

3. Лиепина С. В. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательной школы //Дефектология, 1977. - №5.-с.20-25.
4. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. – СПб: Питер, 2006.-320 с.

УДК 376. 433 (091) (477) “19/20”

РОЗВИТОК ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ НАПРИКІНЦІ 20-х – ПОЧАТКУ 30-х рр. ХХ ст.

Супрун М. О.

Розглянуті питання розвитку ідей педології контексті їхнього впливу на тогочасну педагогічну науку та практику. Аналізується внесок вітчизняної наукової школи у дослідження зазначених питань.

Ключові слова: *освіта дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, вітчизняна наукова школа.*

The article regards the problems of the development of philanthropic ideas century in the context of their influence on pedagogic science and practice. The article studies the influence and role of scientific school in the investigation.

Key words: *education of children with intellectual disabilities, domestic scientific school.*

Як зазначає Н. М. Гупан: «Реформування освіти та педагогічної науки почалося у 1930 році і розтяглося на ціле десятиріччя. Всі зміни суворо регламентувались постановами ЦК ВКП(б) і РНК СРСР, що іноді дублювались відповідними рішеннями ЦК КП(б)У і РНК УРСР. Історія педагогіки була покликана дати теоретичне обґрунтування радянської моделі освіти, знайти її історичні корені» [7, с. 59].

Окрім того, згідно з результатами його досліджень, «... насамперед необхідно було сформулювати висхідні теоретичні положення, якісні характеристики цієї моделі, що відрізняли її від школи буржуазної. Ці положення тогочасна наука продовжувала шукати в працях основоположників марксизму-ленінізму. Як загальна тенденція в історіографії тих років спостерігалось постійне зростання кількості літератури, що популяризувала та пропагувала марксистські погляди. Часто ефективність діяльності освітніх та виховних закладів розглядалась саме під таким кутом зору, а цінність наукової праці пов'язувалась з тим, наскільки

часто автор цитував “класиків” і підкреслював досягнення і переваги пролетарської диктатури у порівнянні з усім іншим світом» [7, с. 59].

Подібний характер мала, наприклад, брошура О.Г. Дзевєріна 1931 року «Шляхи радянської школи за заповідями В.І. Леніна», де автор у популярній формі викладав основні положення партійного вчення про школу [8]. Система освіти до 1917 року характеризувалась як реакційна та класово ворожа. Весь розвиток школи України після жовтневої революції висвітлювався в контексті реалізації ленінських вказівок [7].

Важливим імпульсом для розуміння теоретико-методичних засад корекційного навчання учнів допоміжної школи початку 30-х рр. стали дослідження вчених Державного інституту із вивчення мозку ім. В. М. Бехтерєва. Доречно буде зазначити, що цей науковий центр становив собою цілком логічне поєднання досліджень як виключно медичного характеру, так і психологічного й патопсихологічного спрямування. Особливе значення для вітчизняної олігофренопедагогіки мали наукові доробки сектору патопсихології цього інституту, який очолював відомий вчений – професор В. М. Мясищев [13; 16].

На наш погляд, твердження цього дослідника про те, що в основу практичної виховно-освітньої роботи із розумово відсталими дітьми має бути покладено їх вивчення, було досить прогресивним не тільки для того часу. При цьому він досить коректно зазначав, що це є загальновідоме положення, але за його баченням, тут мова має йти перш за все про саму сутність дослідницького підходу в питаннях вивчення особистості дитини. «Кожна психологічна ідея, кожна деталь, якщо ми хочемо дійсно оволодіти нею, з неминучістю повертає нас до питання всієї особистості дитини в цілому, а звідси виникає і теоретична необхідність висвітлення всієї проблеми цього цілого» [13, с. 4]. Цікавою для сучасної історико-педагогічної науки є заява В.М. Мясищева про те, що тогочасна психологія «відсталого» дитинства йшла шляхом анатомічної психології: «і лише в останній час ідеї структурної

психології починають проникати в олігофрено-психологічну літературу (Виготський – Занков)» [13, с. 22].

Психолого-педагогічна література 20-30 рр. містила багато різнопланових досліджень, спрямованих на порівняння особливостей розвитку розумово відсталих дітей з їх нормальними ровесниками, які, до речі, далеко не завжди були науково коректними. Даючи з цього приводу певне пояснення В.М. Мясіщев зауважував, що у разі якщо стосовно важковиховуваних дітей на перший план виступають завдання виховної роботи і основна складність полягає у формуванні правильних стосунків, інтересів, оцінок тощо, то у розумово відсталих головними є не проблеми відношень, а проблеми недорозвитку психічних функцій, і особистість характеризується перш за все складною, єдиною, але роз'єднаною системою психічних функцій (неспроможність охопити матеріал, доступний нормальним ровесникам, недостатня здатність розподілити увагу, передбачити наслідки тощо [13]. Отже, науковці ставили перед собою завдання розглянути проблему особистості учня допоміжної школи, підкреслюючи при цьому ставлення дитини до дійсності у динамічному ракурсі.

Олігофренопедагогіка та олігофренопсихологія першої половини 30-х рр. ХХ ст. перебували у стадії наукового пошуку виважених підходів до класифікації форм розумового недорозвитку. Доречно тут буде звернутися до результатів досліджень С.І. Федорова. Зокрема, ним було зазначено, що для розуміння природи учня допоміжної школи недостатньо керуватися лише загальним діагнозом зниження розумового розвитку (дебільність, імбецильність, ідіотія). «Одне тільки загальне визначення зниженого рівня розумового розвитку ще не дає підстави для визначення форм педагогічного впливу, які необхідно орієнтувати на певні стійкі закономірності розвитку дитини і які ніяк не розкриваються в цій широкій формі діагнозу» [16, с. 263]. Суттєвим є й зауваження вченого стосовно розробки методів дослідження розумового розвитку, що використовуються для діагностики розумової

відсталості, оскільки вони зорієнтовані перш за все на визначення кількісних ступеневих форм і виключають можливість систематичного якісного аналізу виявлених характеристик недорозвитку інтелекту. Така ситуація була характерною для тогочасної дефектології, що спричиняло до формування у педагогів допоміжних шкіл виключно механістичного розуміння розвитку «аномальної» дитини, яка ніби-то відповідає розвитку «нормальної» дитини, але дещо молодшого віку. Таке бачення природи розумової відсталості, як свідчать історико-педагогічні джерела пізнішого часу, лише в окремих випадках відповідало дійсності, здебільшого ж воно виявлялося зовсім неприйнятним, оскільки не тільки не сприяло раціональній побудові вчителем своєї педагогічної діяльності, але й відчутно їй шкодило. Недосконалість розвитку експериментальних методів дослідження особливостей інтелектуальної діяльності дітей з розумовою відсталістю зумовив пошук більш оптимальних форм виявлення порушення розумового розвитку. Окремі вчені, наголошуючи на важливості якісного аспекту дослідження інтелекту, вважали, що методика повинна передбачати можливість функціонального аналізу інтелектуальної діяльності, не тільки даючи уявлення про ступінь розвитку тої чи іншої її грані, але і вказуючи на характерні особливості в розвитку. З іншого боку, зазначалося, що на підставі вивчення стану тих чи інших сторін інтелекту побудова самого дослідження та інструкції до нього повинні забезпечити цілковиту впевненість у тому, що дитина, приступаючи до виконання, зрозуміла, що саме від неї вимагається, і що випадки невиконання завдання дійсно обумовлені відповідним станом певної грані інтелекту, особливості якого і повинні виявлятися саме в протіканні процесу виконання рішення [16]. Отже, вже вибір самих випробувань мав орієнтуватися на найбільш характерних особливостях розвитку дитячого інтелекту та його відхилень, а не лише на загальну психологічну класифікацію. Результатом цих спільних наукових пошуків педологів та дефектологів стала поява цілої низки результативних

методик, спрямованих на виявлення різного рівня розвитку психічних пізнавальних процесів учнів допоміжної школи [5; 13; 16].

Сприяла подальшому утвердженню наукових досліджень у дефектології і постанова Наркомосу країни від 7 травня 1933 р. «Про стан та завдання педологічної роботи» Цим документом були уточнені напрямки діяльності педологічних служб: а) вивчення учнів з метою підняття якості освітньої та виховної роботи і зміцнення свідомої дисципліни; б) робота з важкими дітьми і робота із профілактики дитячої важковихованості; в) робота із ознайомлення педагогів, піонервожатих і батьків з основами педології; г) профорієнтаційна робота. Відповідно до вимог цієї постанови педолог мав бути безпосередньо задіяний до організації та проведення всього навчально-виховного процесу школи. Серед пріоритетів педологічної роботи були визначені: комплектування шкільних класів на основі вивчення психологічної готовності дітей до навчання у школі (мотиваційно-вольовий та інтелектуально-пізнавальний компоненти); розробку практичних заходів із раціоналізації навчального процесу, режиму роботи та шкільного розпорядку; виявлення причин неуспішності та вироблення методичних рекомендацій стосовно її подолання; всебічний аналіз навчальної роботи з точки зору її відповідності індивідуальним та віковим особливостям дитини; постійне науково-методичне забезпечення педологічної діяльності.

Початок 30-х рр. для педологічної служби характеризувався ще і створенням вертикалі її управління: центральна міжвідомча комісія при Наркомосі країни; педологічні лабораторії та кабінети при обласних та районних відділах освіти; шкільні педологічні кабінети. Між всіма цими структурними елементами був налагоджений організаційний та науково-методичний зв'язок. Поряд із діяльністю курсів підготовки педологів із числа учителів у цілому ряді педагогічних інститутів були відкриті спеціальні педологічні відділення із підготовки фахівців цього типу.

Розпочате на початку 30-х рр. реформування педологічної служби, що ставило за мету орієнтуватися у першу чергу на концепцію Л.С. Виготського

про зв'язок навчання та розумового розвитку, ще тільки починало реально втілюватися у життя, окрім того цілий ряд організаційних та методологічних помилок і пануючий суб'єктивізм того історичного часу позначилися і на педологічній науці. На жаль, саме на цьому етапі реформування педології виходить постанова ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів», у якій педологія звинувачувалася у визнанні вищих та нижчих класів і рас, гіпердіагностиці розумової відсталості за допомогою тестів. Ця постанова зокрема зазначала: «Практика педологів, що протікає у повному відриві від педагога та шкільних занять, звелась в основному до псевдонаукових експериментів та проведення серед школярів і їхніх батьків численної кількості досліджень у вигляді непотрібних і шкідливих анкет, тестів тощо, давно засуджених партією» [11, с. 10]. Продовжуючи нищівну критику педології, автори цього документа заявляли: «Діяла широка система обстежень розумового розвитку і обдарованості школярів, що була некритично перенесена на радянський ґрунт із буржуазної класової педології і яка являла собою повне зневажання учнів, суперечила завданням радянської школи та здоровому глузду» [11, с. 11]. Саме тому з позицій критиків педології: «Все це призводило до того, що все більша і більша кількість дітей зараховувалась до категорії розумово відсталих, дефективних та “важких”. Така теорія могла з'явитися лише в результаті некритичного перенесення у радянську педагогіку поглядів та принципів антинаукової буржуазної педології, що ставить за мету збереження експлуаторських класів, доказавши при цьому особливу обдарованість і особливі права на існування експлуаторських класів і “вищих” рас, і з іншого боку – фізичну та духовну приреченість трудящих класів і “нижчих” рас» [11, с. 12].

Дійсно, у діяльності педологічної служби країни ще зберігалися суттєві недоліки, що власне і спричинило її критику. Наприклад, у зв'язку з односторонньою спрямованістю діагностичної роботи труднощі у навчанні дитини пов'язувалися виключно з її внутрішніми властивостями та

несприятливим впливом середовища. Роль впливу педагога за допомогою методичних засобів майже не враховувалася. Педологи недостатньо звертали уваги і на науково-методичне забезпечення навчального процесу з різними категоріями учнів в умовах класно-урочної системи різних типів навчальних закладів, у тому числі і спеціальних. Також слід зазначити, що педологи не займалися належним чином розробкою диференційованих дидактичних матеріалів для обстеження різних категорій учнів в умовах фронтальної та індивідуальної роботи з ними.

У результаті виконання вимог постанови були закриті всі наукові педологічні установи та заклади освіти з підготовки педологів. Це призвело до втрат значного практичного досвіду проведення досліджень у цій галузі, що у свою чергу негативно вплинуло і на розвиток дефектологічної теорії та практики.

Необхідно зазначити, що при всій суперечності оцінок педологічної науки та педологічної служби відповідний досвід виступає складовою історії вітчизняної освітньої галузі, зберігаючи і сьогодні значний потенціал для впровадження кращих його зразків у практику роботи сучасної допоміжної школи.

Принагідно зазначимо, що, як і кожна нова широкомасштабна науково-практична програма, “педологізація” шкільного життя мала певні недоліки та упущення. Так, відомий історик олігофренопедагогіки Х.С. Замський вважав, що для практичної педології початку 30-х років був характерний цілий ряд помилок, зокрема це стосується некоректного використання діагностичних методик під час психолого-педагогічного вивчення дітей, що призводило до порушень у комплектуванні допоміжних шкіл. Окрім того, у середовищі педологів знову стали поширюватися дискусії стосовно необґрунтованого протиставлення соціального та біологічного факторів у розвитку людини [10].

Ґрунтовно аналізуючи зазначену постанову, О.Т. Губко ставить цілком слушне запитання: «Які ж “основні закони педології” було піддано критиці?»

[6, с. 103]. І тут же, відповідаючи на це запитання, дослідник зазначає, що мова йшла перш за все про біогенетичний закон, за яким онтогенетичний розвиток людини фокусує в собі історичний – філогенетичний закон розвитку людства. Цей та низка інших законів були названі «глибоко реакційними». Дійсно, як вже згадувалося, для того часу було характерне дещо поверхове тлумачення окремих наукових положень генетики, а також мало місце й ігнорування окремих складових саморозвитку й самовиховання дитини тощо. Об'єктивно оцінюючи всю складність ситуації, в якій знаходилася педологічна теорія та практика, історія психолого-педагогічної науки вже з позицій всебічного аналізу фактів того часу стверджує, що зазначена постанова свідомо ігнорувала факти подолання самою педологією більшості недоліків та прогалин. Так, ще на першому з'їзді педологів (1928 р.) у доповіді А.Б. Залкіна «Педологія в СРСР» було піддано різкій критиці концепції фатальної зумовленості розвитку дитини її спадковістю, біогенетичним фондом. Вчені-педологи рекомендували своїм колегам-практикам розглядати соціальне середовище не як статичне, а як динамічне, революційно змінюване утворення. «Повністю не заперечуючи спадковість, з'їзд вважає, що енергійна робота, розпочата радянською педологією з перегляду дійсної ролі спадковості й конституції, вікових стандартів, проблеми так званого тяжкого дитинства, повинна бути продовжена й поглиблена в напрямку вивчення ролі соціальних факторів у процесах дитячого розвитку. Разом із тим застосування біогенетизму до аналізу соціальної поведінки дитини заперечується» [6, с. 104].

Окрім зазначеної критики постанова вкрай негативно оцінила теорію двох факторів розвитку – спадковості та середовища. При цьому у постанові було свідомо проігноровано те, що ця теорія категорично розкритикована самими ж педологами ще аж у 1932 р. Також умовчувався й той факт, що цим автором та Г. С. Костюком було випущено два підручники з педології (1933 р.), до роботи над якими ці вчені залучили кращих представників вітчизняної педологічної науки, що теж несхвально оцінювали біогенетичну

концепцію та теорію двох факторів [4; 9]. Так, на переконання О.С. Залужного, психіка і поведінка будь-якої дитини зумовлені її історичною епохою і власною соціальною активністю: “вже одного цього визнання досить, щоб наші педологи відмовилися від того дуалізму, який виявлявся в теорії двох чинників. Діяльність дитини є продуктом соціальних відносин, і тому зміст цієї діяльності, її форми, її спрямованість і вся психіка дитини зумовлені соціально” [9, с. 18].

Розвиваючи думки своїх колег-однодумців стосовно зазначених проблем, Г. С. Костюк наголошував на тому, що тогочасна людинознавча наука досить спрощено розуміла характер взаємодії людини й середовища: “розмежувати дитину, її життя і її оточення можна тільки умовно. Дитина живе тому, що в кожен момент свого життя вбирає в себе щораз нові впливи оточення. І те, що хвилину тому було для її життя зовнішнім, на даний момент стає для неї внутрішнім” [4, с. 61].

На сторінках підручника “Педологія” Г. С. Костюк піддав різкій критиці механістичні теорії взаємозв’язку особистості з середовищем, що набули особливого поширення наприкінці 20 – початку 30-х рр. (С.С. Моложавий та ін.). Вчений зазначав, що ці теорії грубо перекидують саму “суть розвитку дитини, як і кожного живого організму. Не спокій, не рівновага є основною умовою життя дитини, а рух, боротьба, поєднання протилежностей, взаємопроникнення зовнішнього і внутрішнього, і наслідок цього наростання в дитині нових суперечностей, тенденцій, нової активності” [4, с. 62].

Окрім того, українські педологи рішуче засуджували фаталістичні підходи до розвитку дитячої особистості, зокрема теорії Дж. Локка, згідно з якою дитяча душа, як той віск, на якому реальність вільно залишає свої сліди. Свідомо, на нашу думку, було проігноровано у зазначеній постанові й визначення самого предмета педології як дитинознавчої науки, який був сформульований українськими дослідниками таким чином: “педологію

можна визнати як науку про основні умови, закони, етапи та типи соціального розвитку конкретно-історичної дитини” [11, с. 23].

Здійснюючи історико-педагогічний аналіз джерел зазначеного часу, переконуєшся в правильності висновків О.Т. Губко про те, що значна кількість тогочасних педологів вкрай спрощено розуміли своє призначення – головним для себе вони вважали збирання й узагальнення різноманітних даних самого широкого спектру наук про дитину: педагогічної та вікової психології, шкільної гігієни, фізіології, анатомії тощо [6]. Не випадково саме з цього приводу П.П. Блонський зазначав, що потрібно сказати правду: і нині часто курси педології фактично являють собою “вінегрет” з найрізноманітніших галузей знань, простий набір відомостей з різних наук, усього того, що стосується дитини. Але хіба подібний “вінегрет” є особливою самостійною наукою? Звичайно, ні [3, с. 14].

Всіляко поділяючи наукову стурбованість П.П. Блонського про нечіткість виділення предмета дослідження педології, М.Я. Басов наприкінці 20-х рр. зауважував: “... а що в такому випадку залишається за педологією? Я на це запитання можу відповісти лише так: за нею залишається дитина в цілому; іншими словами, педологія – це науковий синтез усього того, що становить істотні результати окремих наукових дисциплін, які вивчають дитину кожна зі свого боку. Помилково було б уявляти собі цей синтез як просту сукупність або суму різнорідних знань, що механічно об’єднуються за ознакою їх належності. По суті, це має бути саме синтез, тобто щось таке, що утворюється на основі органічного зв’язку складових частин в одне ціле, а не просто поєднання їх одної з одною” [2, с.17].

Недивлячись на вагомі здобутки педології у сфері соціально-педагогічних досліджень, зазначена партійно-урядова постанова жорстко засуджувала діяльність педологів і ліквідовувала педологію як науку. Відомо, що сумної долі зазнала не тільки вітчизняна педологія, а й інші науки, зокрема генетика. Це призвело до того, що до певної міри знизився рівень кваліфікації шкільних працівників.

Досить негативним результатом цього документу було те, що він став непереборною перешкодою в інтеграції знань різних наук про дитину. На виконання постанови вийшла інструкція Міністерства освіти РРФСР “Про порядок прийому в спеціальні школи для розумово-дефективних дітей” (серпень 1937 року), яка передбачала комплектування допоміжних шкіл виключно на підставі наявності медичних документів без присутності самої дитини, за виключенням дискусійних ситуацій. На думку Х.С. Замського, саме страх лікарів – членів комісії щодо наслідування долі репресованих педологів штовхав їх на ігнорування об’єктивних комплексних методів обстеження дітей [10].

Цілеспрямовано розвиваючи ідею реабілітації педології як інтегративної науки, Д.Ф. Ніколенко висловив думку про необхідність вирішення проблеми синтезу знань про дитину на сучасному етапі в межах “педагогічного дитинознавства” [14].

На початку 30-х рр. різко змінилося ставлення керівництва освітньої галузі колишнього СРСР до творчості М. Монтесорі. Наприклад у всесоюзній пресі було заявлено: “Турбуючись лише про розвиток тих сторін людини, які вигідніше й легше використати з метою експлуатації, М. Монтесорі вже у самий розквіт своєї теоретичної і практичної діяльності стала виразником інтересів великої буржуазії. В даний час її школи на Заході є оплотом фашизму” [12, с. 101]. Разом з тим, керівники НКО СРСР та НКО УРСР розуміли і переваги її педагогічної системи: “Глибина її обґрунтувань, методичність, добре розроблена техніка педагогічного процесу й по цей час справедливо притягують увагу як теоретиків, так і практиків” [12, с. 101].

Подібні суперечливі оцінки науково-педагогічної діяльності М. Монтесорі, а також і цілого ряду інших західних вчених, на наш погляд, були обумовлені перш за все ідеологічними причинами.

Аналіз зазначених джерел, а також звернення до праць сучасних істориків педагогіки та психології дає підстави нам стверджувати, що

тогочасна спеціальна педагогіка накопичила вагомий науковий потенціал [5; 6; 16].

Значимим для нашого дослідження є твердження І.В. Болотнікової проте, що більшість сучасних історико-педагогічних досліджень ігнорують коріння ґрунтовних ідей педології та інтелектуальний (а зовсім не соціально-політичний!) контекст їхнього виникнення і існування [1, с. 10]. Не можна також не погодитися із висновками вченої про специфічні риси вітчизняної педології, які проявлялися передусім у ідейній близькості вітчизняної педології з вітчизняною філософією, психологією та педагогікою, а вже потім із зарубіжною педологією [1; 15].

Головним здобутком спеціальної педагогіки та психології аналізованого періоду їх розвитку, на нашу думку, стало те, що вони всіляко сприяли утвердженню ідеї цілісного вивчення психіки дитини з особливими потребами. Зазначений методологічний підхід виступав запорукою започаткування реалізації у повсякденній практиці роботи допоміжної школи принципів індивідуального та диференційованого навчання учнів [15].

Література

1. Болотнікова І.В. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20–30 – х років ХХ століття: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 16 с.
2. Басов М.Я. Общие основы педологии. – М., 1928. – 744 с.
3. Блонский П.П. Педагогика. – М., 1922. – 164 с.
4. Видро Є.Д., Костюк Г.С., Чимата П.Р. Педологія: Підручник для пед. технікумів. – Харків, 1933. – 292 с.
5. Выготский Л.С. Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства // Педология. – 1929. – № 5. – С. 333–343.
6. Губко О.Т. Чи поновлювати науку педологію? // Психологія: Респ. наук.–метод. зб. – К.: Освіта, 1992. – Вип.38. – С. 103–109.
7. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. – К.: “А.П.Н.”, 2002. – 224 с.
8. Дзевєрін О.І. Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР: В зб. Розвиток народної і педагогічної науки в Українській РСР. 1917–1957 // Наукові записки НДП. – Т.4. – К.: Рад. шк., 1957. – С. 135–188.
9. Залужний О.С. Педологія. Підручник для пед. інститутів. – Харків, 1933. – 332 с.
10. Замский Х.С. История олигофренопедагогика. – М.: Просвещение, 1980. – 385 с.
11. Збірка керівних матеріалів про спеціальні школи-інтернати (глухонімих, сліпих, розумово відсталих). – К.: Рад. шк., 1946. – 131 с.

12. Литвин Л.Н. “Наша” или “не наша” Мария Монтесори? // Сов. педагогика. – 1991. – № 8. – С. 96–103.
13. Мясичев В.Н. Личность и труд аномального ребенка. В кн. Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей / Под ред. В.Н. Мясичева. – Л.: Изд-во Института мозга, 1936. – С. 3–23.
14. Ніколенко Д.Ф. Педагогічне дитинознавство // Вісник АПН України, 1993. – № 1. – С. 133–143.
15. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) : [монографія] / М. О. Супрун– К. : Вид-во Паливода А. В., 2005. – 326 с.
16. Федоров С.И. Типология форм умственного недоразвития. В кн. Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей / Под ред. В.Н. Мясичева. – Л.: Изд-во Института мозга, 1936. – С. 263–312.

УДК: 376-056.37:376.01

ФОРМУВАННЯ ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Трикоз С. В.

У статті розглянуто теоретичні засади та практичні шляхи формування часових уявлень у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку у процесі навчання у спеціальному загальноосвітньому навчальному закладі.

Ключові слова: *молодші школярі з порушеннями інтелектуального розвитку, формування часових уявлень, формування уявлень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.*

In the article the theoretical principles and practical ways of formation of time representations in junior pupils with intellectual disabilities in the process of studying in a special school.

Keywords: *junior schoolchildren with intellectual disabilities, formation of time representations, formation of representations in children with intellectual disabilities.*

Дітям з порушеннями інтелектуального розвитку життєво необхідно навчитися самотійно орієнтуватися в часі: відчувати його тривалість для регулювання і планування власної діяльності у часі, для зміни темпу своїх дій в залежності від наявності часу, визначати та вимірювати час правильно позначаючи у мовленні. Уміння самотійно орієнтуватися в часі визначає успішність соціалізації таких дітей, можливість їхньої адекватної участі у суспільних справах колективу тощо. Крім того, уміння регулювати і планувати діяльність в часі створює основу для розвитку таких якостей