджує, що не кожний педагог чи медичний працівник може працювати в умовах санаторної школи-інтернату. Жоден вищий навчальний заклад не готує спеціалістів, яких прийнято називати вихователями закладів інтернатного типу. Більше того, у вищих педагогічних закладах не готують вихователів для роботи з хворими дітьми, зокрема у санаторних школах-інтернатах, а на вихователя санаторної школи-інтернату покладаються дуже складні завдання: організувати життя, лікування, оздоровлення, працю і відпочинок своїх вихованців так, щоб вони добре вчилися і працювали, були здоровими, життєрадісними, охайними і бережливими, дисциплінованими ввічливими, набували досвіду моральної поведінки. Вихователь санаторної школи-інтернату в своїй групі значною мірою виконує ті функції, що їх виконували в сім'ї батьки. А. Макаренко правильно говорив, що „учні простять вихователеві все: і суворість, і сухість, навіть прискіпливість, але не простять одного – поганого знання справи”.

Вищі педагогічні заклади не готують і вчителів до роботи з хворими дітьми: у багатьох планах поки що відсутній такий предмет, як реабілітаційна педагогіка, що дозволило б попереджувати виникнення дидактогенних неврозів, оптимізовувати процеси навчання, виховання та оздоровлення.

Усі працівники санаторної школи-інтернату повинні мати максимум знань щодо специфіки захворювань дітей та побічних захворювань, володіти певною мірою методами педагогічної реабілітації. Серед головних якостей, які повинні бути притаманні працівникам санаторної школи-інтернату,

виділяють: любов до дітей; високий рівень професіоналізму; порядність; добрий фізичний і психічний стан здоров'я.

Важливим компонентом реабілітаційного процесу в санаторній школі-інтернаті є піклування про фізичний розвиток і здоровий спосіб життя вихованців, педагогічних та методичних працівників. Стан здоров'я учнів залежить в основному від біологічних (спадкових) та соціальних (умов навчання, праці, побуту, відпочинку) факторів. Обстеження школярів із низьким рівнем рухової активності свідчить про те, що більшість з них має порушення постави, сплюснення склепіння стоп, у них часто бувають респіраторні захворювання.

Одним із найбільших істотних недоліків в організації фізичного виховання учнів санаторних шкіл-інтернатів є гіподинамія (малорухомість) дітей. Практика фізичного виховання свідчить про вплив фізичної культури на розвиток, стан здоров'я і працездатність учнів шкіл. Режим малорухомості може призвести до небажаних для дітей наслідків, зокрема, уповільнення гармонійного розвитку організму, порушення функції та структури ряду органів, регуляції обміну речовин та енергії, надмірної ваги. Гіподинамія створює також несприятливі умови і для інтелектуального розвитку учнів, знижує їхню розумову працездатність.

Численні педагогічні спостереження, які проводились у школах-інтернатах підтверджують той факт, що режим гіподинамії (особливо протягом останніх десяти-п'ятнадцяти років) міцно входить в повсякденний побут більшості вихованців. Це пов'язано не тільки з ускладненням навчального матеріалу, програм, і, як наслідок, збільшенням часу на підготовку домашніх завдань із загальноосвітніх предметів, але й з недостатньою ефективністю системи фізичного виховання, яка здійснюється всім педагогічним колективом школи-інтернату.

Висока тренованість підвищує стійкість організму проти негативного впливу навколишнього середовища, підвищення температури, інфекційних захворювань та загального самовипромінювання. Для того, щоб досягти оптимального рухового режиму у школі-інтернаті (10-12 годин занять фізичними вправами на тиждень), необхідно створити відповідні умови, які дають можливість вихованцям усіх класів повністю задовольнити свою потребу в рухах. До таких умов передусім належить урізноманітнення організаційних форм фізичного виховання на високому методичному рівні: уроки фізкультури, заняття у спортивних секціях школи, ігри та спортивні розваги на свіжому повітрі, фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня. Важливо, щоб ця робота була системною.

Уроки з фізичної культури – основна форма фізичного виховання для всіх вихованців санаторної школи-інтернату. Вони покликані сприяти комплексному розв'язанню оздоровчих, навчальних та виховних завдань, формуванню у вихованців інтересу та звички до систематичних занять фізичними вправами у повсякденному житті. Аналіз навчально-виховного процесу в ряді санаторних шкіл-інтернатів свідчить про необхідність посилення уваги вчителя до інструктивної спрямованості уроків фізичної

культури. Під час уроків необхідно крім основних спеціальних знань та вмінь давати учням знання про особисту та громадську гігієну, бережливе ставлення до свого здоров'я, про зміст та організацію самостійних занять фізкультурою.

Щоденна ранкова гігієнічна гімнастика також передбачає загальнорозвиваючі вправи, які всебічно впливають на зміцнення здоров'я, фізичний розвиток та рухову підготовленість вихованців. Вона мобілізує та організовує учнів, виховує в них увагу, дисциплінованість, наполегливість, звичку до систематичних занять фізичними вправами. Особливо корисним для здоров'я вихованців є проведення гімнастики в поєднанні з повітряними ваннами та водними процедурами. Проводячи ранкову гімнастику, враховують такі методичні вимоги:

- загальнорозвиваючі вправи, що добираються для комплексів ранкової гімнастики, повинні охоплювати всі основні м'язові групи та суглоби. Для цього добирають 8-10 вправ, кожен з яких повторюють не менше як 10-12 разів, стрибки – 24-30 разів;
- вправи виконують у певній послідовності, починаючи з м'язів та суглобів шиї, рук, тулуба та ніг. Найбільш інтенсивні вправи (стрибки) використовують наприкінці комплексу. Завершують ранкову гімнастику вправами на розслаблення м'язів;
- комплекс ранкової гімнастики поновлюють кожні два-три тижні.

Ефективним засобом збереження і зміцнення здоров'я виступає проведення „година здоров'я” в санаторній школі-інтернаті. Технологія організації „години здоров'я” має відповідати таким вимогам:

- 1) „година здоров'я” обов'язково включається в режим дня. Виходячи з конкретних умов, вона може бути вказана в розкладі навчальних занять (у той день, коли відсутні заняття з фізичної культури чи ЛФК) або перед проведенням самопідготовки;
- 2) загальне керівництво проведенням „годин здоров'я” здійснює заступник директора з питань реабілітаційно-педагогічної роботи;
- 3) організаційно-методичне забезпечення „годин здоров'я” покладається на вчителів фізичної культури та інструкторів ЛФК;
- 4) „годину здоров'я” організовують і проводять учителі за розкладом занять і вихователі із залученням фізоргів або учнів старших класів;
- 5) учні займаються у спортивній формі;
- 6) при проведенні „години здоров'я” особливо важливим є диференційований підхід і дозування навантажень;
- 7) медичний контроль здійснює черговий медичний персонал (лікар і медична сестра);
- 8) учителі і вихователі несуть відповідальність за дотримання техніки безпеки і попередження травматизму;
- 9) „години здоров'я” проводяться на спеціально пристосованих місцях (для кожного класу або групи класів окремо) на території школи;
- 10) якщо погодні умови не дозволяють проводити „годину здоров'я” на повітрі, то згідно з графіком організовуються спортивні ігри і змагання між класами в спортивному та залах ЛФК або бесіди з питань валеології.

Саме в санаторних школах-інтернатах є реальним забезпечення всіх необхідних умов для формування у дітей здорового способу життя. Особливого значення набуває формування таких навичок здорового способу життя:

- дотримання режиму праці і відпочинку;
- урахування в повсякденному житті рекомендацій і вимог раціонального харчування;
- прагнення до підтримування систематичного рухового режиму;
- турбота про дотримання особистої гігієни, а також гігієни органів зору, слуху, опорно-рухового апарату;
- здійснення само- і взаємодопомоги;
- непримиренне ставлення до куріння, вживання спиртних напоїв та інших шкідливих звичок;
- активна участь у заходах з охорони здоров'я.

У санаторній школі-інтернаті повинна бути створена система навчання і виховання з питань гігієни, що передбачає:

- 1) факультативну підготовку з морально-гігієнічних питань;
- 2) позаурочну санітарно-освітню роботу серед учнів;
- 3) підготовку вихователів, вчителів, обслуговуючого персоналу;
- 4) санітарно-освітню роботу серед батьків;
- 5) роботу бібліотеки з цих питань.

Не останню роль відіграє також реалізація соціально-психологічних умов функціонування санаторної школи-інтернату, що передбачає проведення належної психодіагностичної роботи, яка сприятиме:

- забезпеченню кожній дитині комфортної ситуації в школі, оптимальних умов розвитку особистості;
- профілактиці можливих порушень в навчанні і оздоровленні дітей;
- істотному поліпшенню психологічної культури адміністрації, педагогів, медичних працівників через лекції, навчальні тренінги, цільові ігри;
- проектуванню системи розвиваючого навчання і ефективного оздоровлення, де психодіагностичні дослідження становлять вихідний і обов'язковий етап керованого, неперервного контролю за психосоціальним ростом учня і вчителя;
- використанню інноваційних педагогічних технологій, що забезпечуватимуть диференціацію та глибоку індивідуалізацію реабілітаційно-виховного процесу.

Психодіагностика дозволяє розробляти і впроваджувати методи виявлення і вимірювання індивідуально-психологічних особливостей індивіда шляхом постановки психологічного діагнозу щодо рівня його інтелектуального й особистісного розвитку. Основним у психодіагностиці є тестовий метод. Тестові методи забезпечують розв'язання важливих дидактичних і загальнопедагогічних завдань. Зокрема, інтелектуальне й особисте тестування:

- визначає фізичний, розумовий, емоційний і духовний розвиток учнів і вчителів;

- виявляє учнів із загальною і спеціальною обдарованістю;
- стимулює розумову активність учнів, активізує у них процеси самопізнання і самовдосконалення;
- включає вчителів у психодіагностичний процес у ролі активних суб'єктів його проведення;
- зацікавлює батьків результатами діагностичних обстежень і стимулює більше уваги приділяти розвитку своїх дітей;
- визначає інтелектуальний і соціальний потенціал учнівських і педагогічних колективів;
- забезпечує побудову практичних моделей диференційованого та індивідуального навчання;
- надає інформацію про розвиваючий ефект навчально-виховного процесу в класах і шкільних паралелях;
- характеризує динаміку вікового розвитку, рівень розумового, емоційного, морального і духовного зростання учнів від першого до одинадцятого класу.

Важливе значення для роботи з учнями в умовах санаторної школи-інтернату мають спеціальні тести щодо визначення кількісних і якісних характеристик стану фізичного і психічного здоров'я та контролю за цими станами. Наприклад: статичні 4-динамічні тести контролю за станом серцево-судинної системи, 12-хвилинний тест Купера з визначення максимального рівня споживання кисню організмом, експрес-оцінка рівня фізичного здоров'я за методикою Г. Опанасенко, тест „фізична активність”¹.

Не менш важливим компонентом формування мотивації індивідуальної і колективної діяльності учасників реабілітаційного процесу є рівень психологічної культури педагогічних і медичних працівників. Психологічна культура вдосконалює внутрішній світ людини, завдяки чому покращується її діяльність. При цьому слід урахувати необхідність зовнішньої і внутрішньої регуляції поведінки учасників комплексного реабілітаційного процесу з досягнення запланованих цілей.

Оскільки поведінка людини є вираженням соціальної мотивації, що залежить від приналежності людини до певної групи, групової динаміки, адаптації, спілкування, соціального комфорту, колективізму, відповідальності, самоуправління. Основою для формування міжособових відносин у колективі санаторної школи-інтернату на рівні суб'єкт-суб'єктних стосунків є індивідуалізація реабілітаційного процесу. А. Наточій розуміє індивідуалізацію як систему взаємодії між учасниками комплексного реабілітаційного процесу, коли найповніше використовуються індивідуальні особливості кожного, визначається перспектива подальшого гармонійного розвитку і вдосконалення особистості, формується індивідуальний стиль діяльності людини.

¹ Організація роботи психолога / За ред. С.І. Яковенко. – К.: РУМК Міносвіти, 1991.

Запитання. Завдання

1. Відвідайте санаторну школу, якщо така функціонує у вашій місцевості. Якими принципами медико-педагогічної реабілітації керується у своїй роботі персонал цього закладу?
2. Що може допомогти астенічним дітям при навчанні у школі-інтернаті санаторного типу?
3. Проаналізуйте особливості режиму роботи даного лікувально-реабілітаційного закладу.
4. Визначте специфіку роботи вихователя в санаторній школі-інтернаті.
5. Встановіть особливості педагогічної реабілітації дітей із порушеннями опорно-рухового апарату чи іншими порушеннями психосоматичного здоров'я.
6. Продумайте можливі способи організації ігрової діяльності дітей в умовах санаторної школи-інтернату даного профілю.
7. Ознайомтеся з поданою ситуацією. Заклад якого типу найбільше задовольнятиме освітні потреби дівчинки?

Оленка В. увійшла в кабінет, де приймали документи для вступу до школи, міцно тримаючись за руку матері. Вона дуже боялася незнайомих „тіточок”, які запитували в неї, чи знає вона букви, чи вміє читати, просили розповісти, що зображено на малюнку. Дівчинка відповідала однозначно, тихо, довго не могла зрозуміти, що від неї хочуть, з трудом могла зосередитися на завданні, постійно відволікалась і вже через 10 хвилин зовсім перестала відповідати на питання. Привертало увагу те, що дівчинка заїкається. У бесіді з матір'ю було встановлено, що вдома у них не все благополучно: випиває батько, в результаті постійні сварки, скандали. Вагітність у матері проходила з нудотою, блюванням, була загроза викидня. Упродовж першого року життя дівчинка була млявою, повільно набирала вагу, часто хворіла.

Батька Оленка дуже боялась і, коли він лаявся, ховалася від нього. Приблизно в чотири роки мати помітила, що дівчинка заїкається, боїться залишатись наодинці в темній кімнаті, а трохи згодом у неї з'явилося мимовільне посмикування вії. До лікарів мати не зверталася, так як не вважала, що в доньки може бути якийсь захворювання. Правда, давала їй пити настій валеріанового кореня, хоча, з її слів, це мало допомагало. Стало зрозуміло, що Оленці буде важко вчитись. І дійсно, на уроках Оленка була млявою, байдужою. Створювалося враження, що вона слухає вчителя, але все проходить повз неї. Уже на другому уроці її працездатність була настільки низькою, що вона не могла впоратись із самим простим завданням. Внаслідок цього до кінця півріччя її відставання по програмі стало настільки явним, що постало питання про подальше перебування дівчинки у школі.

8. Проаналізуйте подану ситуацію. Чому у хлопчика низька працездатність на уроках і вдома? Які несприятливі фактори зовнішнього середовища впливають на працездатність дитини?

Мабуть у кожному класі є така дитина, як Діма Р. Учиться він із трудом, завжди млявий, швидко втомлюється, на уроках часто позіхає, робить багато

помилки, пропускає букви, не може розв'язати самий простий приклад. Педагог працює з ним додатково після уроків; мати клянеться, що годинами сидить із ним за уроками вдома. Здається, що дорослі роблять усе можливе, але успішність Діми знижується. Мимоволі закрадається думка, що хлопчик абсолютно нездібний або навіть ледачкуватий. А насправді? Діма прокидається хвилин за двадцять перед виходом до школи: „ніяк не добудишся”, тепер треба швидко збиратися та портфель вічно не зібраний. Яка вже там зарядка – поснідати і те ніколи. Уже на першому уроці хочеться спати, не має сил дочекатися другої перерви – сніданку; від голоду просто голова крутиться – не до прикладів, та ще й не все зрозуміле. А якщо на другому уроці контрольна? Адже в такому стані працювати просто неможливо. Діма дуже засмучений: знову буде погана оцінка. Ось зараз, після сніданку, він би все написав правильно, а то зробив якісь дурні помилки, хоча вчора все вивчив.

Додому Діма прийшов у поганому настрої – знову покарають. І правда. Бабуся, нагодувавши обідом, гуляти не пустила – веліла відразу ж сідати за уроки. Але уроки вчити не хотілось, і він у шпаринку дивися фільм по телебаченню (який у другій кімнаті дивилася бабуся). Увечері прийшла з роботи мати, стала перевіряти уроки – довелось усе робити заново. Але зосередитися Дімі не вдавалося, мати нервувала, нагримала на нього. Так і просиділи вони майже до двадцять першої години. Потім він повечеряв, а коли ліг у ліжко, спати зовсім не хотілось. А в іншій кімнаті всі дивилися детектив, і він, умоствоившись у кріслі біля дверей своєї кімнати, дивися його знову у шпаринку (це був перевірений спосіб). Фільм закінчився, але заснути він ще довго не міг. Вранці Діма знову ніяк не прокидався.

Література

Алмазов Б.Н., Грищенко Л.А. Психология отклоняющегося поведения и задачи педагогической реабилитации трудновоспитуемых учащихся. – Свердловск, 1987.

Бардин К.В. Если ваш ребенок не хочет учиться. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

Бардин К.В. Чтобы ребенок успешно учился. – М.: Педагогика, 1988. – 170 с.

- Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ученика? – М., 1991.

Белкин А. Трудные подростки // Воспитание школьников. – 1981. – №1. – С. 38-41

- Блага К., Шебек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель / Пер. с чешск. – М.: Просвещение, 1991. – 140 с.

Бондар В. Вчителю про дітей, які мають труднощі у навчанні // Початкова школа. – 1995. – №10. – С. 6-9

Бютнер К. Жить с агрессивными детьми. – М.: Педагогика, 1991. – 141 с.

- Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. – М.: Аграф, 1996. – 160 с.
- Вербенко В., Шепітько Л. До питання про диференційовану оцінку „шкільної неуспішності” // Дефектологія. – 2000. – №1. – С. 20
- Верцинская Н.Н. Трудный ребенок. – Минск: Народна асвета, 1989. – 126 с.
- Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1967. – 207 с.
- Волкова Е.М. Трудные дети или трудные взрослые? – М.: Профиздат, 1992. – 96 с.
- Волкова Н.П. Педагогіка. – К.: Академія, 2001. – 576 с.
- Гаврилова Т.П. Учитель и семья школьника. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
- Гарбузов В.И. Группы риска // Семья и школа. – 1986. – №3. – С. 22-24
- Глазиріна В.М. Неповнолітні: проблеми, досвід виховання // Радянська школа. – 1987. – №1. – С. 52-55
- Гребенников И.В. Школа и семья. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
- Гриньова М.В. Методика викладання валеології. – Полтава: АСМІ, 2001. – 156 с.
- Громбах М.С. Степень утомительности уроков и ее изучение // Советская педагогика. – 1982. – №10 – С. 58-61
- Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. – М., 1988.
- Гурлева Т. Відхилення у поведінці й розвитку дошкільнят. Як їх уникнути // Дошкільне виховання. – 1997. – №6. – С. 19-21
- Гуткина Н.И. Несколько случаев из практики школьного психолога. – М.: Знание, 1991. – 80 с.
- Дробинская А.О. Школьные трудности “нестандартных детей”. – М.: Школа-Пресс, 2001. – 144 с.
- Дубровский А.А. Открытое письмо врача учителю. – М.: Просвещение, 1988. – 27 с.
- Дьоміна І.С. Причини та умови виникнення і шляхи подолання важковиховуваності неповнолітніх // Радянська школа. – 1983. – №5. – С. 37-42
- Ефимова Л.К. Почему болеет ребенок? – К.: Здоровье, 1986. – 80 с.
- Жинот Х. Учитель и ребенок. – Р.-на-Д.: Феникс, 1997. – 384 с.
- Закон України “Про охорону дитинства” //Офіційний вісник України. – 2001. – №22. – С.4-17
- Зюбин Л.М. Учебно-воспитательная работа с трудными учащимися. – М., 1982.
- Караман О.Л. Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи. – Автореф. канд. дис. – Луганськ, 2002. – 18 с.
- Кашуба Л.І., Лук’янчук В.А. Проблеми виховання дітей з відхиленнями у поведінці // Початкова школа. – 1995. – №5/6. – С. 24-27

- Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. – М., 1994.
- Коррекционная педагогика в начальном образовании / Г. Кумарина и др. – М.: Академия, 2001. – 320 с.
- Кумарина Г.Ф. Дети „группы риска” // Советская педагогика. – 1991. – №11. – С. 33-37
- Лукьянов Ю.З. Если вашему ребенку трудно учиться. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
- Манова-Томова В.С. и др. Психологическая реабилитация при нарушениях поведения в детском возрасте. – София: Медицина и физкультура, 1981. – 190 с.
- Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика. – М.: Просвещение, 1991. – 126 с.
- Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность. – М.: Просвещение, 1968. – 207 с.
- Натанзон Э.Ш. Трудный школьник и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1984. – 96 с.
- Наточій А.М. Організація реабілітаційно-виховного процесу в санаторній школі-інтернаті: Метод. посібник. – К., 2000. – 83с.
- Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. – М.: МГУ, 1987. – 160 с.
- Оржеховська В.М. Соціально-педагогічні проблеми девіантної поведінки неповнолітніх у сучасних умовах // Педагогіка і психологія. – 1995. – №4. – С. 90-98
- Островская Л.Ф. Почему ребенок не слушается. – М.: Просвещение, 1982. – 111 с.
- Петров А.Ю. Учебная перегруженность в школе // Социс. – 2001. – №4. – С. 107-111
- Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. – К., 1998.
- Раттер М. Помощь трудным детям. – М.: Прогресс, 1987. – 420 с.
- Родинно-сімейна енциклопедія.– К.: Богдан, 1996. – 438 с.
- Роттенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. – М.: Просвещение, 1989. – 238 с.
- Сидоренко В. Якби ми вчили так як треба, або відверто про перевантаження школярів // Освіта. – 2001. – 13-20 червня. – С. 2-3
- Соковня-Семенова И.И. Основы физиологии и гигиены детей и подростков. – М.: Академия, 1999. – 144 с.
- Турбовской Я.С., Аронина Л.И. Учебные трудности как явление педагогической деятельности // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1987. – №2 (50). – С. 29-32
- Учебная деятельность младшего школьника: Диагностика и коррекция неблагополучий / Под ред. Ю.З. Гильбуха. – К., 1993. – 95 с.
- Цетлин В.С. Предупреждение неуспеваемости учащихся. – М., 1989.

Шилова Т.А. Психологические факторы неуспеваемости и отклонений в поведении учащихся // Педагогика. – 1996. – №3. – С. 25-30

- Школа и психическое здоровье учащихся. – М.: Медицина, 1998. – 271 с.

- Якушева Е. Школьный стресс // Здоровье детей. – 2003. – №10. – С. 14

Ярославцева И.В. Депривированный подросток: личностный и психофизиологический потенциал адаптации // Дефектология. – 2002. – №5. – С. 28-32

Навчальне видання

Шпак Валентина Павлівна

Реабілітаційна педагогіка

Літературний редактор – О.Г. Штепа

Технічний редактор – Н.В. Напора

Художник – О.П. Шобутинський

Комп'ютерний набір – О.П. Шобутинський

Комп'ютерна верстка – О.П. Шобутинський

Коректор – О.Г. Штепа

Здано в набір

Підписано до друку

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Друк офсетний. Ум. друк. арк. Обл. видавн. арк.

Наклад 500 прим. Зам. №

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 1892 від 06.08.2004.

Видавництво „АСМІ”

36020, м. Полтава, вул. Комсомольська, 24

тел./факс: (0532) 56-55-29

ISBN