

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАНЕДБАНОСТІ ШКОЛЯРІВ

УДК 378.937

Пилипюк К. М.

*Стаття присвячена розгляду феномену: „педагогічна занедбаність“ і дослідженню деяких особливостей поведінки педагогічно занедбаних дітей. Розглянуто рекомендації та методи (наприклад, педагогічний підхід М. Монтесорі), що направлені на корекційну роботу з педагогічно занедбанними підлітками.*

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

*Статья посвящена рассмотрению феномена: «педагогическая запущенность» и исследованию некоторых особенностей поведения педагогически запущенных детей. Рассмотрены рекомендации и методы (например, педагогический подход М. Монтеessori), направленные на коррекционную работу с педагогически запущенными подростками.*

**Ключевые слова:** педагогическая запущенность, коррекционный подход, непропорциональное идентификация, гуманистическая парадигма.

*The article is devoted to the examination of the “educational neglect” phenomenon and to the research of some behavior features by pedagogically neglected children. Some recommendations and methods (such as pedagogical approach of M. Montessori) concerning the correction work with pedagogically neglected children are considered.*

**Key words:** educational neglect, correctional approach, disproportionate identification, humanistic paradigm.

Одним з пріоритетних напрямів розвитку національної системи освіти є забезпечення особистісно орієнтованого навчання й виховання дітей і молоді. В цьому ракурсі особливого значення набуває проблема ефективної підготовки майбутніх педагогів до роботи з педагогічно занедбаними дітьми. Окреслена проблема пов'язана з такими важливими науковими завданнями, як гуманізація професійної підготовки вчителів, підвищення рівня їхньої соціальної, комунікативної, методичної компетентностей, виховання у них толерантності, духовності, загальної культури.

Проблемі педагогічної занедбаності школярів присвячені різноманітні наукові праці, зокрема, дослідження Р. Овчарової та І. Невського, які вбачають причини педагогічної занедбаності в особистісних якостях дитини. Розглядаються також в наукових роботах і соціальні аспекти окресленої проблеми (С. Белічева, С. Головін, А. П'єрон). В. Мясіщева у своїх дослідженнях виділяє негативний вплив дорослих (батьків, вихователів, учителів) у поєднанні з важковихованістю самої дитини.

Поряд з цим, залишається актуальним висвітлення зарубіжного досвіду розв'язання цієї проблеми. Саме тому метою статті є розкрити сутність по-

няття «педагогічна занедбаність» і висвітлити основні підходи та досвід формування неупередженого ставлення до педагогічно занедбаних дітей.

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

Дослідженням проблеми «важких» дітей займалися й педагоги, психологи й криміналісти (Л. Виготський, П. Блонський, В. Сорока-Росинський). На основі аналізу науково-педагогічної літератури можна стверджувати, що в науці щодо визначення поняття «педагогічна занедбаність» існує декілька різноманітних підходів.

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

- непродуктивність, труднощі в діяльності і відносинах;
- поведінка, яка супроводжується наслідуванням негативним прикладам, що є сублимацією своєї нездатності, пристосуванням до думки інших;
- домінування морального та емоційного стану негативного характеру;
- нерозвинутість інтелекту і у зв'язку з цим недостатній розвиток навчально-пізнавальних мотивів.

Сутність соціального підходу А. П'єрона та С. Головіна полягає у характеристиці соціальної педагогічної занедбаності. Зокрема, розглядаються два її різновиди:

1) соціальна занедбаність дитини – протилежність вихованості як визначеному рівню соціально значущих властивостей і якостей особистості. У поведінці таких дітей яскраво проявляється аморальний стереотип у спілкуванні, інакше кажучи, вони просто невиховані;

2) соціально-педагогічна занедбаність. У цьому випадку у дитини не сформована самосвідомість і порушений образ «Я». Результатом цього є соціальна дезадаптація, неусвідомленість свого місця і ролі у суспільному житті, відчуженість дитини від суспільства, від сім'ї і однолітків, а в деяких випадках – навіть кримінальна поведінка дитини.

Щодо третього різновиду, то науковці зазначають насамперед фактор негативного впливу дорослих, перш за все, батьків, вихователів і вчителів, у сукупності з важковиховуваністю самої дитини.

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

Однак, річ не лише в дитині. Дорослі насамперед є відповідальними в появі педагогічної занедбаності. Як показують численні дослідження [1-9], цей стан зумовлюють неправильні дії з боку батьків, педагогів, психологів й медиків.

На думку В. Лубовського, педагогічна занедбаність не звалюється з неба, а розвивається поступово, проходячи такі стадії:

1. Дошкільний вік – виникає в результаті неправильного виховання в сім'ї, гіпо- або гіперопіки, конфліктів між батьками, відсутності корисного спілкування, а також помилок виховної роботи в дитячому дошкільному закладі.

2. Початкові класи – є наслідком слабкої психологічної та педагогічної готовності до шкільного навчання і до освіти взагалі.

3. Підлітковий вік – прояви асоціальної поведінки, нахили до відхилень у поведінці.

4. Антисуспільні форми поведінки закріплюються і можуть перейти в правопорушення і злочини.

Як зазначають Г. Габдреева та А. Прохоров, феномен педагогічної занедбаності не є можливим без діагностування. Варто зазначити, що діагноз – це виявлення конкретних параметрів процесу чи явища, але в контексті з педагогічною занедбаністю правильно було б говорити про її симптоми. Серед діагностичних методик виявлення симптомів варто, як зазначають вчені, застосовувати методику «Квітка-восьмиквітка» (ця методика передбачена в умовах дошкільного закладу), за допомогою якої можливо виявити ставлення дитини до членів сім'ї та їх ставлення до дитини.

Як показує досвід застосування окресленої методики, її результати на 90-100 % відповідають істинному стану щодо характеру відносин між дитиною та її батьками.

Щодо методики Е. Суислової «Експрес-діагностика рівня вихованості дошкільника», то вона передбачає довготривале спостереження за дітьми, а отже, за умов її відсутності чи ігнорування думки батьків, результати не можуть розглядатися в повній мірі як об'єктивні. Позитивним є те, що на підставі отриманих даних можуть бути розроблені конкретні рекомендації по кожній дитині.

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

Отже, окреслені методики дозволяють дослідити феномен педагогічної занедбаності та виявити лише симптоматику, а не цілісність явища.

Вивчення досвіду діагностики педагогічної занедбаності в навчальних закладах США дозволяє стверджувати, що хоча федеральні, керівні, принципи ідентифікації учнів із обмеженими можливостями навчання (LD) висовуються на основі медичних критеріїв, непропорційна ідентифікація певних соціально-демографічних груп породжує певну недовіру: діагностика іноді ґрунтується на основі соціальної чи функціональної точці зору. Факт, що непропорційна ідентифікація нездатності до навчання відбувається серед груп, які вже є соціально незахищеними (етнічні меншини, студенти з низьким соціально-економічним статусом (SEC)), особливо бентежить як педагогів, так й науковців.

У своєму дослідженні вчені Йельського університету Ч. Мюллер, Д. Шифер аналізують корені диспропорційності на прикладі набору даних із спец-

іального та звичайного вищих начальних закладів, щоб визначити, які характеристики дійсно ведуть до непропорційної ідентифікації певних груп з порушеною здатністю до навчання. Чинниками непропорційності, на думку вчених, є неточне та непрофесійне впровадження методології діагностики, котра полягає в недбалому розгляді, оцінці подальшого хибного діагнозу.

Широкий спектр діагностичних моделей і психологічних тестів, за якими діти ідентифікуються, свідчить про коливання курсів ідентифікації і ступеню диспропорції в різних країнах й навіть школах.

Класична модель діагностики є моделлю невідповідності здатності досягнень, яка вирівнює архетипічні поняття навчання. Як тільки студент демонструє низький рівень досягнення, без помітного зовні фактору (поведінка, сім'я, суспільство і т.д.), повинна бути задокументована «конкретна ступінь відмінності між інтелектуальними здібностями і продуктивністю», щоб класифікувати, чи має студент порушену здатністю до навчання [10, с.300].

Ця модель отримала критичні зауваження, коли було встановлено, що група студентів, яка була схарактеризована як група з порушеною здатністю до навчання за вищезазначеною моделлю діагностування, нічим не відрізнялась від тих, які вважались лише відстаючими у навчанні [7, с. 432-435].

Не тільки IQ тести часто критикують за культурну упередженість [6, с. 2], але діагностики з обмеженого навчання зумовлені результатами моделі невідповідності, що, у свою чергу, залежить від типу IQ або оцінки досягнень, а також методики визначення розбіжності (Clampit & C.Sriblo, 1990; McLeskey, Уолдрон, і Womhoff, 1990). Це дослідження фокусується на соціальних предикторах, котрі зумовлюють імовірність визначення певних соціальних груп з порушеною здатністю до навчання і на визначенні індивідуальних характеристик шкільного рівня, які сприяють невідповідності. Зокрема, вчені використовують велику кількість національних репрезентативних даних, а також зосереджуються й на питаннях: (1) чи будуть студенти з певними соціально-демографічними характеристиками більш-менш імовірно визначені як студенти з порушеною здатністю до навчання? (2) чи спроможні певні типи шкіл виявити учнів із обмеженими можливостями до навчання? [10, с. 306].

З огляду на аналіз досвіду більшості шкіл, їх адміністрація не були спроможні надати індивідуальні плани навчання учнів, чи визначити певну кількість учнів, не спроможних до навчання, чи окреслити певну методологію для визначення симптомів та подальших критеріїв відбору.

Основні інноваційні результати цього дослідження полягають у тому, що непропорційна ідентифікація етнічних меншин з обмеженими можливостями навчання цілком пояснюється їх низькою СЕС. Той факт, що студенти були визначені як студенти, не спроможні до навчання, відповідно до соціально сконструйованих і аскриптивних характеристик, показує, що соціальні контекстуальні фактори відіграють певну роль у розвитку труднощів у навчанні (зміни в базі ресурсів внаслідок відмінностей в соціальному статусі), або що методи ідентифікації мало розрізняють соціальні / культурні відмінності і, фактично, відмінності у навчанні.

Наприклад, вченими було виявлено, що студенти з порушеннями мови та емоційно нестабільні, швидше за все, будуть ототожнені з порушеною здатністю до навчання. В той час не існує ніякої різниці у ймовірності ідентифікації

студентів з більш очевидними фізичними недоліками, такі як слух і ортопедичні порушення. Хоча це може бути результатом справжніх супутніх захворювань, що надалі сприятимуть неспроможності до навчання, це також є результатом певної плинності у ідентифікації за менш видимих умов. Справді, «м'які» вади неспроможності до навчання (розумова відсталість і емоційні порушення в порівнянні з фізичними вадами) є особливо чутливими до численних розбіжностей [7, с. 440]. Діагнози проблем з навчанням, можливо, відображають соціальні відмінності, а не відмінності у навчанні, і, отже, рішення деяких «біологічних» питань може полягати у розв'язанні соціальних проблем, таких як економічна нерівність. Хоча цілком можливо, що деякі расові / етнічні меншини ототожнюються з порушеною здатністю до навчання за культурних непорозумінь чи прямої дискримінації.

Непропорційність значної частки культурного та мовного розмаїття (CLD) студентів в спеціальній освітній програмі була предметом пильної уваги протягом майже чотирьох десятиліть і згодом темою дебатів. Як одне з найбільш складних питань в сфері спеціальної освіти сьогодні «невідповідність» відноситься до «надмірно», чи навпаки «недостатньо» представленої демографічної групи в спеціальних освітніх програмах щодо наявності цієї групи у загальній чисельності студентів. Близько 13,5 % всіх студентів отримують послуги спеціальної освіти. Однак, деякі підгрупи отримують послуги за спеціальними тарифами, які значно вище або нижче, ніж в цілому.

Невідповідність існує в різних формах і на різних рівнях:

- національні, державні та районного рівня діагностики ідентифікації студентів-інвалідів (ї з CLD груп – другої раси чи етнічної групи);

- більш високі показники захворюваності певної етнічної групи населення в конкретних категоріях освіти, таких як розумова відсталість або емоційні порушення;

- значні відмінності у частці представників етнічної групи, які отримують спеціальні освітні послуги в більш обмежених, соціальних програмах;

- надмірна частота, тривалість і типи дисциплінарних порушень.

Наприклад, голова Національної Асоціації Освіти (НАС) Денніс Ван Рьоекель зазначає, що в Америці вихідці з Латинської Америки, країн Азії та островів Тихого океану, як правило, недостатньо представлені у спеціальних освітніх програмах, в той час, як американські індіанці та корінні жителі Аляски, недостатньо представлені в програмах для обдарованих дітей [6, с. 3].

На питання, чому невідповідність викликає занепокоєння, дослідження показують, що етнічна приналежність дитини істотно впливає на ймовірність того, що він або вона буде помилково зарахована як така, що потребує спеціальної освіти і, що диспропорція може мати негайні та довгострокові негативні впливи.

Маркування студентів як неспроможних до навчання має місце, коли вони насправді не спроможні до обґрунтування чи аналізу і потребують спеціальної допомоги. Помилково студенти можуть зіткнутися з обмеженим доступом до навчальних планів і занижених очікувань, що створює помилкове враження про інтелект дитини і її академічний потенціал. І ось чому:

- як тільки студенти отримують спеціальні освітні послуги, вони, як правило, залишаються у класах спеціальної освіти;

- студенти можуть зіткнутися з обмеженою, менш суворою навчальною програмою;
- зниження очікувань може спричинити зниження академічних та власних можливостей;
- студенти спеціальних освітніх програм можуть мати менший доступ до спілкування з академічно спроможними однолітками;
- студенти-інваліди часто страждають від соціальної стигматизації;
- диспропорція може сприяти істотному расовому поділу.

А, отже, до групи неповноцінних студентів, що потребують спеціальної освіти, за оприлюдненням попередніх даних Ч. Мюллер та Д. Шифрер увійдуть: афро – американські студенти (які автоматично вважаються такими, що відзначаються складною поведінкою й «все частіше рекомендовані до спеціальних освітніх програм для емоційно нестабільних учнів» [10, с. 305]); діти американських індіанців та корінних жителів Аляски (котрі частіше за всіх отримують спеціальну освіту і найменше представлені в програмах для обдарованих дітей); студенти азійських і тихоокеанських островів (які мають менше за всіх шансів бути ідентифікованими як учні задля отримання спеціальної освіти, але надмірно представлені в програмах для обдарованих і талановитих дітей); діти емігрантів (що володіють дипломом з мовного рівня (ELL), і які, швидше за все, отримають спеціальні освітні послуги в школі районів з відносно невеликим населенням, ніж у районах з великою кількістю населення) [10].

Дослідження показують, що часто освіта CLD – груп проходить в більш відокремленому або обмежуваному середовищі, ніж у їхніх однолітків. Наприклад, навчальний процес учнів афро-американців, іспаномовних, американських індіанців з обмеженими можливостями буде здійснюватися більш імовірно у вигляді окремих класів або шкіл, що негативно впливає на їхній емоційний стан і суперечить положенням інклюзивної освіти. Крім того, CLD студенти мають більше виключень зі школи. Слід підкреслити, що жорстка політика дисципліни може ненавмисно сприяти більш низькій терпимості до культурних відмінностей. Це, в свою чергу, підвищує складності, котрі пов'язані з референцією культурного та мовного розмаїття студентів.

Як зазначає професор Вермонтського Коледжу Френк Є. Варго, треба почати з того, що термін «неспроможність до навчання» є, насправді, терміном загальним, який описує особливі види інклюзивної педагогіки. Проблеми, котрі виникають у контексті даного типу навчання, є або результатом небалості дорослих, або результатом так званих «вроджених» труднощів. Стосовно останньої категорії, дослідники зазначають, що відмінності навчання полягають у тому, як мозок людини працює і як він обробляє інформацію. У цій моделі навчання є доцільним вважати, що діти з такими труднощами не є «тугими» або «ледачими». Особи з обмеженими можливостями навчання, як правило, мають середній або вище середнього показник інтелекту, але вони по-різному обробляють інформацію, якщо їх порівнювати з учнями їхнього віку.

Є важливим ще раз зазначити, що більшість найуживаніших термінів передбачає наявність у осіб з обмеженими можливостями навчання, принаймні із середнім показником інтелекту, проблем у певних областях навчання, які

можуть викликати у людини труднощі вивчення матеріалу й потребують для їх усунення використання певних академічних та освітніх навичок.

Освітні навички найбільш часто впливають на специфічні труднощі навчання в таких областях:

- читання (ідентифікація слів / декодування слів);
- швидкість навичок читання ;
- письмо;
- математичні розрахунки;
- математичне розв'язування задач;
- аудіювання (сприйняття на слух);
- мовлення (усне мовлення);
- міркування;
- розвинутість пам'яті.

Є важливим відзначити, що окремі групи труднощів, зазвичай, варіюються від людини до людини. Наприклад, у той час як один студент може мати певні проблеми з різними аспектами читання й письма, інший студент може мати первинні труднощі у формулюванні свого висловлення, що також впливає на характер письма й читання.

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

Таким чином, діти та дорослі з обмеженими можливостями навчання здатні стати академічно успішними. В цьому сенсі треба зазначити педагогічний підхід (або корекційний підхід) М. Монтесорі, яка розпочинала з «корекційної роботи з розумово відсталими дітьми» щодо стимуляції розвитку у них вищих психічних функцій (таких, як руховий розвиток, умінь орієнтування в просторі, пам'яті, всіх видів мислення), а також розвиток сенсорних здібностей, мови (з обов'язковим урахуванням особистісних якостей і віку кожної окремо взятої дитини з розумовим відставанням) [8, с.156].

Запропоновані підходи можуть бути застосовані не тільки в школі, але й у вузі, оскільки прагнення до індивідуалізації навчання продиктоване бажанням вдосконалення системи освіти в цілому і подоланням низки труднощів, характерних як для середнього, так і для вищого ступеня освіти.

Однією з ключових проблем є недостатня ступінь реалізації гуманістичної парадигми в сучасній освіті. Принцип індивідуалізації навчання допоможе вирішенню окреслених проблем. Педагогічні приклади індивідуалізації є різноманітними: від окремих прийомів, впроваджуваних у рамках традиційних освітніх систем, до створення самостійних альтернативних концепцій.

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

Є загальновідомим приклади використання педагогіки М. Монтесорі в сфері дошкільної та молодшої шкільної освіти. При цьому у багатьох виникає

питання адекватності проєкції принципів і підходів М. Монтесорі на умови вищої школи. Проведений нами аналіз принципів, методів і форм організації навчання в системі М. Монтесорі підтверджує, що ця система має потенціал універсальності, що дозволяє запроваджувати її з певними модифікаціями в групах будь-якого віку і різного ступеня підготовки.

Грунтуючись на наведених аргументах, були досліджені питання адаптації ідей М. Монтесорі до умов вищої школи. Окремі аспекти даного дослідження були представлені в ідеях створення підготовленого дидактичного середовища з комплексом навчальних матеріалів з іноземних мов [4, с. 12]. При цьому були враховані загальні вимоги педагогіки М. Монтесорі до дидактичного матеріалу: єдиний колір кодування, науковий характер, функціональність, індивідуалізований і цілісний підходи. У процесі роботи «підготовлене середовище» повинно відповідати вимогам відкритості та доступності, кількісного обмеження, структурованості закладеної можливості самоконтролю.

Таким чином, описуваний комплекс має таку структуру:

- 1) кейс-матеріали – блок роздавальних матеріалів,
- 2) підготовлене середовище – блок аудиторних матеріалів,
- 3) моніторинг – система спостереження і контролю.

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

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

Стосовно використання вправ в картинках слід наголосити, що коли Марія Монтесорі починала працювати з розумово відсталими дітьми, вони спонукали її винайти спеціальні дидактичні матеріали – дуже красиві різноманітні предмети, маніпулюючи якими, діти протягом року досягли рівня нормально розвинутих однолітків [8, с.163]. Доцільність використання подібних матеріалів є очевидною, вони перемикають увагу студентів із серйозної роботи, даючи можливість розслабитися. Ці вправи часто містять в собі ігрові елементи та орієнтовані на загальну ерудицію, добре підходять для роботи в малих групах;

**III. Система моніторингу** за роботою студентів включає наступні компоненти:

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



### **1. Орієнтаційний етап з введенням індивідуального плану-шаблону.**

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

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

### **3. Етап поєднання самостійної домашньої та аудиторної роботи.**

Відбувається зміна в структурі плану-шаблону, що виділялися раніше в окремі графи завдання для аудиторного та домашнього виконання, тепер вони зводяться в один стовпець. Подібний підхід стимулює студентів планувати самостійну роботу, виділяючи в ній аудиторні завдання.

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

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

#### **Література**

1. Маркова А.К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. – Петрозаводск, 1982.
2. Пурин В.Д. Профилактика и коррекция педагогической запущенности. – М. : Академия, 2008.
3. Ратнер Ф.Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 175 с.
4. Юсупова А.Ю. Педагогические идеи М. Монтессори на уроках иностранного языка//Иностр. Языки в школе. – 2010. - №6. - С. 10-14
5. Cartledge G. та Tam K.Y. та Loe S.A. Culturally and linguistically diverse students with behavioral disorders//Arlington, Va. : Council for exceptional children – 2002 – 5-28 p.
6. Dennis V.R. Disproportionality: Inappropriate identification of culturally and linguistically diverse children// NEA: Professional library. – 2013. - № 20036 - 1-3 p.
7. Hollins E.R. Culture in School Learning//Harvard Education Press. – 1996 – №4. – 425-441 p.
8. Mattern B. Montessori fur Studierende. – 2 Aufl. – Dortmund: Verlag Modernes Lernen, 2004. – 190 p.
9. Ralabate P. Meeting the challenge: Special education tools that work for all kids//NEA: Professional library. – 2002 – Vol.1 – 1-10 p.

10. Shifrer D. Muller Ch. Disproportionality: a sociological perspective of the identification by schools of students with learning disabilities//Social Science and Disability. – 2010 – Vol. 5 – 279 -308 p.

*THEORETICAL FOUNDATIONS OF STUDY OF STUDENTS' PEDAGOGICAL NEGLECTION PROBLEM*

*Pylypyk K.M.*

*The article is devoted to the examination of the “educational neglection” phenomenon and to the research of some behavior features by pedagogically neglected children. Some recommendations and methods (such as pedagogical approach of M. Montessori) concerning the correction work with pedagogically neglected children are considered.*

*The purpose of the present study was to compare the numerous diagnostics of educational neglection detection at various levels in schools and universities and to examine whether these methods can reveal the integrity of the phenomenon, and not only the symptoms. The next task was to set the disproportionate identification of certain social and demographic groups, to indicate the cultural bias that proves that the diagnosis is sometimes based only on social or functional point of view.*

*It was determined that the studying process of CLD – groups is held in solitary or limited environment, that affects the tolerance of cultural differences and increases difficulties, which are caused by cultural and linguistic diversity of students.*

*Furthermore, we predicted that mastery goal structures are not efficient for students with learning difficulties because these students may misunderstand what happens in their classroom and seriously misinterpret mastery goal structures. The correctional approach of M. Montessori as the degree of humanistic paradigm realization in modern education is a way to overcome a number of difficulties that are typical for higher education by introducing the principle of learning individualization.*

**Key words:** *educational neglection, correctional approach, pedagogically neglected children, disproportionate identification, cultural bias, humanistic paradigm.*

**ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО  
ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**УДК 378.371**

**Білоус О.С.**

*В статті розглядається проблема формування дидактичної культури майбутніх викладачів. Визначено сутність дидактичної культури майбутнього викладача як компонента професійно-педагогічної культури, її зміст і структуру.*

**Ключові слова:** *педагогічна майстерність, дидактична культура, професійно-педагогічна культура, дидактична діяльність, дидактична підготовка.*