

**ВРАХУВАННЯ ТИПІВ СТОСУНКІВ МІЖ ПЕДАГОГОМ ТА РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ**

*У статті розглядаються типи стосунків у виховному процесі, які можуть виникати між учителем і розумово відсталими учнями, впливати на виховний процес. Вибір типу стосунків, врахування типових та індивідуальних особливостей розвитку розумово відсталого учня дасть можливість педагогу цілеспрямовано та ефективно впливати на морально-етичний розвиток кожної дитини.*

У сучасній Україні перед школою пріоритетного значення набуває проблема формування морально зрілої особистості. Педагогічна наука і практика покликані створити найсприятливіші умови для виховання в дітей, зокрема і в розумово відсталих, морально-етичної поведінки. Особливого значення при цьому набуває проблема гуманного ставлення учнів до ровесників, дорослих людей, природи, праці, а також дотримання ними моральних норм поведінки.

Кінцева мета виховання розумово відсталої дитини, як і з типовим розвитком, — зробити її корисним громадянином держави. Це означає — підготувати особистість до самостійного життя і праці, щоб вона була спроможною дотримуватись норм поведінки, прийнятих у суспільстві. Практика доводить, що розумово відсталі діти здатні засвоїти установлені в суспільстві моральні норми й дотримуватись їх. Проте формування особистості дитини, виховання в неї правильного ставлення до оточуючих, певної моральної позиції є дуже складним педагогічний процесом.

Аналіз літератури показує, що моральне виховання дітей з недоліками інтелектуального розвитку спрямовується на систематичне формування в них моральних знань, етичних поглядів та переконань (О. Белкін, Т. Саксонова, Н. Тарасенко, А. Капустін, Л. Шамко та ін.), активної життєвої позиції дитини (Т. Пороцька), довірливої моральної поведінки, свідомої дисципліни, навичок і звичок суспільної поведінки (О. Белкін, М. Буфетов, О. Гаврилов, Г. Дульнев, І. Єременко, Л. Коукенайте, В. Мачихіна, Н. Соколова, В. Синьов), сталих моральних якостей (О. Вержиховська, Г. Дульнев), виховання культури поведінки (В. Салко, Н. Хамська).

Ефективність виховної роботи, спрямованої на усвідомлення та дотримання моральних норм, полягає в тому, щоб учитель чітко знав мету цієї роботи, «міг оцінити проміжні та кінцеві результати морально-етичного розвитку особистості кожного вихованця» [4, 79].

Навчально-виховний процес — це спільна діяльність педагога (вихователя) й учня (вихованця), у ході якої кожний з них виконує властиві їм професійні й соціальні ролі [1].

У сучасній школі педагог і учень нерідко перебувають у самотності, і говорити про їхню спільну роботу можна тільки в сенсі співіснування в часі.

Коли учень не залучений до реального навчально-виховного процесу, коли не дотримується принцип спільної діяльності вихователя і вихованця, важко очікувати педагогічного успіху.

Від стосунків, які складаються між педагогом та розумово відсталими учнями, залежить дуже багато: як сприймають діти школу, вчителя, свої шкільні обов'язки, наскільки засвоюють та дотримуються морально-етичних норм.

На стосунки вчителя з дітьми впливають різноманітні фактори: ситуація в суспільстві, економічні умови, рівень суспільної культури, професійна підготовка, їх моральність, стиль спілкування та ін. Стосунки між педагогом та учнями, як засвідчують наукові дослідження В. Бондаря, Е. Іванової, І. Підласого, Л. Поперечної, Л. Шипіциної та інших авторів можуть стати і часто стають причинами аморальної, деструктивної поведінки школярів.

У класі вчитель входить у два типи стосунків: ставлення до класу загалом і до кожного учня зокрема. Обидва види стосунків необхідні й важливі, проте найважливішим все-таки є стосунки з кожним окремим школярем.

Як вони складаються? Якими можуть бути? До яких стосунків необхідно прагнути педагогові? На ці запитання ми отримуємо відповіді, розглянувши типові схеми стосунків вчителя з учнями, їх недоліки й позитивні сторони.

Перший тип стосунків. Педагог та учень нейтральні у взаєминах один з одним, не вступають у близьке спілкування. Між ними існують лише формальні відносини, дотримуються офіційної дистанції. Вчитель не цікавиться учнем, учень уникає вчителя. Це форма не

стосунків, а співіснування. Про виховний вплив педагога в такому разі говорити не доводиться. Відчуваючи байдужість учителя, розумово відсталий учень платить йому тим же. Якщо взаємна байдужість триває довго, то учень звикає дивитись на школу і на вчителя як на формальні атрибути, котрі ні до чого не зобов'язують. Причин для несформованості морально-етичних норм й девіантної поведінки в розумово відсталих учнів більш, ніж достатньо. Байдужість педагога є головним стимулом цього.

Другий тип. Спроба педагога встановити стосунки з розумово відсталим учнем, схилити його до виконання моральних норм, вимог, розпоряджень ні до чого не призводить. Зі сторони учня емоційного відгуку немає. Йому байдужі наміри вчителя, проте той продовжує наполягати. Цей односторонній зв'язок є нестійким і не може довго тривати. Помучившись, вчитель здебільшого відступає та переходить на авторитарну позицію, позицію наказів, примусів. Рідко кому вистачає сил та розуму розібратися, чому дитина закрита, як вивести її із самоізоляції. Проте педагогові варто знати про різко виражену в розумово відсталих дітей слабкість вольових зусиль, які призводять до емоційної пасивності. Як вказував Е.Сеген, — головний недолік дитини з вадами розумового розвитку — це порушення волі. «Фізично вона не може, розумово вона не знає, психічно вона не бажає. Вона б змогла і знала, якби тільки захотіла, проте вся біда в тому, що вона насамперед не хоче» [3, 37]. Знову виникають причини, які зумовлюють відхилення в поведінці розумово відсталих дітей.

Третій тип. Розумово відсталий учень шукає підтримки в педагога, намагається привернути його увагу як на уроках, так і перервах. Він погоджується виконувати будь-які доручення, завдання в школі та вдома. Проте увага вчителя спрямована на інших дітей або на власні проблеми та справи. Тому зв'язок між ними також односторонній, формальний. Учні залишаються лиш надіятись. Такий тип стосунків з педагогічної та морально-етичної точки зору, недопустимий, адже це пряме порушення професійної етики.

Четвертий тип. Погіршення непоганих стосунків між педагогом і розумово відсталим учнем, ініційоване педагогом. Причини полягають в тому, що останній не виправдав сподівань учителя, внаслідок чого педагог починає гірше виконувати свої обов'язки щодо учня або взагалі перестає їх виконувати. Дії вчителя здаються дитині непереконливими. Ситуація стає сприятливою причиною для відхилень поведінки учня.

П'ятий тип. Ситуація, протилежна попередній: погіршення стосунків між педагогом і розумово відсталим учнем виникає за ініціативою учня. Причинами насамперед все стають несправедливі оцінки вчителя, суворі покарання, недовіра, обмеження прав тощо. Дитина страждає, може виникнути депресія. Розумово відсталим школярам властиві підвищена емоційна збудливість, нестійкість, афективні спалахи, розлади настрою або, навпаки, емоційна пасивність, сталість депресивного стану, байдужість, вузькість діапазону переживань. Все це може призвести до відхилень в поведінці. Ситуація складна для обох сторін.

Шостий тип. Сильне напруження в стосунках. Відсутність спостережливості боку педагога при оцінці успіхів учня, глибокого аналізу його вчинків, невміння проаналізувати власну поведінку, небажання зрозуміти учня поставили вчителя у тяжке становище. Педагог і учень перебувають у конфліктному стані або близькі до цього. Депресивна або агресивна поведінка учня спровокована вчителем. Це дуже складна ситуація для обох сторін і дуже негативна для виховання морально-етичних норм поведінки. Якщо не застосувати радикальних заходів на її усунення, то емоційне напруження розумово відсталого учня буде зростати. Внаслідок цього неминучий розрив його стосунків з учителем.

Сьомий тип. Спроба педагога порушити рівновагу в стосунках з розумово відсталим учнем, яка не сприяє вихованню. У результаті самоаналізу своїх вчинків учитель приходиться до висновку, що необхідно переглянути методи виховання, стиль спілкування з учнем, систему своїх дій. Його дії спрямовуються на поліпшення контактів з учнем. Проте, той не розуміє намірів педагога, займає вичікувальну позицію, залишається як і раніше в своєму замкненому становищі. Педагог має пам'ятати, що розумово відсталі діти іноді проявляють недовіру й навіть ворожість до інших людей через недостатнє розуміння мотивів їхніх вчинків. Отже, порушення мотиваційної структури дітей перешкоджає розвитку в них соціально значущих або суспільних форм поведінки, формуванню вищих емоцій, вольової активності й моральної зрілості, а також посилює девіантні форми поведінки та соціальну дезаптацію. Проте ситуація повинна потрохи покращуватись, причин для порушень норм поведінки в учня залишається

дедалі менше. Тому для правильного вибору засобів педагогічного впливу й побудови системи виховання педагог повинен добре знати особливості структури дефекту, розрізняти прояви, пов'язані з первинним порушенням і вторинними відхиленнями. Важливо також враховувати особистісні особливості кожного учня: його знання та усвідомлення моральних норм, ставлення до них, потреби, інтереси, близькі та віддалені перспективи, плани, звички, рівень домагань і самооцінки, статус у колективі ровесників.

Восьмий тип. Учень намагається відновити контакт з учителем, рівновагу в їх стосунках. Учитель займає позицію вичікування. Ситуація складна й непередбачувана. Після декількох спроб вона може погіршитись або покращитись. Педагог або відмовить учневі, або наблизить до себе. Це призводить до перегляду стосунків, переходу їх у нову фазу і, можливо, на більш високий рівень.

Дев'ятий тип. Обидві сторони прагнуть до взаємного контакту. Взаємозв'язок існує та постійно поглиблюється. Розвивається співробітництво, успіхи та вихованість зростають. Учитель добре знає особливості та можливості кожного розумово відсталого учня. Це найкраща модель стосунків між учасниками педагогічного процесу. Причин для виникнення шкільної дезаптації, девіантної поведінки немає.

Десятий тип. Ситуація, в якій обидві сторони намагаються покращити стосунки без з'ясування, хто і в чому провинився, хто зробить перший крок. Зробити його зобов'язаний педагог, але так буває не завжди. Обидві сторони глибше пізнають свої сильні й слабкі сторони. Учень також просувається в своєму пізнанні людських стосунків, моральних норм, починає перегляд та усвідомлення власного «Я».

Психологічна підтримка з боку педагогів повинна сприяти задоволенню соціальної потреби учня в спілкуванні за трьома напрямками: учень — педагог, учень — учень, учень — зовнішнє середовище (батьки, вулиця, громадськість тощо).

Якщо говорити про професійну роль педагога, то насамперед він повинен передавати соціальний досвід, організовувати навчальну та практичну діяльність щодо засвоєння соціального та морального досвіду учнями. Головне в його професійній діяльності — бути вмілим і доброзичливим організатором навчально-виховного процесу, вести учнів до вершин знань, своєю ерудицією й особистим життєвим прикладом запалювати в їхніх душах любов до знань, повагу до суспільно корисної праці, бажання керуватися морально-етичними нормами поведінки.

Провідна роль розумово відсталого учня полягає переважно у засвоєнні морально-етичного досвіду попередніх поколінь, своїх ровесників, інтеріоризації цього досвіду у вигляді особистих знань, умінь, навичок, переконань, світоглядної зрілості, активної життєвої позиції [1].

Треба враховувати, що педагог і учень зайняті спільною діяльністю. Це означає, що вони входять до референтної (контактної) групи. У групі, як відомо, розгортається дія соціально-психологічних закономірностей. Педагог є не стороннім спостерігачем, а активним учасником, одним із суб'єктів цієї спільної роботи.

Як бачимо, колорит стосунків між педагогом і учнем складний. Люди керуються не тільки холодним розумом, а й переживаннями, емоціями, почуттями, амбіціями. Розум часто-густо йде на повідку емоцій. Проте, якщо це можна вибачити розумово відсталому учневі, який перебуває у стані розвитку, власного пошуку, то це ніяк не підходить педагогові. Розглянувши типові схеми стосунків і відшукавши в них себе, вчитель підніметься вище власних амбіцій, образ на дітей, визнає їх право мати власну думку й виражати своє незадоволення його поведінкою. Вчитель повинен пам'ятати, що він взірєць для дітей.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: Навч. посібник. — К.: Наш час, 2005. — 176 с.
2. Єременко І. Г. Досвід вивчення моральних уявлень в учнів допоміжної школи // Наукові записки НДІП УРСР. — К.: Рад. школа, 1961. — Т. XXIII. — С. 95–124.
3. Сеген Е. Воспитание, гигиена и правильное лечение умственно ненормальных детей / Пер. с франц. — СПб, 1903. — 364 с.
4. Хамська Н. Б. Виховання моральних основ культури поведінки підлітків у позаурочній діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 1997. — 222 с.