НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

В.А. ГЛАДУШ

Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика

Монографія

Дніпропетровськ
«Пороги»
2012

УДК 378.046 – 021.68 (477)
ББК 74.489.478 (4 Укр) + 74.50 (4 Укр)
Г 57

Рекомендовано до друку Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 6 від 26 грудня 2012 р.)

Рецензенти:

Синьов Віктор Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;

Дмитрієва Ірина Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методик корекційного навчання Донбаського державного педагогічного університету;

Удод Олександр Андрійович – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України

Гладуш В. А.

Г 57 Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика: монографія / В. А. Гладуш. – Д.: Пороги, 2013. – 292 с.

ISBN 978-617-518-235-2

У монографії зроблено історико-педагогічний аналіз становлення і розвитку післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні, обґрунтовано періодизацію її функціонування, починаючи з другої половини XX до початку XXI ст. Показано вплив системи корекційної освіти дітей з вадами психофізичного розвитку і дефектологічної науки на рівень професійної кваліфікації педагогічних працівників спеціальних шкіл. Висвітлено внесок науково-дослідних установ, вищих навчальних закладів, підрозділів Міністерства освіти України, вчених і практиків в організацію і вдосконалення післядипломної педагогічної освіти дефектологів.

Книга розрахована на наукових працівників, викладачів, аспірантів, студентів педагогічних університетів, вчителів і вихователів закладів спеціальної (корекційної) освіти.

УДК 378.046 – 021.68 (477)
ББК 74.489.478 (4 Укр) + 74.50 (4 Укр)

ISBN 978-617-518-235-2 © Гладуш В.А., 2012

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ..... 5
ВСТУП 6
РОЗДІЛ 1. ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ДЕФЕКТОЛОГІВ В УКРАЇНІ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 9
1.1. Історичні витоки становлення післядипломної освіти вчителів..... 9
1.2. Післядипломна педагогічна освіта як об'єкт наукового дослідження..... 19
1.3. Теорія і практика післядипломної освіти дефектологів в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) як предмет історико-педагогічного дослідження..... 30
Висновки до розділу 1..... 38
РОЗДІЛ 2. РОЗБУДОВА ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ПРАКТИКА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЕФЕКТОЛОГІВ (1944−1962)..... 40
2.1. Розвиток системи корекційної освіти дітей із психофізичного вадами та організаційне вдосконалення системи післядипломної освіти педагогічних працівників..... 40
2.2. Організаційні форми післядипломної освіти дефектологів..... 52
2.3. Структурно-функціональний аналіз змісту методичної роботи в спеціальній школі..... 69
2.4. Удосконалення змісту післядипломної освіти дефектологів..... 78
Висновки до розділу 2..... 92
РОЗДІЛ 3. РОЗВИТОК ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ДЕФЕКТОЛОГІЇ ТА ЇХ ВПЛИВ НА УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (1963–1990)..... 94
3.1. Вплив теоретичних основ олігофренопедагогіки на підвищення кваліфікації педагогічних працівників допоміжних шкіл..... 94
3.2. Теоретичні досягнення сурдопедагогіки та вплив їх на післядипломну освіту педагогів шкіл для дітей з вадами слуху..... 110
3.3. Вплив теоретичних основ тифлопедагогіки на підвищення професійної підготовки педагогів шкіл для сліпих і слабозорих дітей..... 127
3.4. Вплив теоретичних основ логопедії на зміст післядипломної педагогічної освіти логопедів..... 135
Висновки до розділу 3..... 150
РОЗДІЛ 4. УДОСКОНАЛЕННЯ СТРУКТУРИ, ЗМІСТУ І ФОРМ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДЕФЕКТОЛОГІВ В УКРАЇНІ (1963–1990)..... 153
4.1. Діяльність РУМК спеціальних шкіл по удосконаленню післядипломної освіти дефектологів..... 153
4.2. Внесок наукових співробітників НДІ педагогіки УРСР і НДІ психології УРСР, викладачів дефектологічних факультетів КДПІ ім. О.М. Горького, СДПІ у розвиток практики післядипломної освіти дефектологів..... 163
4.3.Удосконалення змісту і форм підвищення кваліфікації і перепідготовки дефектологів..... 175

Висновки до розділу 4..... 197
РОЗДІЛ 5. УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДЕФЕКТОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ СТРУКТУРИ, ЗМІСТУ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ (1991–2012)……. 198
5.1. Модернізація системи післядипломної освіти дефектологів в Україні: тенденції, особливості, протиріччя..... 198
5.2. Характерні особливості післядипломної освіти педагогічних працівників у розвинених країнах Європи..... 204
5.3. Внесок Інституту спеціальної педагогіки НАПН України у розвиток теорії і практики післядипломної освіти дефектологів..... 211
5.4. Діяльність інститутів корекційної педагогіки та психології з розвитку теорії і практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів..... 225
5.5. Активізація інноваційних процесів у системі післядипломної педагогічної освіти дефектологів як умова її перспективного розвитку..... 239
5.6. Післядипломна педагогічна освіта учителя-дефектолога: сучасний стан, перспективи..... 250
Висновки до розділу 5..... 259
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ..... 361
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... 267

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВНД – вища нервова діяльність;
ВНЗ – вищий навчальний заклад;
ВНО – відділ народної освіти;
ВІПКП – Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів;
ДВНЗ – державний вищий навчальний заклад;
ДДПУ – Донбаський державний педагогічний університет;
ДН – дистанційне навчання;
ДОМПМПЦ – Дніпропетровський обласний методичний психолого-медико-педагогічний центр;
ДЦП – дитячий церебральний параліч;
ЗПР – затримка психічного розвитку;
ІУВ – інститут удосконалення вчителів;
ІКПП – Інститут корекційної педагогіки і психології;
ІСП – Інститут спеціальної педагогіки;
КДПІ – Київський державний педагогічний інститут;
ЛДПІ – Ленінградський державний педагогічний інститут;
МДПІ – Московський державний педагогічний інститут;
МПК – медико-педагогічна комісія;
МО СРСР – Міністерство освіти СРСР;
МО УРСР – Міністерство освіти УРСР;
МОН України – Міністерство освіти і науки України;
МОНМС України – Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України;
НАПН – Національна академія педагогічних наук;
НДІ – науково-дослідний інститут;
НКО – Народний комісаріат освіти;
НПУ – Національний педагогічний університет;
ОІУВ – обласний інститут удосконалення вчителів;
ОІППО – обласний інститут післядипломної педагогічної освіти;
ОРА – опорно-руховий апарат;
ПМПК – психолого-медико-педагогічна комісія;
ПМР – порушення мовленнєвого розвитку;
РМ УРСР – Рада Міністрів УРСР;
РНК – рада народних комісарів;
РУМК – Республіканський учбово-методичний кабінет;
СДПІ – Слов’янський державний педагогічний інститут;
ФПК – факультет підвищення кваліфікації;
ЦІППО – Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти;
ЦНМК – Центральний навчально-методичний кабінет;
ЦНС – центральна нервова система.

ВСТУП

Друга половина XX – початок XXI ст. характеризується динамічним розвитком народного господарства, масштабними змінами, перетвореннями і нововведеннями у суспільстві. Бути джерелом розвитку, забезпечити належну якість цих змін покликана освіта, яка має дати можливість кожній людині не просто задовольнити свої освітні потреби, пристосуватися до життя, а й максимально реалізуватися як особистості, досягти такого рівня, який би дозволив розвинути свої природні здібності, навчитися самостійно здобувати необхідні знання впродовж усього життя, творчо мислити, опановувати існуючі інформаційні ресурси. Держава, суспільство повинні сприяти цьому і наповнювати це джерело. Тому весь цей період супроводжувався великими державними капіталовкладеннями в розширення мережі освітніх закладів, удосконалення їхньої матеріально-технічної бази, пошуками прогресивних інновацій, передових педагогічних технологій. Практично кожне десятиліття привносило в освітню сферу нові здобутки наукових пошуків, передовий досвід шкільної практики.

Ключовою фігурою освітнього процесу є педагогічний працівник, якому треба дати освіту у педагогічному навчальному закладі і протягом усієї практичної діяльності супроводжувати і підвищувати рівень його кваліфікації. Наукові дослідження, практика свідчать, що жоден навчальний заклад, навіть найбільш розвинений та передовий, не в змозі готувати висококваліфікованих фахівців на весь період трудової діяльності. Працівники усіх галузей, чи то матеріального виробництва, чи то соціальної й освітньої сфер, через інтенсивний розвиток науково-технічного прогресу з часом відчувають дефіцит фахової компетентності. Тобто настає момент, коли освітній рівень не дає можливості працювати на високий результат і потребує якісних змін, оскільки стає гальмівним чинником у просуванні вперед. З огляду на це, одним із завдань усіх ланок педагогічної освіти є організація системи післядипломної освіти працівників освітніх закладів за допомогою передових технологій навчання.

Важливе значення в освітньому просторі мають навчально-виховні заклади для дітей із порушеннями психофізичного розвитку, в яких працюють педагоги зі спеціальною (дефектологічною) освітою. Оскільки система спеціальної освіти в Україні постійно реформується і ефективне її функціонування безпосередньо залежить від рівня фахової компетентності педагогів-дефектологів, особливого значення набуває дослідження еволюції системи післядипломної освіти цієї категорії педагогічних працівників.

Проблема вдосконалення змісту післядипломної педагогічної освіти постійно турбує педагогів – теоретиків і практиків. Вона досліджувалася в різних аспектах: методологічному (В.П. Андрущенко, А.М. Алексюк, І.П. Жерносєк, В.Г. Кремень, А.І. Кузьмінський, В.І. Луговий, В.В. Олійник, Н.Г. Протасова); професіографічному (І.А. Зязюн, О.М. Пєхота, Л.П. Пуховська, В.О. Сластьонін, А.М. Старєва, І.М. Яковлєва); діяльнісному (Ю.К. Бабанський, В.І. Бондар, В.І. Маслов, Т.І. Сущенко); історичному (О.Л. Капченко, С.В. Крисюк, В.К. Майборода,

Л.Є. Сігаєва); психолого-педагогічному (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, Н.І. Бібік, О.І. Бондарчук, М.В. Гриньова, В.Ф. Паламарчук, В.А. Семиченко); управлінському (Л.І. Даниленко, Г.В. Єльникова, В.С. Пікельна, А.І. Чміль) та ін.

На розвиток післядипломної освіти дефектологічних кадрів, безперечно, вплинули дослідження різних аспектів корекційної педагогіки і спеціальної психології, зокрема наукові праці українських вчених: В.І. Бондаря, Л.С. Вавіної, І.В. Дмитрієвої, І.Г. Єременка, Н.Ф. Засенко, А.І. Капустіна, І.П. Колесника, С.Ю. Коноплястої, М.З. Кота, В.О. Липи, К.В. Луцько, Г.М. Мерсіянової, С.П. Миронової, І.С. Моргуліса, Т.В. Сак, В.М. Синьова, Є.П. Синьової, Є.Ф. Соботович, Н.М. Стадненко, В.В. Тарасун, Н.В. Тарасенко, С.В. Федоренко, Л.І. Фомічової, О.П. Хохліної, І.П. Чигринової, А.Г. Шевцова, О.Е. Шевченко, М.К. Шеремет, Д.І. Шульженко, М.Д. Ярмаченка та ін. Автори наголошують на винятковій важливості рівня фахової підготовки працівників спеціальних шкіл, пов’язаної з навчанням і вихованням дітей із психофізичними вадами.

Водночас, історіографічний пошук засвідчив, що післядипломна педагогічна освіта дефектологів України як окрема наукова проблема, де висвітлювалася б еволюція її теорії і практики, політика урядів СРСР, УРСР, України до її формування і розвитку на різних етапах функціонування спеціальної школи цілісно, комплексно й системно в обраних нами хронологічних межах не досліджувалася. У 50–80-х рр. XX ст. ця проблема взагалі не була об’єктом розгляду. Дисертаційні дослідження з 1990-го до 2012-х рр. розглядають чимало питань післядипломної освіти педагогічних кадрів України, але виключно тих, що мали відношення до загальноосвітніх шкіл. Тому звітні документи центральних і місцевих органів народної освіти, дослідження науковців використовуємо в дисертації як джерела.

Упродовж усієї історії розвитку спеціальної школи України існували об’єктивні суперечності у вирішенні кадрових питань. По-перше, у спеціальних школах постійно була потреба у дефектологічних кадрах (стрімке зростання кількості спеціальних навчально-виховних закладів), з іншого, – держава не в змозі була їх задовольнити, тому більшість працівників мали не спеціальну, а лише педагогічну освіту. По-друге, економічний розвиток держави створював належні умови для появи в освітній сфері нових засобів комунікації, а вчителі були не готові до їх застосування. Саме система післядипломної педагогічної освіти була покликана надавати вагому допомогу спеціальній школі у вирішенні завдань навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку, підвищуючи кваліфікацію дефектологів та здійснюючи фахову перепідготовку вчителів і вихователів.

Однак у післядипломній освіті дефектологів теж тривалий час існувало протиріччя. З одного боку, ця галузь педагогічної освіти стрімко розвивалася, формувалися методологічні основи, зміцнювалися внутрішньосистемні зв’язки, вдосконалювався зміст, форми надання освітніх послуг, з іншого, – через відсутність спеціальних висококваліфікованих кадрів обласні інститути удосконалення вчителів (ОІУВ) були не в змозі повною мірою задовольнити потреби у підвищенні кваліфікації дефектологічних кадрів.

Створення Республіканського учбово-методичного кабінету (РУМК) спеціальних шкіл при МО УРСР (1963) допомогло вирішити це проблемне питання. Він виконував організаційні і методичні функції. Тут велась цілеспрямована, системна й результативна діяльність наукових співробітників науково-дослідних установ, викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ), які привносили новизну в

теорію і практику дефектологічної науки, покращували якість і ефективність роботи з надання післядипломної освіти дефектологам. Саме спільна діяльність цих установ і закладів виділила післядипломну освіту дефектологів як систему.

Дослідження історико-педагогічного аспекту системи післядипломної освіти працівників спеціальних шкіл створює умови узагальнення цінного досвіду, виявлення негативних тенденцій та прорахунків у розвитку та врахування їх у подальшій перспективі.

З огляду на це, актуальність монографії в теоретичному аспекті зумовлена необхідністю подолання фрагментарності історико-педагогічних знань щодо розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів в Україні у контексті освітніх реформ з метою обґрунтування цілісного теоретичного знання й визначення його місця в дефектологічній науці; у практичному – потребою критичного аналізу історико-педагогічних умов трансформування післядипломної освіти педагогів спеціальних шкіл в Україні як певного досвіду для його творчого осмислення в ході сучасної модернізації спеціальної освіти в нинішній соціально-економічній, суспільно-політичній і культурологічній ситуації.

Післядипломна освіта дефектологів сьогодні − це своєрідна педагогічна система, що має зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних та змістовно-процесуальних процесів. Сучасна модернізація національної системи освіти вимагає впровадження змін і в систему післядипломної освіти дефектологів, яка і без цього має свої особливості і відмінності. Історичний підхід до вивчення понад шістдесятирічного періоду педагогічної науки, зокрема дефектології, дасть широкі можливості провести глибокий аналіз діяльності Міністерства освіти України, органів народної освіти на місцях, педагогічних навчальних закладів, ОІУВ, конкретних науковців і практиків та об’єктивно оцінити їхній внесок у формування і розвиток системи післядипломної освіти педагогічних працівників спеціальних шкіл. Виявлення позитивних і негативних сторінок історії цієї галузі дасть можливість поповнити теорію спеціальної педагогіки, визначити чіткі орієнтири в її розвитку.

Важливу роль під час написання праці відіграли документи Центрального державного архіву органів влади та управління України (фонди № 166 – Міністерство освіти УРСР (1943–1991); Київського міського державного архіву (фонд Р-346: Київський державний педагогічний інститут ім. О.М. Горького), Архіву Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Державного архіву Дніпропетровської області, більшість яких видано вперше.

Отримані результати дають цілісну картину розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів як окремої галузі педагогічної науки. Ретроспективний аналіз цього багатогранного і складного процесу повною мірою розкриває його проблеми, цілі, зміст, завдання, засоби, методи і організаційні форми. У ході дослідження визначено особливості і тенденції розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів, обґрунтовано її періодизацію становлення та функціонування, що є важливим у розв’язанні сучасних актуальних завдань розвитку дефектологічної науки. Також важливим є встановлення пріоритету вітчизняної дефектологічної науки.

РОЗДІЛ 1
ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ДЕФЕКТОЛОГІВ В УКРАЇНІ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Історичні витоки становлення післядипломної освіти вчителів

Концепція післядипломної педагогічної освіти як в Україні, так і в багатьох країнах світу не є винаходом останніх десятиліть. Вона формувалась і розвивалася протягом тривалого часу і під впливом багатьох історичних чинників.

Роздуми з приводу проблем підвищення кваліфікації вчителів можна знайти ще в працях філософів Гесіода, Сократа, Платона, Аристотеля, Сенеки, Конфуція, та все ж, більш переконливими будуть історико-педагогічні дослідження доби Відродження та Реформації. Незважаючи на те, що освітня діяльність у ті часи перебувала під протекторатом духовенства, вона час від часу потребувала суттєвих змін, удосконалення принципів, форм, методів та засобів педагогічного впливу. І якщо цього не відбувалося, виникали кризові соціальні явища.

Вперше проблема вдосконалення фахової кваліфікації вчителя була чітко сформульована в XVII ст. Чеський педагог Ян Амос Коменський сформував дидактичну систему шкільної освіти, у якій головне місце у справі виховання та навчання дітей відвів учителю, наголошуючи, що його професія «найпочесніша під сонцем», а тому «найкращі з-поміж людей нехай будуть учителями» [216, с. 115]. На думку Я.А. Коменського, вчитель повинен любити свою справу, бути працьовитим, сповненим життя, діяльним і чуйним, любити учнів, а тому він має прагнути до збагачення своїх знань, досвіду. Оскільки успішність роботи школи, навчання й виховання залежать від педагога, його освіти, знань і вмінь, він повинен постійно та систематично працювати над собою. Для цього Я.А. Коменський радив учителям відвідувати уроки колег і запрошувати їх на свої уроки, а потім уважно вислуховувати їхню критику, зауваження та побажання [216, с. 116]. Інформації про заклади, які в той час мали підвищувати педагогічну майстерність учителів, на жаль, немає, як і прикладів контролю цього процесу з боку адміністрації освітніх закладів, але наведені форми підвищення професійної кваліфікації педагогів можна оцінити як чіткі, продуктивні та досить прогресивні.

Важливу роль у процесі еволюції форм і методів покращення професійної діяльності педагога відіграють надбання української народної педагогіки XVII – XVIII ст., яка була виразником уявлень народу про гуманність, працелюбність, волю, патріотизм. У цей період учені починають звертати увагу на прислів’я, приказки, казки, в яких звучить глибока повага до знань і науки: «Учись не до старості, а до самої смерті», «Аби наука, то й розум буде», «Розум – скарбниця людини», «Мудрим ніхто не народився», «Ніхто вченим не вродився», «Праця все переможе» [262, с. 82; 314, с. 283]. Саме народна педагогіка стала джерелом натхнення для вчителів у справі самоосвіти на українських землях, саме її ідеї лягли в основу багатьох фундаментальних праць вітчизняних педагогів.

З проблемою освіченості вчителя пов’язане ім’я українського церковного, державного і політичного діяча Феофана Прокоповича, який у 1721 р. відкрив власним коштом загальноосвітню школу для дітей-сиріт. У його педагогічній розвідці «Духовний регламент» особливе місце належить вимогам до вчителя, який, на думку автора, має бути дбайливим, чесним, працьовитим, шанованим, а найголовніше – високоосвіченим. Ф. Прокопович розробив цілу низку регул

(правил) підготовки вчителя; серед них є і вимога не допускати людину до педагогічної діяльності без попередньої перевірки її знань. Якщо з будь-яких причин кандидат в учителі не витримає іспит, учений радить не відштовхувати його, а «звеліти півроку або рік» довчитися, оскільки є гостра потреба у кваліфікованих учителях [341, с. 75]. Крім того, учитель повинен уміти лаконічно й переконливо довести учням значущість науки й навчання. Ф. Прокопович дбав, щоб учителям, здатним викладати не один, а два–три предмети, створювали належні умови, всіляко підтримували їх.

Питання про вчителя та рівень його освіченості посідає особливе місце в педагогічних творах «українського Сократа» Григорія Савовича Сковороди. На його думку, на педагогічній ниві люди повинні працювати лише за покликанням, адже вчитель має бути чесним, безкомпромісним, любити учня, поважати його особистість, служити добру. Головною метою вчителя має стати формування освіченої, мислячої, чуйної людини. А щоб педагог міг реалізувати свої плани й досягти успіху, Г.С. Сковорода давав таку пораду: «Долго сам учись, если хочешь учить других» [387, с. 440], тобто можна стати завдяки самоосвіті майстром своєї справи. Досягти педагогічних вершин можна лише тоді, коли дружиш із практикою і завдяки їй набуваєш досвід, оскільки «опыт есть отец искусству, веденію й привычки. Отсюду родились все науки, и книги, и хитрости» [388, с. 117].

В історико-педагогічних літописах залишилося й ім’я попечителя Одеського й Київського навчальних округів Миколи Івановича Пирогова. Усвідомлюючи важливість професійної підготовки вчителів, М.І. Пирогов наприкінці 1858 − на початку 1859 р. організував при Київському університеті педагогічну семінарію, розробив проекти підготовки вчителів для початкової й середньої школи, організував контроль за методами навчання та виховання в приватних пансіонах.

М.І. Пирогов закликав учителів: «Шукай і будь людиною!» [323, с. 181]. Він був переконаний, що успіх у навчанні залежить не від статусу навчального закладу чи навчальних програм, а від рівня підготовленості вчителя. На думку попечителя, учителі повинні мати ґрунтовну підготовку, як теоретичну, так і практичну. Тому слід відкривати педагогічні курси, семінарії, інститути, де вчителі могли б підвищувати рівень своєї майстерності.

Отже, прогресивні погляди європейських і вітчизняних педагогів, філософів, громадських діячів значною мірою були рушійними силами розвитку освітньої системи в Російській імперії, до складу якої входили українські землі.

Другим важливим чинником, який суттєво вплинув на вдосконалення вітчизняних педагогічних кадрів, стали реформи в освітній системі держави. На початку XIX ст. на тлі політичних, економічних і культурних змін освітня система Росії швидко розвивалася. Відбулися значні зрушення в початковій освіті. На підставі установчих документів були створені навчальні заклади для селян, ремісників, небагатих дворян – церковно-парафіяльні й парафіяльні, земські школи, повітові училища та прогімназії [262, с. 131].

Розвивалася також середня освіта, яку надавали заклади різних профілів: для хлопців – гімназії, колегії, ліцеї (з гуманітарним нахилом), кадетські корпуси (військове навчання), реальні (з природничим ухилом) та комерційні училища; для дівчат – інститути шляхетних дівчат, середні школи духовного відомства та гімназії відомства імператриці Марії. На початок XX ст. на українських землях було зареєстровано 521 такий заклад [262, с. 135].

Вищу освіту, яка була необхідна для роботи в різних державних органах, а також для педагогічної діяльності, можна було здобути в трьох університетах: Харківському (1805), Київському (1834), Новоросійському (1865).

Паралельно з розвитком масової школи, починаючи з 30–40-х рр. XIX ст., у різних регіонах Росії виникають численні благодійні товариства, метою яких стала організація систематичної допомоги бідним, калікам, жебракам і сиротам. У таких умовах були відкриті перші спеціальні заклади для утримання та елементарного навчання сліпих, глухих і розумово відсталих дітей.

Педагогічна громадськість того часу вимагала від уряду додатково реформувати школу, створити в системі освіти лікувально-виховні та навчальні заклади для розумово відсталих дітей, організувати та систематично здійснювати підготовку педагогічного персоналу для роботи з дітьми, які мають вади розвитку, покращити умови праці педагогів.

Одним із перших навчальних закладів для глухих дітей у Росії стало Петербурзьке училище, відкрите у 1806 р., а першим його викладачем був поляк А. Сігмунд, який отримав сурдопедагогічний досвід у Віденському училищі для глухонімих на спеціальних сурдопедагогічних курсах [468, с. 151]. Наприкінці XIX ст., після утворення Всеросійського опікунства сліпих у 1881 р., розпочали свою діяльність школи для сліпих дітей в Україні – у Києві, Харкові, Одесі, Чернігові, Полтаві.

У зв’язку з активізацією діяльності лікарів-психіатрів у другій половині XIX ст. у Росії був започаткований лікарсько-педагогічний напрям суспільної допомоги «слабоумним». І.О. Сікорський – професор психіатрії Київського університету – на IV Міжнародному конгресі гігієни, який проходив у Женеві в 1882 р., висловив думку про необхідність організації установ для навчання та виховання дітей, не здатних опанувати програму звичайних навчальних закладів [371, с. 78]. Усе більш очевидною для суспільства стає необхідність створення для цих дітей спеціальних закладів. Незначні за своїм обсягом практичні заходи з елементарного навчання, виховання та утримання дітей з особливостями психофізичного розвитку на той час здійснювалися силами окремих лікарів, педагогів, громадських діячів на філантропічно-благодійницькій основі шляхом організації притулків, приватних платних медико-педагогічних установ і шкіл для розумово відсталих, відкриття допоміжних класів при загальних школах, а потім і самостійних допоміжних шкіл, упорядкованих міською управою [372, с. 13].

Третій чинник полягав у тому, що становлення вітчизняної післядипломної освіти було тісно пов’язане з розвитком мережі масової та спеціальної школи, яка потребувала великої кількості педагогічних кадрів. У другій половині XIX ст. поступово вирішувалася ця проблеми. При університетах створювалися педагогічні інститути. У 1860 р. з’явилося «Положення про окружні педагогічні курси». Відбір на такі курси проводили попечительські ради навчальних округів. Термін навчання складав два роки. Заняття на курсах були як теоретичні, так і практичні. До програми входив невеликий курс із дидактики та методики викладання навчальних дисциплін. Після закінчення навчання кожен студент мав написати й захистити дисертацію з певної теми й підготувати одну пробну лекцію.

Названий документ також сприяв відкриттю учительських семінарій, зокрема Київської (1862). У травні 1872 р. було прийняте офіційне рішення про створення учительських інститутів. У Положенні про окружні педагогічні курси зазначалося,

що для підготовки вчителів у різних навчальних округах буде засновано сім учительських інститутів.

Дбали і про вчителів, які працювали в міських училищах. Для них при учительських інститутах заснували додаткові курси. Програма з педагогіки на курсах мала такі розділи: розумове, моральне і фізичне виховання, загальні вимоги дидактики й риторики, шкільна дисципліна.

Учителів гімназій, реальних училищ та інших середніх навчальних закладів у другій половині XIX ст. готували, як відомо, університети, а також інші вищі навчальні заклади, зокрема два історико-філологічні інститути – у Петербурзі та Ніжині.

Нарешті в ці часи вибороли право займатися викладацькою діяльністю жінки. Зокрема, 1864 р. у столичних і провінційних жіночих гімназіях відомства імператриці Марії були відкриті педагогічні класи, а в 1870 р. такі класи з'явилися при гімназіях Міністерства народної освіти. Ці гімназії складалися з підготовчого, семи основних і одного педагогічного класу. «Положення про жіночі гімназії і прогімназії народної освіти» (1870) передбачало видачу дівчатам, які закінчили 7 класів, атестата на звання вчительки початкової школи, а тим, хто закінчив 8 класів, – на звання домашньої вчительки. Випускниці, нагороджені медаллю, мали право бути домашніми наставницями. У 1878 р. у Петербурзі було відкрито Бестужевські вищі жіночі курси, які в 1886 р. припинили свою діяльність і поновили її лише 1890 р. В Україні вищі жіночі курси були засновані на початку XX ст. у Києві та Харкові.

Оскільки не вистачало вчителів, була запроваджена практика педагогічного екстернату. Закон від 22 квітня 1868 р. і правила, затверджені 15 травня 1870 р., чітко визначали порядок проведення іспитів на звання вчителів гімназії та прогімназії для осіб, які мають бажання працювати на ниві освіти.

Слід звернути увагу на той факт, що до навчальних планів окремих педагогічних навчальних закладів України ввійшли предмети, що торкалися питання природи дитячої дефективності.

На тлі такої активної підготовки вчителів масової школи виникла потреба у педагогічних кадрах для роботи з дітьми, які мають вади розвитку. Першими кроками у цьому напрямку стала підготовка вчителів для сліпих і глухих дітей. На базі спеціальних дитячих закладів педагоги проходили короткострокові курси або тривале стажування. На думку М.Д. Ярмаченка, «поступовому поглибленню цілей і завдань підготовки дефектологів наприкінці XIX ст. сприяло визнання «гуманістичної концепції користі», за якою аномальні особи, які навчалися та виховувалися за спеціальними методиками, могли стати важливими членами суспільства завдяки своїй праці та іншим формам соціальної активності» [469, с. 54].

Учителі, вихователі, лікарі, які працювали з розумово відсталими дітьми, на той час мали тільки загальнопедагогічну підготовку. Досвід роботи в галузі спеціального виховання та навчання вони здобували на практиці. Проте ставало очевидним, що успішність виховної роботи з аномальними дітьми багато в чому залежить від рівня підготовки спеціалістів-дефектологів. Відкриття університетів, педагогічних та учительських інститутів, семінарій, курсів сприяло вирішенню проблеми впровадження системи підвищення кваліфікації вчителів, які тривалий час працювали на педагогічній ниві, у тому числі і в спеціальних закладах.

У 1872 р. Комітет міністрів Російської імперії затвердив положення про проведення короткострокових педагогічних курсів для народних учителів з метою підвищення їхньої фахової кваліфікації. Вони проходили, як правило, під час літніх вакацій. Для їх організації вчителі запровадили внески по 10–15 руб., незначні кошти надавали земства й окремі особистості. Педагогічні курси влаштовували в повітових центрах. Їх організаторами були вчительські товариства й видатні педагоги − М.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров, В.І. Водовозов, Д.І. Тихомиров, зрідка цією справою займались училищні ради.

У 1897 р. з ініціативи О.Ф. Остроградського, тодішнього директора Петербурзького училища для глухих, було відкрито курси з підготовки сурдопедагогів на базі цього училища. Навчальний план і програми курсів передбачали ґрунтовну загальноосвітню, природничо-наукову та спеціальну підготовку майбутніх сурдопедагогів. До викладання на цих курсах залучали провідних учених столиці. Однак після закінчення курсів учителі не мали підтримки та визнання з боку державної влади та жодних юридичних прав на працевлаштування. Незначна кількість випускників-сурдопедагогів знаходила собі роботу в училищах для глухих. Більшість же з них ставали домашніми вчителями глухих дітей у заможних сім'ях. Учителі-сурдопедагоги, які закінчили ці курси, працювали і в Україні [469, с. 167].

Однією з нових форм удосконалення підготовки та підвищення фахової кваліфікації педагогів були з'їзди вчителів. Саме там вони мали можливість обговорювати болючі проблеми, у тому числі й стан фахової кваліфікації. Першими подібними заходами стали з'їзд у Харкові в 1861 р., з'їзд учителів природничо-математичних наук у Києві в 1861 р., з'їзд учителів російської мови та словесності в Києві в 1863 р.

Важливою віхою в розвитку вітчизняної дефектології став Другий з'їзд діячів у галузі технічної та професійної освіти – фактично перший з'їзд дефектологів Росії, який проходив у Петербурзі в період з 26 грудня 1895 р. до 5 січня 1896 р. На ньому працювали секції, присвячені проблемам сліпих, розумово відсталих і глухонімих дітей. В окремих виступах розглядалися проблеми підготовки вчителів, серед яких була доповідь Д.Ж. Органова «До питання про підготовку вчителів для шкіл глухонімих та їх службові права». Доповідач висвітлив нелегке та безправне життя вчителів приватних шкіл для глухих, сформулював основні вимоги до особистості вчителя глухих, до його загальної підготовки, спеціальних знань та вмінь. Він запропонував відкрити при одному з училищ для глухонімих спеціальні курси з підготовки вчителів для шкіл глухонімих, також порушив питання про надання прав на пенсію вчителям усіх шкіл для глухонімих дітей [468, с. 201–202].

На той час, як своєрідна форма вдосконалення освіти вчителів-сурдистів, існувала практика закордонних відряджень до європейських країн для широкого ознайомлення з досвідом навчання глухих за різними методами й здобуття там спеціальної підготовки. У рамках подібних відряджень за кордоном побували такі педагоги, як Ф.Т. Моллот (1846), Я.Т. Спешнєв (1856 та 1864), О.К. Пфель (1882), А.Ф. Остроградський (1885), М.М. Лаговський (1889). У 90-х рр. XIX ст. за кордон виїжджали К.К. Грачова, В.П. Кащенко, М.П. Лебедєва, К.Х. Маляревська. Вивчення педагогічного досвіду функціонування спеціальної школи за кордоном суттєво збагачувало теорію і практику вдосконалення післядипломної педагогічної освіти вітчизняних дефектологів.

На рубежі XIX і XX ст. набрав активності громадсько-педагогічний рух, у ході якого піднімалися питання щодо кризи школи та необхідності її реформування, гостро ставилися проблеми професійного рівня вчителів. Чимало громадських організацій, проявляючи як політичну, так і життєву активність, спрямовували свої зусилля на допомогу народній освіті. За підрахунками О.О. Кизеветтера, засобами благочинності утримувалися 1313 закладів опіки та виховання дітей (виховних і сирітських будинків, притулків, виправних колоній, дитячих садків і т.п. установ), 933 заклади «дешевого й безкоштовного навчання» (недільних, підготовчих, ремісничих, професійних та інших шкіл), а також 45 установ лікувальної допомоги дітям [202 , с. 12].

Принагідно зазначимо, що численні громадські організації – педагогічні товариства, спілки, громади, гуртки – з одного боку, відстоювали економічні, політичні та юридичні права вчителів, з іншого – сприяли зростанню кваліфікації, освітнього рівня педагогічного складу, чим робили вагомий внесок у розвиток системи післядипломної освіти вчителів.

Огляд літературних джерел свідчить, що тривалий час важливою формою вчительських об'єднань були товариства взаємної допомоги вчителям. До Першого Всеросійського з'їзду «товариств допомоги особам учительського звання» (грудень 1902 р. – січень 1903 р.) їх кількість становила 70 [315, с. 165–166]. Аналізуючи питання, які вирішували товариства, можна зробити висновок, що головною метою названих угруповань було надання матеріальної допомоги педагогам, адже вчителювання – це «ремесло», яке завжди давало жалюгідні заробітки і тому перебувало у злиденному становищі. Однак інформаційні джерела тих часів відзначають факти підвищення рівня свідомості, професійної майстерності вчителів шляхом відкриття бібліотек, педагогічних музеїв, організацією курсів підвищення кваліфікації, проведенням лекцій, показових практичних занять тощо.

Значну роль у справі підготовки педагогічних кадрів зіграла постать Івана Олексійовича Сікорського, відомого психіатра, психолога, громадського діяча, професора Київського університету св. Володимира, а з відкриттям Фребелівського жіночого педінституту – директора цього закладу. Ще в 1904 р. він власним коштом відкриває у Києві Лікарсько-педагогічний інститут для розумово відсталих дітей і перший у світі Інститут дитячої психопатології. Із 1907 до 1911 р. у Київському Фребелівському педагогічному інституті професор І.О. Сікорський викладав низку авторських дисциплін, які побудував на практичному досвіді, викладеному в монографічних працях, у наукових положеннях, де розглядаються проблеми виховання та навчання дітей, у тому числі дефективних і важких у виховному відношенні. На наш погляд, учений усвідомлював необхідність підготовки, перепідготовки та підвищення професійної кваліфікації педагогічних кадрів для спеціальних та масових початкових і середніх шкіл. Узагальнюючи власний теоретичний і практичний досвід роботи з відсталими дітьми і досвід зарубіжних педагогів-лікарів М. Монтессорі (Італія), Ф. Фребеля (Німеччина) та ін., І.О. Сікорський у своїх науково-педагогічних працях обстоював думку про необхідність вивчення психології дефективних та важковиховуваних дітей усіма без винятку вчителями.

Діяльність Фребелівського інституту була спрямована на підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів, в основі якої була «інтегративна модель підготовки педагога-психолога-медика» [349, с. 143]. За сьогоднішніми вимогами −

це спеціальність педагога, що дуже близька до освітньо-кваліфікаційних вимог сучасного дефектолога. Пояснити і обґрунтувати це явище в історії педагогіки можна ситуацією, яка мала місце в Російській імперії на початку XX ст. у зв'язку із шкільними реформами, пов'язаними з розширенням мережі масової школи. В умовах зростання чисельності школярів увагу спочатку вчителів, а потім лікарів привернув факт погіршання успішності навчання. Час від часу в процесі навчально-виховної роботи виділялися діти, для яких звичайна класна робота була безплідною внаслідок їхньої психофізичної недостатності. Ця категорія дітей відставала від своїх однолітків та втрачала інтерес до засвоєння програмного матеріалу. Примусові заняття у цих випадках не давали результатів. Учителі разом з батьками застосовували різні методи та засоби педагогічного впливу, однак всі вони були безуспішними у справі виховання, навчання та розвитку таких дітей [89]. Згодом почали з'являтися численні педагогічні теорії, які так чи інакше впливали на оформлення концепції педагогічної освіти. Переважна їх більшість мала демократичну та гуманітарну спрямованість.

Помітні зміни у розвитку спеціальної школи та підготовки дефектологів спостерігаються з початку 1919 р., тобто з настанням в Україні Радянської влади. У Декреті РНК України «Про націоналізацію всіх благодійних закладів» говорилося: «З метою реорганізації справи допомоги непрацездатним і неімущим та усунення з неї начал філантропії (благодійності) передати приватні і громадські заклади, які мають завдання забезпечення непрацездатних і неімущих, як-от: дитячі приюти, богадільні, інвалідні будинки, притулки з усім їхнім майном і капіталами в Комісаріат соціального забезпечення» [2, спр. 11, арк. 116]. Окрім того, Декретом від 17 травня 1919 р. подібні заклади, які перебували у віданні монастирських, церковних та інших релігійних установ, також передавалися до Народного комісаріату соціального забезпечення. Згідно з цими документами заклади для глухих, сліпих, розумово відсталих дітей почали функціонувати як державні установи. Безпосереднє відношення до цих закладів і відповідної категорії дітей мали й Народні Комісаріати освіти та охорони здоров'я. Владні структури категорично забороняли соціально-педагогічну допомогу дітям з порушеннями психофізичного розвитку приватним установам, церква також позбавлялася права опікуватися цими дітьми. Отже, всю відповідальність за утримання дітей взяла на себе держава.

Виникла гостра потреба у дефектологічних кадрах, тому це питання стало на чергу денну вже в 1920 р. В історії дефектології важливе значення мав Перший всеросійський з'їзд діячів по боротьбі з дитячою дефективністю, який проходив у червні − липні 1920 р. у Москві (серед делегатів троє було з Чернігова та губернії). Із восьмидесяти трьох питань, розглянутих на з'їзді, дві доповіді було присвячено підготовці педагогічних кадрів до роботи з подібною категорією дітей. Заслуговує на увагу доповідь «Організація підготовки працівників у сфері боротьби з дитячою бездоглядністю, дефективністю і злочинністю», з якою виступив відомий логопед, сурдопедагог Д.В. Фельдберг. Професор зазначив, що організація підготовки фахівців для роботи з дефективними дітьми повинна відбуватися на загальнодержавному рівні. Всім працівникам без винятку треба мати спеціальну підготовку, яка дасть можливість ефективно виконувати свої функції, а виконання цього завдання покладалося на спеціальні науково-педагогічні установи. Додатково ставилося питання про підготовку досвідчених інструкторів, обстежувачів,

керівників, відповідальних працівників, допоміжного персоналу. Виходячи із власного досвіду (вчений тривалий час брав активну участь у підготовці та перепідготовці дефектологічних кадрів у Петербурзі), доповідач висвітлив принципи навчального плану лікарсько-педагогічних закладів: засвоєння слухачами методів наукового мислення і дослідження у всій повноті наукових дисциплін природничого й загально-педагогічного характеру; індивідуальний підхід до вивчення дитини; достатні теоретичні й практичні знання основ і методів навчання аномальних дітей дошкільного і шкільного віку; педагогічний та освітній ценз слухачів для всебічного знання та розуміння дитини; вагома практична підготовка у сфері обстеження, виховання і навчання дефективних дітей; можлива поглиблена спеціалізація в основних категоріях дефективності. Рівень знань у питаннях підготовки та самостійної діяльності фахівця повинен визначатися лише після практичного стажу роботи у відповідних закладах [133, с. 44].

Д.В. Фельдберг також наголошував на обов'язковому ознайомленні майбутніх дефектологів із основами патологічної педагогіки; необхідності створення наукових асоціацій працівників цієї сфери для організації широкого обміну досвідом, оновлення та вдосконалення своїх знань; випуску наукового друкованого видання; організації загальнодержавних та регіональних з'їздів дефектологів.

Не менш цікавою та важливою була доповідь «Про підготовку персоналу в заклади для дефективних дітей», з якою виступив Голова організаційного комітету з'їзду професор В.П. Кащенко. Вчений звернув увагу на терміни підготовки та перепідготовки педагогів спеціальної школи. На його думку, короткотермінові курси, які уже функціонували у Москві і Петрограді, не досягли своєї кінцевої мети щодо якісних показників. Дефектологів, як засвідчив досвід, треба готувати на базі Медико-педагогічної клініки Народного комісаріату просвіти або Інституту дошкільного виховання. При цьому для оволодіння майбутніми вчителями спеціальної школи основ психології, психологічної патології, лікарської педагогіки, загальної педагогіки треба мінімум дворічний строк. Стосовно підготовки консультантів, на його думку, треба 2,5 – 3 роки, обстежувачів – 6 місяців, братів і сестер соціальної допомоги – 4 місяці. Для організації післядипломної освіти необхідні «всякого роду курси з дитячої дефективності». Такі курси повинні бути лише при базових навчальних закладах, оскільки саме вони завдяки своєму науково-педагогічному потенціалу, устрою життя та повсякденному регламенту зможуть створити курсистам належну навчальну атмосферу і виховати правильний медико-педагогічний підхід до дітей з вадами розвитку. Ще наголошувалося на важливості особистісних рис дефектологів та підтриманні тісних зв'язків столичних дефектологів із провінційними [133, с. 45−46]. Резолюція з'їзду, рекомендації провідних учених Російської Федерації слугували черговим поштовхом у вирішенні питань підготовки та підвищення кваліфікації працівників спеціальної школи в УРСР.

Аналіз архівних документів свідчить, що саме з цього моменту постало питання про створення у великих містах та наукових центрах дослідницьких та навчальних установ, які б досліджували проблеми аномального дитинства, розповсюджували досвід передових дефектологів, підвищували кваліфікацію працівників спеціальних закладів. Планувалося організувати подібні наукові та навчальні заклади на базі педагогічних і медичних вишів, які готували спеціалістів для цієї сфери. Але першим кроком у цьому напрямі було створення Наркомосом

України у 1922 р. лікарсько-педагогічних кабінетів у Києві під керівництвом професора А.В. Владимирського, у Катеринославі − під керівництвом доктора І.М. Левінсона, в Одесі − під керівництвом професора М.М. Тарасевича, у Харкові − під керівництвом професора В.П. Протопопова [94].

Оскільки лікарсько-педагогічні кабінети були новими установами у системі освіти, то і їхні функції час від часу уточнювалися. Спочатку на них покладалося завдання розгорнути роботу з вивчення аномальних дітей, дослідження особливостей їхнього психічного та фізичного розвитку, з розробки методів обстеження дітей та засобів виховання й навчання. Пізніше напрями діяльності розширилися. Так, вони повинні були удосконалювати методи викладання та виховання; проводити профілактичну роботу серед населення, підвищувати кваліфікацію працівників спеціальних закладів.

Крім того, як зазначає М.Д. Ярмаченко, «при лікарсько-педагогічних кабінетах було організовано спеціальні бібліотеки-читальні, де зосереджувалася науково-методична література з усіх галузей дефектології та суміжних наук. Періодично проводилися загальні збори всіх співробітників закладів для дефективних дітей, на яких розглядалися різні питання теорії і практики навчання і виховання аномальних дітей. Лікарсько-педагогічні кабінети організовували також систематичні відрядження працівників спеціальних дитячих закладів у центральні заклади, де вони вивчали передовий досвід навчання і виховання аномальних дітей, проводили значну роботу серед широких верств населення. Профілактика дефективного дитинства була найважливішою ділянкою роботи лікарсько-педагогічного кабінету» [468, с. 266].

У 1930-х рр. на базі психологічних досліджень виникла нова наука, яка отримала назву – педологія. Формування цієї науки пояснювалося потребами координації різних аспектів розвитку дитини (анатомії, фізіології, педагогіки, гігієни), об’єднання їхніх результатів у процесі вивчення у єдине ціле, встановлення взаємозв’язку всіх психічних, фізіологічних виявів під впливом біологічних і соціальних чинників, процесів, функцій, що відбуваються в організмі й становлять єдину систему поведінки дитини.

Оскільки становлення спеціальної освіти зароджувалося в системі державних закладів, то окремі теорії педології переносилися українськими вченими і в дефектологію. Особливо під посилений вплив педологів потрапила допоміжна школа. Педологія дефективного дитинства розглядалася як загальна педологія для дитячого колективу, який має назву дефективного. Як стверджує В.І. Бондар, оскільки в теорії патологічної педології того часу питання про природу розумової відсталості, причини її виникнення, механізми і критерії відмежування її від подібних станів не розроблялися, це гальмувало удосконалення практики комплектування допоміжних шкіл. Як наслідок поверхового несистематизованого обстеження дітей, а часом і ототожнення понять «важка» і дефективна дитина, до допоміжної школи неправомірно направлялися педагогічно занедбані, фізично та соматично ослаблені діти, діти зі зниженим слухом, зором, з розладами мовлення тощо. Через необ’єктивність методу відбору дітей до допоміжної школи, а також унаслідок помилкових поглядів Народного комісаріату освіти (НКО) на її завдання допоміжна школа все більше стала виконувати не властиві їй функції – навчати дітей, які в умовах масової школи потребували більшої уваги педагогів, допомоги в подоланні їхньої неуспішності [37].

У середині 1930-х рр. очевидною стала невідповідність розроблених педологією принципів і методів діагностики розумових здібностей учнів, тому було зроблено різкий відхід від педології, а її фундаторів відсторонено від педагогічної діяльності, а декого навіть репресовано.

Закладами, на базі яких проводилося післядипломне навчання дефектологів в Україні у першій половині 1930-х рр., були лікарсько-педологічний інститут фізичної дефективності Одеси, лікарсько-педологічний кабінет у Харкові та кабінети індивідуальної педагогіки досвідно-педагогічних станцій Києва та Дніпропетровська.

Застосовувалися такі форми підвищення кваліфікації: заочний інструктаж, шляхом методичних видань та спеціального листування із колективом або індивідуально; конференції, наради від районного до всеукраїнського масштабів; курси-семінари місцевого або центрального значення; відрядження на певний термін до наукових установ чи підприємств у межах СРСР.

Окрім загальних форм роботи існували й оригінальні форми підвищення кваліфікації педагогів-дефектологів: організація екскурсій до установ, вивчення досвіду їхньої роботи; огляд кабінетів та участь у роботі лабораторій, студій, майстерень; участь у семінарах, що їх організовано науково-дослідною установою або ВНЗ; складання наукової або методичної праці під керівництвом науковця-педагога та її захист.

У другій половині 1930-х рр. теж чимало уваги приділялось питанню підвищення кваліфікації кадрів-дефектологів. Постановою НКО УРСР № 1039 (02.11.1935) «Про заходи у справі підготовки і підвищення кваліфікації вчителів шкіл дефективного дитинства» було заплановано низку заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації педагогічного персоналу закладів дефективного дитинства. Так, із 1 січня 1936 р. при дефектологічних установах рекомендувалось провести стажування терміном до одного року 10 методистів-дефектологів з метою підвищення їхньої кваліфікації. А саме: при Харківському інституті дефектології – 6 осіб; при Київській досвідно-педагогічній станції – 2 особи; при Одеській дефектологічній станції – 2 особи. Окрім того, Київський, Харківський та Одеський обласні відділи Народної освіти були зобов’язані влітку 1936 р. організувати місячні курси з підвищення кваліфікації вчителів, які працювали у школах глухонімих, сліпих та розумово відсталих дітей. Шкільному управлінню НКО доручалось забезпечити ці курси навчальними планами та програмами.

Починаючи з 1938 і до 1941 р., курси з перепідготовки вчителів та вихователів закладів для дефективних дітей проводились у Харківському науково-дослідному інституті дефектології та при Київській центральній дефектологічній станції, яка постановою РНК УРСР від 10.08.1938 р. була реорганізована у Центральний навчально-методичний кабінет (ЦНМК) спецшкіл м. Києва [166].

Важливою подією у розв’язанні кадрової політики і становленні післядипломної освіти дефектологів стало відкриття 1 вересня 1939 р. при Київському державному педагогічному інституті (КДПІ) ім. О.М. Горького дефектологічного факультету, а з 1940 р. – заочної форми навчання і аспірантури.

Також протягом 1938–1939 рр. почала оновлюватися система методичної роботи серед учителів-дефектологів: школа – головна ланка, кущові методичні об’єднання, педагогічні кабінети при районних відділах народної освіти, обласні інститути вдосконалення вчителів. Треба відзначити, що на шляху реалізації завдань

підвищення кваліфікації працівників спеціальних шкіл існували деякі труднощі. По-перше, педагоги установ дефективного дитинства працювали в регіонах невеликими об'єднаннями, що не дозволяло на місцях утворювати відповідні курси з підвищення кваліфікації. Крім того, оскільки у регіоні знаходилося не більше однієї установи для дітей певної категорії дефективності, то педагогічні працівники цих установ були позбавлені можливості проводити спільну методичну роботу, оскільки навчально-виховна робота із кожною категорією дефективності вимагала від учителів шкіл для сліпих, глухонімих та розумово відсталих застосування різних методів навчання. По-друге, при Всеукраїнському інституті підвищення кваліфікації педагогів (ВІПКП) не існувало дефектологічного навчально-методичного підрозділу, що позбавляло можливостей організовувати курсову перепідготовку чи підвищення кваліфікації на республіканському рівні. Вказані перешкоди не дозволяли виробити загальні підходи до справи підвищення кваліфікації педагогів-дефектологів, тому це питання вирішувалося, виходячи із умов регіону.

Отже, у другій половині 1930-х та на початку 1940-х рр. для задоволення потреб спеціальних шкіл було широко розгорнуто роботу перепідготовки та підвищення кваліфікації дефектологів. У зв'язку із зростанням мережі спеціальних шкіл для дефективних дітей, особливо глухонімих, переважно увага зверталася на підготовку сурдопедагогів, порівняно з іншими категоріями дефективності. Такі курси відкривалися на базі Харківських науково-дослідних установ. Курсова підготовка та перепідготовка тифлопедагогів відбувалась переважно у Києві. А для вчителів і вихователів допоміжних шкіл курси проводилися у Києві, Харкові та Одесі.

У цей же період шкільна практика вимагала нових підходів у проведенні корекційної роботи з різними категоріями дефективних дітей. Зокрема, виникла особлива потреба у впровадженні заходів, спрямованих на подолання дефектів мовлення учнів (шепелявість, заїкуватість, гаркавість тощо). Вади мовлення школярів були однією з причин їхньої неуспішності, що перешкоджало гармонійному розвитку особистості дитини. Тому в Україні почали проводитись заходи, спрямовані на надання логопедичної допомоги дітям з вадами мовлення. Вперше були організовані курси з підготовки логопедів, що сприяло розгалуженню фахової підготовки дефектологів в Україні.

Підготовка та підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів припинилися в Україні у 1941 р. у зв'язку з початком Великої Вітчизняної війни і відродилися лише після визволення Києва від німецько-фашистських загарбників.

Таким чином, аналіз історико-педагогічних джерел дає можливість стверджувати, що післядипломна педагогічна освіта дефектологів, як один із пріоритетних напрямів розвитку сучасної національної системи освіти почала активно формуватися в добу Відродження. Роль і значення цього виду навчання переконливо відобразили у своїх фундаментальних працях класики світові філософії та педагогіки, прогресивні погляди яких значною мірою були рушійними силами розвитку освітньої системи в Російській імперії, до складу якої входили українські землі.

1.2. Післядипломна педагогічна освіта як об'єкт наукового дослідження

Розбудова незалежної України позитивно вплинула на розвиток національної освіти, яка зробила головний акцент на формуванні української інтелігенції, здатної

перетворити свою країну у високорозвинену європейську демократичну державу. Виходячи з цього, кожна особистість повинна не тільки усвідомити свою місію, а й знайти своє місце в суспільстві, обравши такий життєвий шлях, який би відповідав її інтересам, із урахуванням рівня розвитку здібностей, давав би можливість побачити перспективи власного удосконалення з метою відданого служіння Батьківщині. Ось чому неабиякого значення набуває покращення якості навчання і виховання підростаючого покоління, яке значною мірою залежить від рівня фахової підготовки і загальної культури вчителів. Певну допомогу у вирішенні деяких освітянських проблем щодо рівня кваліфікації педагогічних кадрів на сучасному етапі можуть надати історико-педагогічні дослідження, у яких будуть висвітлені раціональні заходи і гальмівні чинники, важливі досягнення і суттєві упущення, характерні особливості й тенденції розвитку.

Дослідження становлення і розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні має історико-педагогічний характер. Теоретичне осмислення цієї проблеми тісно пов'язане зі становленням і розвитком теорії і практики всієї системи народної освіти та, зокрема, педагогічної освіти.

Питанням становлення і розвитку педагогічної освіти в Україні присвятили свої наукові праці чимало вчених. Якщо оглянути перші наукові праці 1920-х рр., то слід звернути увагу на працю М. Зотіна «Педагогічна освіта на Україні» [186], в якій розкрито систему педагогічної системи в Україні, її структурні елементи, у тому числі і навчальні заклади, які готували педагогічних працівників; дано порівняльний аналіз розвитку педагогічних систем в УСРР і РСФРР. Віддаючи належне автору як першому досліднику цієї проблеми, не можна не зазначити, що окремі факти і напрям аналізу системи підготовки і підвищення кваліфікації вчителя викладено тенденційно, зокрема, ідеалізовано досягнення РСФРР, не повно розкрито систему, форми і методи підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів для національних шкіл України. Підтвердженням цього є переконливий факт щодо фахового рівня вчителів в Україні. В 1927 р., обговорюючи на нараді наркому РСФРР, А. Луначарський констатував, що випускники українських шкіл були краще підготовлені до життя і продемонстрували вищий професійний рівень, ніж російські [262, с. 261].

Дещо змістовнішими та відповідно критичнішими були дослідження М.О. Авдієнка «Народна освіта на Україні» [20], А. Зільберштейна і В. Ястржембського «Система народної освіти» [184], В.П. Маркова «Советская система образования УССР» [258], які мали не такі заполітизовані погляди на розвиток системи освіти і надавали значно правдивіші оцінки процесам в освітній сфері, управлінській діяльності центральних і місцевих органів народної освіти УРСР, СРСР. Як результат, ці праці стали доступними для читачів тільки з 1992 р.

Чимало праць, присвячених проблемам формування системи підготовки і підвищення кваліфікації учительських кадрів для школи, у 1930-х рр. написано учасниками створення середньої і вищої школи в Україні – працівниками Народного комісаріату освіти УРСР, Міністерства освіти УРСР В.П. Затонським, Я.П. Ряппо, С.О. Сірополко, М.О. Скрипником. Наприклад, перший нарком освіти Володимир Петрович Затонський брав активну участь у підготовці перших радянських декретів і постанов з народної освіти. Під його керівництвом було підготовлено «Статут політехнічної школи Української РСР» і постанову «Про повну ліквідацію неписемності та про заходи щодо ліквідації малограмотності серед дорослого

населення УРСР.» У статтях «Підвищити культуру вчителів» (1936), «Країна вчиться» (1936) В.П. Затонський звертав увагу шкільних працівників на необхідність удосконалення своєї кваліфікації, як одну із головних умов підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі, а в статті «Усунути недоліки у школі» (1936) він наголошував на важливості розвитку грамотності мови учнів та необхідності підвищення грамотності вчителів [164].

Я.П. Ряппо (заступник НКО УРСР) пише, що педагогічна освіта почала розвиватися лише після 1920 р., а у XVIII, XIX ст. ніякої шкільної політики, ніякої шкільної роботи, ніякого централізованого чи єдиного керівництва у шкільній справі в Україні не було[360, с. 344]. Уже взимку 1920 р. у Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі, Полтаві, Херсоні, Житомирі, Миколаєві, Чернігові, Ніжині, Кам'янці-Подільському, Луганську, Глухові працювали вчительські та педагогічні інститути. У містах України було відкрито 48 педагогічних технікумів і шкіл, близько 100 учительських курсів [195, с. 606]. Але чимало дослідників історії освіти, особливо сучасних (М.М. Грищенко, А.М. Пижик, Л.А. Медвідь, М.М. Собчинська, О.В. Сухомлинська, О. Субтельний), посилаючись на архівні джерела, доводять, що в добу визвольних змагань 1917–1919 рр. Україна теж мала значні успіхи у розвитку освіти.

У 1940–1950-х рр. надруковано наукові праці С.М. Бухала, М.М. Грищенка, І.С. Гуленка, О.Б. Слуцького, в яких проаналізовано стан народної освіти в Україні. Наводяться цікаві статистичні дані щодо розвитку мережі шкіл, середніх і вищих педагогічних навчальних закладів, але проблеми перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів глибоко не розкриваються, їх згадують лише як одну із причин низької ефективності роботи педагогічних працівників. Хоча слід зазначити, що в деяких статтях періодики розглядаються ці проблеми, але лише в плані обговорення, в яких автори обходять слабкі елементи, не пропонують конкретних шляхів покращення системи педагогічної освіти. Недостатньо уваги приділялося і аналізу різних форм перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів. Узагалі аналіз історико-педагогічної літератури 1930–1950-х рр. свідчить, що на роботу і погляди вчених помітно впливала сталінська адміністративно-командна система, а також «Короткий курс історії ВКП /б/».

Велике теоретичне значення мали дослідження проблем системи освіти України в 1960–1980-х рр., коли побачили світ праці Є.С. Березняка «Пути развития всеобщего образования на Украине» (1961), «Вища освіта» (1971), М.С. Гриценка «Нариси з історії школи в Українській РСР» (1966), Ю.А. Дяденкова «Высшее и средне специальное образование на Украине» (1961), А.М. Мельниченка «В.И.Ленин и становление народного образования в Украине» (1962), Н.М. Моторнюка «Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917–1967)» (1967), І.І. Паніотова «Комуністична партія України в боротьбі за розвиток народної освіти (1931–1941 рр.)» (1973), О.М. Філіпова «Розвиток радянської школи УРСР у період першої післявоєнної п'ятирічки» (1957), М.Д. Ярмаченка «Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР» (1968), «Історія сурдопедагогіки» (1975), Г.І. Ясницького «Развитие народного образования на Украине (1921–1932 гг.) » (1968). Їх доповнили і збагатили наукові праці історико-педагогічного характеру Н.Л. Головка (1987), Н.М. Гриценко (1954), І.С. Гриценка (1969), Н.Н. Дем'яненко (1991), Т.І. Кобзаревої (1977), Н.О. Лескевича (1963), В.І Лугового, О.О. Любара, М.Г. Стельмаховича, Д.Т. Федоренка, В.Д. Мойсеєнко(1979), А.М. Філіпова (1962), П.Б. Худоминського

(1985), М.Д. Ярмаченка (1977). У цих роботах розкрито систему народної освіти в Україні, зокрема деякі проблеми підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Але їм також притаманні недоліки того часу: схематизм і суб'єктивізм в оцінці подій, фактів, явищ. Автори не висвітлювали труднощів і помилок у становленні й розвитку системи підготовки педагогічних кадрів, організації їхньої післядипломної освіти, некритично трактували історію, вдавалися до лакування справжніх подій.

Найбільшого розмаху дослідження даної проблеми набули, починаючи з 1990-х рр. Праці українських науковців В.І. Бондаря, Н.М. Дем'яненко, М.Б. Євтуха, С.В. Крисюка, В.К. Майбороди, Л.А. Медвідь, Н.Г. Ничкало, О.В. Сухомлинської та ін. цілком змінили уявлення про історію становлення і розвитку системи вищої педагогічної школи і її складової ланки – післядипломної освіти вчителів.

З огляду на це, привертає увагу наукова праця В.К. Майбороди «Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.)» (1992). Оскільки система вищої педагогічної освіти є базовою і важливою передумовою післядипломної освіти педагогічних кадрів та безпосередньо впливає на її розвиток, доцільно повернутися до історії її становлення та розвитку. Історичний досвід функціонування педагогічних закладів в Україні – це велика спадщина, цінні теоретичні і практичні здобутки, незаслужено забуті сьогодні. На основі ретроспективного аналізу історії розвитку вищої педагогічної освіти, проведеного з позицій системного підходу, В.К. Майборода прийшов до важливих висновків. На думку автора, вища педагогічна школа України формувалася на основі глибоких теоретичних досліджень, комплексного наукового пошуку нового змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу.

Серед реальних здобутків уже на початковому етапі її функціонування дослідник називає такі: сформованість теоретичних основ, систем, мережі, структур педагогічних ВНЗ; пріоритетний статус державної мови; ідея педагогізації навчально-виховного процесу; різнотипність і диференціація педагогічних навчальних закладів; демократизація, гуманізація та етнізація педагогічної освіти через конструювання, розробку навчальних планів і програм, вибір кожним навчальним закладом змісту загальнопедагогічної підготовки; функціонування при педагогічних ВНЗ базових, досвідно-показових шкіл і станцій; створення системи безперервної педагогічної практики; виховання педагогічної самостійності і самотворчості студентів; досконала система самостійної роботи; заочні педагогічні ВНЗ як форма підготовки і підвищення кваліфікації вчителя; створення комплексів, що передбачають професійно-кваліфікаційну інтеграцію: школа – педагогічний ВНЗ – школа; раціональне співвідношення теоретичного і практичного навчання студентів та ін. Ученим наголошено, що справжні досягнення в розвитку національної педагогічної школи здобуто не завдяки, а швидше всупереч сталінському партійно-адміністративному керівництву. Досить сміливою і об'єктивною була характеристика втрат і недоліків у розвитку вищої педагогічної освіти протягом досліджуваного періоду, серед яких автор наводить такі: ідентифікація психолого-педагогічних проблем вищої педагогічної освіти з соціальними проблемами суспільства, що призвело не тільки до економізму, абсолютної централізації управління, планування у вищій школі, а й до кризи ідеології.

Саме тоді, коли треба було шукати нешаблонні шляхи підготовки національного вчительства, уряд і керівники КП(б) України організували невиправдану боротьбу з «націонал-ухильниками», різного роду «відступниками» від ленінського курсу. «Класова пильність» почала поступово перетворюватися на підозру, постійні пошуки «ворогів народу», жорстокі репресії, що завдало непоправних втрат вищій педагогічній школі, призвело до національного знеособлювання і цілковитого нехтування здобутками національної педагогічної спадщини, прогресивними народними освітньо-виховними традиціями, національною культурою. Окрім того, вища педагогічна освіта – одна з найбільших жертв застою. Педагогічні навчальні заклади втратили своє національне обличчя. Почався відступ від національної мови і культури, потреби національного розвитку народу взагалі ігнорувалися, знецінювалися знання, освіченість і моральні чинники. Тоталітарний режим поставив учителя в умови морального приниження і жорсткої експлуатації. Річне навантаження педагога у 4–5 разів більше, а зарплата в десятки разів менша, ніж у більшості країн світу. Робота педагогічних ВНЗ ґрунтувалася на політико-ідеологічних постулатах, істинність яких не знаходила свого підтвердження в реальному житті [255, с. 157–161].

Дослідження В.К. Майбороди було значним кроком уперед і суттєво збагатило історію педагогічної науки України. Щодо післядипломної педагогічної освіти, то автор торкається тільки заочного навчання, як форми підвищення кваліфікації для вчителів із середньою спеціальною освітою, наголошуючи факт прискореного розширення мережі заочних інститутів і факультетів в Україні, не торкаючись змісту й особливостей навчального процесу.

Термін «післядипломна педагогічна освіта» в теорії і практиці системи освіти з’явився на початку 1990-х рр., до цього вживався термін «система підвищення кваліфікації педагогів». На сучасному етапі в педагогічній літературі вітчизняних і зарубіжних учених застосовуються і споріднені терміни «післявузівська освіта», «постдипломна освіта», «додаткова освіта», «перманентна освіта», «безперервна освіта», «освіта дорослих», «освіта протягом всього життя», вони не є однозначними, але тісно взаємопов’язані. Як поняття «післядипломна педагогічна освіта» виникло, виходячи з потреби удосконалення професійного рівня і на підґрунті основних характеристик результатів роботи педагога – компетентність, професіоналізм, майстерність, високі моральні якості, вміле і своєчасне використання набутих знань, які характеризують діяльність педагога і формуються в процесі оволодіння практикою передачі знань і умінь. Загальновідомі слова В.О. Сухомлинського, що «через 3–5 років після закінчення ВНЗ учитель повинен знати в 3, в 5, в 10 разів більше, ніж він знав у перший рік своєї роботи», а висловлювання, що стало афоризмом, «вчитель живе до тих пір, поки вчиться» особливо актуальні сьогодні.

Педагогічна освіта є спеціалізованою і чітко структурованою. Вона містить у собі: базову і післядипломну ланки. Базова педагогічна освіта – це здобуття відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, який визначає професію, спеціальність та кваліфікацію. Післядипломна освіта передбачає такі дії: зміна спеціальності; зміна кваліфікації як у частині виду професійної діяльності, так і в частині ступеня та рівня готовності до діяльності в межах спеціальності; підвищення кваліфікації як процесу вдосконалення професійних знань, умінь та навичок для поступального розвитку педагога як професійної особистості. Якщо базова підготовка у ВНЗ – це формування кваліфікаційної, професійної та загальної

культури педагога, то післядипломна – процес її збагачення, поглиблення й розширення. Важливим є те, що система цілей і завдань післядипломної педагогічної освіти коригується конкретними потребами освітньої галузі, наявністю засобів, умов функціонування, рівнем підготовки педагогічних кадрів.

Окрім того, треба звернути увагу на те, що у контексті розуміння родового поняття «педагогічна освіта», як процесу й результату цілеспрямованого формування кваліфікаційного і професійного рівня педагога, перепідготовку, спеціалізацію та підвищення кваліфікації слід розглядати як видові цього поняття. Зокрема, перепідготовка – як отримання іншої спеціальності на основі раніше здобутого освітньо-кваліфікаційного рівня й досвіду практичної діяльності; спеціалізація – як підготовка педагога до виконання окремих завдань або обов'язків, які мають специфічні особливості в межах спеціальності; підвищення кваліфікації – як освоєння педагогом нових педагогічних знань, умінь та навичок для поступального розвитку його професійної особистості, набуття здатності виконувати сукупність обов'язків та завдань у межах спеціальності. Щодо стажування, курсової підготовки, методичної роботи, самоосвіти, то вони відповідають меті й завданням підвищення кваліфікації та відповідно до родово-видової залежності є видами підвищення кваліфікації.

Першим дослідником післядипломної педагогічної освіти в Україні став С.В. Крисюк, вважаючи її важливою складовою та інтегральною частиною педагогічної освіти, яка на сучасному етапі стає проблемою загальнонаціонального значення. У науковій праці «Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1995 рр.)» (1995) учений виходить із тих концептуальних позицій, що життя суспільства характеризується постійними змінами, які детермінуються прискореним розвитком науково-технічного прогресу, тому вивчення теорії і практики післядипломної педагогічної освіти є необхідною умовою модернізації системи педагогічної освіти. На його думку, динамізм, що притаманний розвитку сучасної цивілізації, інформаційний вибух вимагають підтримувати рівень кваліфікації учителів на належному рівні, тобто створити належні умови їхньої безперервної освіти. Педагогічний працівник просто змушений постійно працювати над удосконаленням свого фахового рівня. За висновками дослідника, для еволюції післядипломної освіти вчителів характерне підвищення рівня її цілісності, появи нових компонентів, прискорення темпів розвитку, що відкриває можливості для прогностичного дослідження процесів і явищ цієї галузі освіти. У праці наголошується, що «... основною детермінантою розвитку системи післядипломної освіти є загострені суперечності між рівнем професійної підготовки і рівнем готовності педагогічних кадрів виконувати свої професійні функції, між процесом динамічного оновлення знань, масштабністю практичних завдань, які вирішують працівники освіти, і недостатнім рівнем їх компетентності, культури, гуманітарної підготовки» [226, с. 3].

С.В. Крисюк обґрунтовує періодизацію становлення й розвитку до 1991 р. системи безперервного підвищення кваліфікації вчителів, а після – створення системи післядипломної освіти педагогічних кадрів в умовах відродження і розвитку національної системи освіти. Цінними є висвітлені особливості і тенденції розвитку цієї галузі освіти на різних етапах державотворення. До стійких тенденцій останніх років автор відносить безперервне якісне і кількісне зростання всіх елементів системи, взаємозв'язок післядипломної освіти вчителів з практичною педагогічною

діяльністю; забезпечення безперервності процесу післядипломної освіти, орієнтація на широке використання активних форм підвищення кваліфікації вчителів, активізації процесу післядипломної освіти; посилення взаємозв'язку системи післядипломної освіти з системою базової педагогічної освіти, координація взаємодій методичної служби, органів управління освітою і громадських організацій; подальше розширення і зміцнення навчально-матеріальної бази закладів післядипломної освіти вчителів; підвищення рівня і розширення масштабів наукових досліджень і розробок проблем післядипломної освіти [226, с. 184–189].

Важливим є і те, що результати дослідження С.В. Крисюка визначили коло питань, що потребують розв'язання у перспективі. Подальшого дослідження потребують питання розробки методологічних основ післядипломної освіти педагогічних кадрів, вивчення системних властивостей післядипломної освіти як компонента безперервної освіти, складного розвиваючого об'єкта, особливостей розвитку цієї галузі освіти як окремих категорій педагогічних працівників, так і вчителів у різних регіонах України, її науково-методичного забезпечення тощо. Вищезазначені рекомендації остаточно підтвердили правильність і актуальність обраного нами предмета дисертаційного дослідження.

Значний внесок у подальшу розробку проблем післядипломної освіти педагогічних працівників в Україні привнесли дисертаційні дослідження українських учених-педагогів В.В. Олійника (2004), Н.Г. Протасової (1999), А.І. Кузьмінського (2003), Л.Є. Сігаєвої (2010), Н.М. Чепурної (2005), О.Ю. Червінської (2007) та ін.

В.В. Олійник у науковій праці «Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти» вперше розв'язав проблему визначення наукових основ управління (загальнотеоретичний підхід до управління як соціально-системного явища, методологічні принципи, концептуальні засади модернізації, методика організації, особливості та умови розвитку) підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти. У широких хронологічних межах (кінець 30-х років XX – початок XXI століття) на основі комплексного соціально-історичного аналізу розглянуто еволюцію теорії і практики реалізації принципу неперервної освіти у її важливій ланці – підвищенні кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти. Виділено тенденції та етапи розвитку цієї системи в Україні, показано надбання і трансформації, які відбувались на теренах становлення української національної державності.

Автором на ґрунті системного підходу визначено теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти як окремою підсистемою загальної системи освіти України в умовах трансформації суспільства; шляхом аналізу визначальних чинників управлінської діяльності сформульовано вимоги і завдання щодо комплексного вирішення проблеми управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти на рівнях його цілепокладання, цілереалізації та на рівні безпосереднього управління − загальносистемні для освіти в цілому та конкретносистемні для протехосвіти; запропоновано трирівневу систему принципів управління неперервним підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти; встановлено взаємодію і послідовність реалізації провідних принципів функціонування системи фахового зростання педагогів профтехосвіти за такою концептуальною схемою: планомірне управління підвищенням кваліфікації →

зацікавленість педагогів у фаховому зростанні, відповідальність навчального закладу за якість освіти → варіативність змісту, форм і видів освіти, орієнтація на розвиток творчості педагога під час підвищення кваліфікації → введення педагога у сучасний культурний та інформаційних простір [311, с. 10].

Практична значущість результатів дослідження полягала в тому, що розроблено та впроваджено навчальні плани підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти, навчально-методичні комплекси підвищення кваліфікації директорів профтехнічних навчальних закладів за дистанційною формою навчання та підготовки організаторів дистанційного навчання для системи післядипломної педагогічної освіти, науково-методичний посібник «Управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти», навчальний посібник «Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті», методичні рекомендації та цикл лекцій з організації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на дистанційній основі, запропоновано методику розрахунків ефективності діяльності закладів професійної освіти та якості підготовки кадрів. Також встановлені В.В. Олійником особливості управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти використовуються науковцями, методистами, керівниками і викладачами ВНЗ, практичними працівниками профтехнічних навчальних закладів, а також у галузевих навчальних закладах освіти дорослих.

Важливе місце серед досліджень має наукова праця Н.Г. Протасової «Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні» (1999 р.). У дисертаційному дослідженні виведено та науково обґрунтовано теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогічних кадрів: уперше визначено андрогогічні принципи функціонування системи післядипломної освіти, основні суперечності та рушійні сили, закономірності та ієрархію тенденцій розвитку системи післядипломної освіти педагогів; дістала дальшого розвитку класифікація функцій післядипломної освіти педагогів та розробка структури післядипломної освіти педкадрів.

Зроблено внесок у розробку теорії змісту післядипломної освіти педагогів: уперше визначено детермінуючі чинники структури змісту теоретичного і практичного навчання педагогів у системі післядипломної освіти, феноменальне становище педагогічного досвіду як об'єкта, предмета вивчення та предмета набуття, доведено динамічний характер співвідношення теоретичного і практичного навчання; дістали дальшого розвитку питання місця і ролі змістовної інформації у діяльнісно-процесуальному компоненті змісту освіти та інформаційної насиченості як якісної характеристики змісту післядипломної освіти педагогів.

У дисертаційному дослідженні розроблено конкретні прийоми цілісного аналізу післядипломної освіти педагогів, виявлення її системно-цілісних характеристик та основних тенденцій, передбачення перспектив подальшого розвитку; створено принциповий алгоритм структурування змісту післядипломної освіти педагогів відповідно до детермінант структури теоретичного та практичного навчання, динамічного їх співвідношення; визначено ознаки інформаційної насиченості змісту післядипломної освіти та шляхи її підвищення; розроблено основні аспекти функціонування системи в умовах варіативності та свободи вибору як вихідного принципу гуманізації післядипломної освіти педагогів; сформульовано

сутність, вимоги, умови та шляхи андрогогізації навчального процесу в системі післядипломної освіти педкадрів.

Основні концептуальні положення і практичні рекомендації щодо розбудови національної системи післядипломної освіти педагогів впроваджуються у зміст післядипломного навчання педагогічних працівників освіти, при розробці навчальних планів та програм, методичного забезпечення курсів підвищення кваліфікації таких контингентів: методистів і завідуючих районними методичними кабінетами, методистів і завідуючих кабінетами обласних інститутів удосконалення вчителів[342, с. 8−9].

Вагомо доповнив наукові здобутки в галузі післядипломної освіти вчителів своїм дослідженням «Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні» (2003) А.І. Кузьмінський. Ученим обґрунтовано теоретико-методологічні засади (сутність, структуру, функції, принципи, особливості та умови розвитку) післядипломної педагогічної освіти як підсистеми неперервної педагогічної освіти та післядипломної освіти педагогічних кадрів. Зокрема, уперше в широких хронологічних рамках на підставі системного концептуально-цілісного аналізу еволюції змісту, організаційних форм, наукових засад післядипломної педагогічної освіти розкрито її суть, закономірності функціонування, розвинуто концептуальні засади, які уможливлюють обґрунтування стратегії розвитку даної освіти, а також розроблено підходи й визначено його періодизацію. Виділено й актуалізовано принципи цієї освіти (органічної єдності й наступності базової та післядипломної педагогічної освіти; гуманізму; демократизму; іманентності розвитку; вільного розвитку педагога; свободи вибору тощо), основні умови й закономірності формування змісту (заміну універсальної парадигми множинністю освітніх парадигм, розвиток педагогічної науки, еволюцію уявлень про педагога, урахування результатів моніторингових досліджень та вітчизняного й зарубіжного досвіду). Розвинуто положення щодо післядипломної педагогічної освіти як системи, формування особистості педагога та керування навчальним процесом у цій освітній галузі.

Дисертаційне дослідження має науково-пізнавальне, теоретичне й практичне значення для пошуку ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки педагогів. Запропоновані теоретичні положення, висновки й рекомендації використовуються у практичній роботі регіональних органів управління освітою та закладів системи післядипломної педагогічної освіти. На основі результатів дослідження розроблено навчальні програми для післядипломної педагогічної освіти «Педагогіка вищої школи», «Основи управління загальноосвітніми навчальними закладами», методичні посібники «Концептуальні засади розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні», «Організаційно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу в університеті» [229, с. 10].

Л.Є. Сігаєва в своїй праці «Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина XX – початок XXI століття)» [385] (2010) проаналізувала становлення та розвиток освіти дорослих в Україні упродовж другої половини XX ст. та на початку XXI ст., виявила тенденції й особливості, пов’язані з соціально-економічним становищем і культурним поступом держави у другій половині XX ст. (ліквідація неписьменності; зростання кількості загальноосвітніх вечірніх шкіл для дорослих; прагнення дорослих до постійного навчання; централізація управління в справі освіти дорослих; уніфікація навчальних планів та програм, політизація

навчання; розповсюдження ідеї неперервного навчання; поява нових форм навчання для дорослих, поява нових технологій в освіті) та на початку XXI ст. (реалізація системного підходу до розвитку освіти дорослих в Україні; розвиток освіти дорослих в Україні в контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів; зв'язок пріоритетних завдань освіти дорослих з процесами глобалізації та інформатизації суспільства; використання системи вищої освіти в Україні для розбудови фундаменту освіти дорослих; навчання безробітних; європейське та міжнародне співробітництво та інтеграція; вплив соціально-економічних трансформацій на структуру, завдання та зміст освіти дорослих; упровадження інформаційних технологій в освіту дорослих; посилення функції соціального захисту людини). Автором також розкрито базові поняття проблеми освіти дорослих, проведено ретроспективний аналіз розвитку освіти дорослих з другої половини XIX ст. до другої половини XX ст. Розглянуто методологічні засади, національні, загальноєвропейські та світові чинники, що зумовили розвиток освіти дорослих в Україні в другій половині XX − на початку XXI ст. Висвітлено розвиток освіти дорослих у зарубіжних країнах: США, в країнах Європейського союзу, в Російській Федерації. Подано характеристику структури освіти дорослих в Україні, розглянуто освіту дорослих із соціально незахищених груп населення, а також висвітлено питання використання сучасних інформаційних технологій в освіті дорослих. Визначено роль Всеукраїнського координаційного бюро міжнародної суспільно-державної програми «Освіта дорослих в Україні». Розглянуто тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI ст., обгрунтовано перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Українській державі.

Практичне значення одержаних результатів визначається тим, що розроблено і впроваджено навчально-методичний комплекс, завдання якого − реалізація андрагогічних підходів у професійній підготовці магістрів та викладачів вищих навчальних закладів формальної та неформальної освіти, професійно-технічних навчальних закладів та системи післядипломної освіти, для науковців, організаторів і працівників освіти, центрів професійного навчання незайнятого населення – навчально-методичний посібник «Вміння й навички самостійної роботи у професійному становленні дорослої людини»; авторську концепцію розвитку освіти дорослих в Україні; навчально-тематичний план та програму навчального курсу «Андрагогіка», які впроваджено в роботу ВНЗ України.

Н.М. Чепурна в своїй праці «Науково-методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Україні (1970–2004 рр.)» [438] доводить, що активний розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів відбувався в період із 70-х рр. XX ст. до 2004 р. Цей період характеризується переходом від нестабільності в науково-методичному забезпеченні до системності. Значна розробка науково-методичних засад підвищення кваліфікації педагогічних працівників України розпочалася на початку 70-х рр. XX ст. із створення при Центральному й обласних інститутах удосконалення вчителів кафедр педагогіки, психології й управління і в зв'язку з цим появи систематичних наукових та науково-методичних розробок з проблем становлення і розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників; розробки змісту, форм і методів навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників, у тому числі для керівників загальноосвітніх навчальних закладів та методистів системи загальної середньої освіти; розвитку теорії андрагогіки і неперервної педагогічної освіти.

Дослідниця також розкрила організацію методичної роботи з педагогічними працівниками; сутність підвищення кваліфікації керівників шкіл з урахуванням основних вимог щодо їхньої професійної компетентності та модернізації контрольно-коригуючої діяльності керівника дошкільного навчального закладу; організаційно-педагогічні умови переходу до особистісно-розвиваючої моделі у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

О.Ю Червінська у своїй праці «Становлення та розвиток післядипломної педагогічної освіти в Автономній Республіці Крим» [439] (2007) зробила цілісний аналіз генезису післядипломної педагогічної освіти в Автономній Республіці Крим у контексті історичних і освітніх реформ зазначених періодів (1921–2006 рр.); уточнила й обґрунтувала періоди становлення та розвитку післядипломної педагогічної освіти в Автономній Республіці Крим: перший період – до 1921 р.; другий – 1921–1953 рр.; третій – 1954–1959 рр.; четвертий – 1960–1990 рр.; п'ятий – з 1991 р. по теперішній час; виявила й охарактеризувала особливості діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти Автономної Республіки Крим на кожному з періодів; розкрила тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Автономній Республіці Крим: демократизація, інтеграція, гуманітаризація, психологізація, ієрархізація та ін.

Отже, за часів незалежності в Україні захищено понад п'ятдесят дисертацій, які стосуються об'єкта дослідження – системи післядипломної педагогічної освіти. Це системні праці, які здебільшого стосуються особливостей практичної вузькоспрямованої діяльності педагогічних працівників (учителів-предметників, керівників шкіл, працівників органів освіти) і мають велике практичне значення у розвитку загальноосвітньої школи. Що ж стосується особливостей і тенденцій становлення й розвитку теорії і практики післядипломної освіти такої категорії педагогічних працівників як дефектологів, то ця проблема жодним дослідником до цього часу не піднімалася і не ставилася предметом історико-педагогічного дослідження.

Дефектологи – це педагогічні працівники, які обізнані з психофізіологічними особливостями розвитку дітей із фізичними та психічними вадами (глухих, слабочуючих, сліпих, слабозорих, сліпоглухонімих, розумово відсталих, логопатів, із порушенням рухових функцій та ін.), знають закономірності і володіють методиками їхнього виховання, освіти та навчання. Залежно від галузей спеціальної педагогіки дефектологи спеціалізуються на сурдопедагогів, логопедів, тифлопедагогів та олігофренопедагогів.

Високий рівень кваліфікації дефектологів є однією з найважливіших умов реалізації корекційно-виховних завдань, що стоять перед спеціальною школою. В сучасних умовах модернізації системи спеціальної освіти питання теорії і практики післядипломної освіти дефектологів значною мірою будуть залежати від того, наскільки цей процес буде збагачено досягненнями минулого.

Проблеми підготовки педагогічних кадрів для спеціальної школи у різні роки були предметом уваги вчених-дефектологів Д.І. Азбукіна, С.Д. Забрамної, Н.Ф. Засенко, М.З. Кота, С.П. Миронової, Н.М. Назарової, Є.П. Синьової, С.М. Соколової, К.М. Турчинської, С.М. Шаховської, І.М. Яковлєвої та ін., які зробили вагомий внесок у розробку теорії і практики підготовки дефектологічних кадрів, обґрунтували закономірності, особливості, принципи, методи, форми їх

навчання та висвітлили основні тенденції розвитку системи фахової освіти дефектологів.

Історико-педагогічні дослідження, присвячені вивченню еволюційних процесів підготовки дефектологічних кадрів, виконали вчені-дефектологи Д.І. Азбукін (1950), В.І. Бондар (1980, 1983), А.І. Живіна (1975), Х.С. Замський (1974), М.Д. Ярмаченко (1975, 1991), О.Е. Шевченко (2004) та ін.

Особливо цінними, з огляду врахування висновків і результатів, стали дослідження історії розвитку спеціальної освіти в Україні вченими кінця XX – початку XXI століть В.І. Бондаря «Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины (1917–1990 гг.)», В.В. Золотоверх «Становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України», Л.К. Одинченко «Розвиток спеціальної освіти розумово відсталих учнів в Україні (1918–1941 рр.)», М.О. Супруна «Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.)», О.М. Таранченко «Становлення і розвиток системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (XIX – початок XXI ст.)», С.В. Федоренко «Навчання і виховання в Україні: історія і сьогодення», В.М. Шевченко «Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині XIX – початку XX століття», О.Е. Шевченко «Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти в Україні (1918–1941 рр.)». У цих дослідженнях розвиток спеціальної освіти в Україні розглядається у контексті проблем безперервної освіти педагогічних працівників як важливої умови реалізації ідеї корекційно-компенсаторного навчання дітей дошкільного і шкільного віку. Водночас багато аспектів, які стосуються післядипломної освіти дефектологів, розкриваються фрагментарно, несистемно як у науково-теоретичному, так і в хронологічному плані.

Таким чином, післядипломна освіта педагогічних кадрів в Україні є важливою і досить складною підсистемою освітнього простору, для якої характерні власні закономірності, тенденції і особливості розвитку. Це переконливо висвітлюють результати дисертаційних досліджень останніх десятиліть. Але треба зазначити, що на сьогоднішній день у цій підсистемі є великі потенційні резерви, які наукою вивчені недостатньо. Серед них – теорія і практика післядипломної педагогічної освіти дефектологів (друга половина XX – початок XXI ст.). Ретроспективний аналіз історико-педагогічних джерел указаного періоду і прогностичний характер дослідження даної теми позитивно відобразиться на подальшому розвитку об’єкта дослідження і суттєво збагатить дефектологію як галузь педагогічної науки.

1.3. Теорія і практика післядипломної освіти дефектологів в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.) як предмет історико-педагогічного дослідження

Об’єкт нашого дослідження «система післядипломної педагогічної освіти в Україні» дає можливість визначитися з предметом дослідження, тобто конкретизувати проблему, звузити її видовими поняттями і хронологічними межами. У даному випадку пропонується розгляд «теорії і практики» – елементів системи післядипломної освіти, при цьому саме дефектологів – категорії педагогічних працівників, які працюють у системі спеціальної освіти. Ключовими словами

дослідження будуть «теорія і практика», «післядипломна освіта», «дефектологи». На наш погляд, дослідження означеної проблеми в ретроспективі потребують дефектологічна наука, система післядипломної освіти педагогічних працівників і система спеціальної освіти, які взаємозбагачують свої здобутки і успішно вирішують освітні завдання. Високий рівень кваліфікації дефектологів є однією з найважливіших умов реалізації корекційно-виховних завдань, що стоять сьогодні перед спеціальною школою. В сучасних умовах модернізації системи спеціальної освіти питання теорії і практики післядипломної освіти дефектологів значною мірою залежатимуть від того, наскільки цей процес буде збагачено досягненнями минулого.

Сьогодні особливий інтерес викликає період розвитку предмета дослідження після Великої Вітчизняної війни. Після довгоочікуваної Перемоги над німецько-фашистськими загарбниками у розвитку українського суспільства відбулися певні зміни в економічному, соціальному, культурному, духовному житті, що створило умови для розвитку як освітньої галузі – післядипломної педагогічної освіти, так і дефектологічної науки.

Аналіз наукових публікацій та архівних документів, інших літературних джерел, що відображають історико-педагогічні події в Україні, свідчить, що генезис післядипломної освіти дефектологів у післявоєнний період, як окремий напрям післядипломної освіти педагогічних кадрів і як важлива галузь дефектологічної освіти, системно ще не досліджувався. Тому сьогодні є актуальним розгляд проблеми теорії і практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні як предмет дисертаційного дослідження.

До питань, які б дали можливість повністю розкрити цю тему, належать такі:

– державна політика щодо системи спеціальної освіти, підготовки дефектологічних кадрів і створення системи їхньої післядипломної освіти;

– формування післядипломної педагогічної освіти дефектологів як системи: рушійні сили, протиріччя, особливості, проблеми, переваги;

– вплив розвитку системи спеціальної освіти і кадрової політики як її складової;

– генезис формування і розвитку теорії і практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів;

– роль і значення теоретичних здобутків дефектології, як галузі педагогіки, психології і медицини та впровадження їхніх результатів у практику спеціальної школи;

– взаємозв’язок і взаємовплив дефектологічної науки, систем спеціальної освіти, базової дефектологічної освіти, післядипломної освіти дефектологів;

– стан та розвиток основних форм і внутрішньоструктурних зв’язків у системі післядипломної освіти дефектологів;

– роль і значення у розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів підрозділів Міністерства освіти України, науково-дослідних установ, вищих навчальних закладів України;

– внесок напрацювань учених і практиків;

– характерні стійкі тенденції і особливості розвитку, хронологія генезису проблеми.

Хронологічні межі дослідження охоплюють – друга половина XX – початок XXI ст. Ширина рамок зумовлена необхідністю висвітлення розвитку теорії і

практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів як системи, сукупність елементів якої взаємопов'язані та утворюють певну цілісність і єдність [428, с. 584].

Післядипломна педагогічна освіта формувалася упродовж тривалого часу, як уже нами висвітлено, під різною термінологією. У другій половині 1930-х рр. в Україні було створено обласні інститути вдосконалення вчителів (ОІУВ), ЦНМК спеціальних шкіл, упроваджувалися різні форми підвищення кваліфікації вчителів спеціальних шкіл, але існувала ціла низка проблем, які унеможливлювали системність у роботі: нестабільність у роботі ВНЗ, що надавали базову педагогічну освіту, підготовка дефектологів взагалі мала епізодичний характер; теоретичні розробки проблем спеціальної школи здійснювалися, зокрема, у Харківському інституті дитячої дефективності, але робилося це дуже повільно, без глибокого методологічного обґрунтування, оскільки наукові кола час від часу піддавалися репресіям; досвід практики роботи спеціальної школи вивчався, узагальнювався [455, с. 12], але упроваджувався повільно, оскільки поліграфічна база була дуже слабкою, матеріали розмножувалися переписуванням вручну, інколи на ротопринті і, таким чином, розповсюджувалися серед педагогічних працівників спеціальних шкіл; забезпечення учнів і учителів підручниками, навчальними і методичними посібниками було примітивним; форми підвищення кваліфікації вчителів були надто простими, без відриву від виробництва, під час проведення яких диференціації як такої серед учителів масових і спеціальних шкіл не дотримувалися, тобто втрачалася роль спеціалізації; низький рівень фінансування цього напряму педагогічної діяльності; новостворені інституції працювали не на повну силу, оскільки штати були мінімальними, матеріально-технічна база мізерною, кадрове забезпечення примітивним.

Аналіз практичної діяльності всіх складових цієї галузі освіти не дає підстав стверджувати, що це була система. Для системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів характерний тривалий період становлення. Спочатку виникала потреба, потім відбувалося її осмислення, формувалися цілі і завдання, створювалися інституції, готувалися педагогічні кадри, обґрунтовувався теоретико-методологічний супровід, здійснювалася на практиці апробація форм. Усі ці елементи післядипломної педагогічної освіти дефектологів почали діяти синхронно і в сукупності, тобто, як система, лише у 1950-х рр.

Розгляд будь-якого явища в історичному просторі передбачає визначення нижньої і верхньої меж дослідження, а якщо вони охоплюють тривалий час, то доцільно визначитися з періодами, пов'язаними з кількісними та якісними змінами в часі та просторі. Підтверджує цю тезу і думка історика педагогіки О.В. Сухомлинської, яка звертає увагу, що питання періодизації постає у науці тоді, коли відкривається і поповнюється дослідницьке поле, тобто розширюється джерельна база, відкривається низка «білих плям», переглядаються і переоцінюються усталені погляди і положення, тобто змінюється науковий дискурс [407, с. 47].

Саме тому нами детально розглянутий і проаналізований процес формування системи післядипломної освіти дефектологів в Україні, зокрема, розвиток теорії і практики цієї галузі педагогіки в означених хронологічних рамках, починаючи з 1950-х рр. до 2012 р.

Визначення періодизації – досить складна проблема дослідження, проте вона дає можливість комплексно й багаторівнево розглянути наукове знання про об'єкт

дослідження, про суміжні з ним науки. Періодизація теорії і практики післядипломної освіти дефектологів в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.) повинна розглядатися у взаємозв'язку з розвитком й періодизацією українського суспільства, системи освіти (загальної, спеціальної, педагогічної), національної педагогічної думки. Звичайно, це різні напрями історико-педагогічного дослідження, але саме вони відображають необхідність, своєрідність поетапного розвитку означеного питання.

З метою створення власної конструкції періодизації зазначеної проблеми нами зроблено детальний аналіз існуючих наукових періодизацій, їхньої методологічної бази.

Періодизація історії педагогіки (М.О. Костянтинов, Є.М. Мединський, М.Ф. Шабаєва) [190] – 1955 р., історії педагогічної освіти в СРСР (Ф.Г. Паначихін) [316] – 1975 р. виконані за узагальнюючим (формаційним) принципом, що дало змогу розглядати питання педагогіки як лінійного процесу її перетворень у складі послідовно змінюваних соціально-економічних формацій, зокрема, у домарксистський та післямарксистський періоди. Вчені застосували історіографічний та хронологічний підходи, які дали можливість виявити стан проблем педагогічного характеру в історичному контексті. Ф.Г. Паначихін використав ще й цивілізаційний принцип, що дало можливість розглядати освіту і школу як нелінійний процес у складі самобутніх цивілізацій (російської, української). Даний підхід – яскрава демонстрація радянських традицій, коли проблема періодизації вирішувалася досить легко – всі науки, принаймні гуманітарні, узгоджували, підлаштовуючи свою періодизацію до загальновизначеної. Тому в радянський період розвиток педагогічної науки і школи, за невеликим виключенням, повністю збігався з періодизацією історії СРСР та історії КПРС.

Подібними підходами до періодизації були періодизація історії розвитку радянської системи виховання і навчання аномальних дітей О.І. Дьячкова (1967 р.) та історії сурдопедагогіки М.Д. Ярмаченка (1975 р.). Учені-дефектологи прив'язують здобутки та проблеми становлення і розвитку дефектології, порівнюючи їх, у дореволюційний та післяреволюційний періоди. Акцентується увага на перевагах періоду соціалістичного будівництва, тобто авторами додатково застосовується синергетичний підхід, який дав можливість зіставити та показати еволюцію і динаміку реформування означених галузей педагогіки як інтегрованих, складних, суперечливих і хвилеподібних процесів, що відбуваються під впливом багатьох чинників.

Винятком було дослідження розвитку дефектологічної освіти в СРСР, яке здійснила А.Й. Живіна (1975 р.). Автор застосовує інші критерії щодо визначення етапів. Перший етап (1918–1920 рр.) – упровадження заходів з реалізації програми боротьби з дитячою дефективністю, яка включала і підготовку вчителів-дефектологів. Відкрито курси у Москві під керівництвом В.П. Кащенка, у Петрограді – А.С. Грибоєдова. В Україні почали функціонувати курси при кращих спеціальних школах Києва, Харкова, Запоріжжя.

Другий етап (1921–1928 рр.) – організаційне вдосконалення системи підготовки дефектологів. У Москві, Петрограді, Києві здійснюється загальнодефектологічна підготовка студентів. Випускникам надається кваліфікація «дефектолог». Це був період універсиалізації навчальної підготовки.

Третій етап (1929–1938 рр.) – поглиблення диференціації у підготовці дефектологів. Зростання вимог до кваліфікації дефектолога, розвиток теорії і практики виховання і навчання дефективних дітей вимагали більш вузької спеціалізації. Це призвело до зміни профілю підготовки дефектологів (сурдопедагогів, тифлопедагогів, олігофренопедагогів).

Четвертий етап (1939–1959 рр.) – розширення та поглиблення загальнопедагогічної підготовки студентів. Період зближення дефектологічних факультетів з факультетами, які готували вчителів масових шкіл. Введено подвійний профіль підготовки фахівця: учитель-дефектолог, учитель масової школи. Знизився рівень дефектологічної підготовки.

П'ятий етап (1960–1973 рр.) – удосконалення спеціалізації і системи підготовки дефектологів [156, с. 7–14]. Віддамо належне автору, що її підхід до періодизації розвитку дефектологічної освіти в СРСР уперше базувався виключно на діяльнісному підході, тобто на змінах якісних показників освіти і був не настільки політично заангажованим, як у інших істориків педагогіки.

Відрізняється підхід до історії становлення і розвитку педагогічної освіти в Україні вченого В.К. Майбороди (1992) [255]. У межах обраних для дослідження хронологічних рамок автор виділив умовно три основних періоди (1917–1928; 1928–1960; 1961–1985). Кожний період чітко окреслений і науково обґрунтований. При цьому взято до уваги, по-перше, об'єктивні закономірності соціально-політичного, економічного і культурного розвитку країни, по-друге, особливості поступу школи як важливого соціального інституту, по-третє, специфіку еволюції предмета дослідження. У кожному з трьох періодів виділено менш тривалі етапи, які визначають внутрішні умови країни і є складовими історії розвитку системи вищої школи. Щоб об'єктивно і повно розкрити генезис вищої педагогічної освіти в Україні, автор ставив за мету порушити не весь комплекс питань, пов'язаних з підготовкою педагогічних кадрів, обмеживши своє завдання розглядом лише основних проблем її історії, зокрема, еволюції форм підготовки вчительських кадрів, структури, мережі навчальних закладів, змісту та організації навчального процесу, формування контингенту студентів і підготовки науково-педагогічних кадрів.

Викликає інтерес підхід до періодизації розвитку національної педагогічної думки, запропонований О.В. Сухомлинською (2003 р.). XX – початок XXI ст. ділиться на такі періоди: (1905–1920) – педагогічна думка і школа в часи визвольних змагань українського народу; (1920–1991) – українська педагогічна думка і школа за часів радянської влади; (з 1991) – розвиток педагогіки і школи в Українській державі. При цьому період радянських часів включає етапи: перший – (1920–1933) експериментування і новаторства; другий – (1933–1958) українська педагогіка як складова «російсько-радянської» культури; третій – (1958–1985) українська педагогічна думка у змаганнях за демократичний розвиток; четвертий – (1985–1991) становлення сучасного етапу розвитку української педагогічної думки в рамках радянського дискурсу. На думку автора, освітній простір знаходиться здебільшого в соціальній сфері, відображає соціальні, політично-правові, економічні й ідеологічні процеси. Саме вони в сукупності з педагогічними процесами задають параметри шкільної політики, функціонування освіти і виступають фундаментом для періодизації розвитку школи. Але треба сприймати це обережно, оскільки педагогічна думка завжди персоніфікована, на ній лежить відбиток особистості автора з його смаками, поглядами, віруваннями, переконаннями [407, с. 65–66].

Важливими з огляду на об'єкт дослідження є сучасні підходи до періодизації розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні С.В. Крисюка і А.І. Кузьмінського. Зокрема, С.В. Крисюк визначив такі періоди: 1-й – пошук змісту, організаційних форм і методів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (ще до 1917); 2-й – формування окремих елементів системи підвищення кваліфікації і підготовки педагогічних кадрів за різних форм державної влади в Україні (1917–1920); 3-й – формування і розвиток національної системи підвищення кваліфікації, підготовка педагогічних кадрів (1920–1930); 4-й – створення тотальної авторитарної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників (від 1931 до 1985); 5-й – становлення системи безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (1985–1992); 6-й – становлення системи післядипломної освіти педагогічних кадрів в умовах відродження і розбудови національної освіти України (з 1992) [226, с. 14]. Учений, дотримуючись принципів послідовності, системності, об'єктивності і детермінації, вміло поєднав попередні підходи, тобто, з одного боку, висвітлено важливі кроки в розвитку системи підвищення кваліфікації і показано основний чинник, а саме, політичну систему держави, який визначально впливав на її формування і розвиток.

Подібний підхід до періодизації становлення і розвитку післядипломної освіти вчителів, але з деякими уточненнями та особливостями, реалізовано у дослідженні А.І. Кузьмінського.

У цілому з підходами В.К. Майбороди, С.В. Крисюка, А.І. Кузьмінського до періодизації історико-педагогічних процесів можна погодитися, хоча, на наш суб'єктивний погляд, п'ятий період слід було б об'єднати з четвертим, оскільки кардинальних змін у системі підвищення кваліфікації за цей час не відбулося, адже гучна «горбачовська перебудова» окреслила лише орієнтири на зміни, стосовно конкретних справ, то, на жаль, їх було небагато, інерційність системи не дала можливостей їх реалізувати.

Визначальним з огляду на предмет дослідження є сучасний підхід до визначення основоположних етапів становлення і розвитку дефектологічної науки в Україні в радянський період, розроблений у навчальному посібнику «Історія олігофренопедагогіки». В.І. Бондар, посилаючись на науковий аналіз важливих історико-педагогічних подій, заходів державних органів влади щодо створення навчальних і науково-дослідних інституцій, системи підготовки і підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів, практичного досвіду спеціальної школи, якісних змін у структурі, змісті, методах навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку, методології теоретичних досліджень, конкретного внеску учених у розвиток дефектологічної науки хронологічно виокремлює основні віхи становлення і розвитку дефектології. 1920–1930 рр. характеризувалися створенням державної системи спеціального виховання фізично дефективних дітей, нагальною потребою підготовки спеціальних кадрів; створенням губернських (Київ, Одеса, Дніпропетровськ) та центрального (Харків) лікувально-педагогічних кабінетів під керівництвом А. Владимирського, М. Тарасевича, І. Левінсона, М. Котельникова; відкриттям за ініціативою І. Соколянського при педагогічній лабораторії дослідної станції управління соцвиху відділу сліпоглухонімих, розробкою принципів роботи зі сліпоглухонімими; організацією при кафедрі педології Одеського педагогічного інституту курсів з підготовки і підвищення кваліфікації дефектологів. 1930−1945 рр. характеризувалися відкриттям у Харкові Інституту фізичної дефективності,

переведеного у 1946 р. до Києва, де йому надається статус НДІ дефектології МО УРСР. 1946–1961 рр. характеризувалися організаційними змінами: у зв'язку зі створенням Інституту дефектології АПН СРСР НДІ дефектології МО УРСР припинив своє функціонування. Науково-дослідна та пошукова робота в Україні проводилася у відділі дефектології Науково-дослідного інституту (НДІ) педагогіки УРСР і лабораторії спеціальної психології НДІ психології УРСР, а також на кафедрах КДПІ ім. О.М. Горького і Слов'янського державного педагогічного інституту (СДПІ). Методологічні і теоретичні основи української дефектології вироблялися під впливом досліджень М.Д. Ярмаченка, І.Г. Єременка, І.С. Моргуліса. Початок 1960-х рр. характеризувався значним відкриттям РУМК спеціальних шкіл, який відіграв значну роль у пропаганді наукових досліджень, упровадженні теорії корекційної педагогіки у шкільну практику. У 1993 р. постановою Президії Академії педагогічних наук (АПН) України створюється Інститут дефектології АПН України, який розпочав нову сторінку розвитку дефектології в Україні; підготовлено і впроваджено «Положення про спеціальні загальноосвітні школи-інтернати», «Положення про класи і групи інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі», Державний стандарт освіти дітей з особливими потребами; в практику спеціальної школи активно впроваджувалися інноваційні педагогічні технології; модернізовано наявні і створено спеціальні навчально-виховні заклади нового покоління; поширено інтегроване та інклюзивне навчання, що потребувало пожвавлення роботи з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [34; 38].

Виходячи з аналізу історіографічних джерел, які стосуються означеної проблеми, враховуючи розвиток системи диференційованої мережі спеціальних шкіл, здобутки теорії і практики педагогічної й дефектологічної наук та базової і післядипломної педагогічної освіти пропонується така періодизація становлення та розвитку теорії і практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.):

Перший період – формування післядипломної освіти дефектологів як системи (1944–1962). Характеризується відбудовою і розширенням мережі спеціальних шкіл; упровадженням диференціації спеціальних шкіл; проведенням освітніх реформ (запровадження політехнічного навчання, введення загального обов'язкового спочатку семирічного, потім восьмирічного навчання); активізацією розробок теорії і практики навчання аномальних дітей у зв'язку з виходом Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям»; посиленням ролі НДІ дефектології МО УРСР, НДІ педагогіки УРСР, НДІ психології УРСР, КДПІ ім. О.М. Горького у розвитку теорії і практики навчання і виховання дітей із психофізичними порушеннями. У цьому періоді започатковано підготовку кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру. Захистили кандидатські дисертації Е.П. Гроза, І.Г. Єременко, Л.С. Лебедєва, Г.М. Мерсіянова, Н.Ф. Засенко, Р.А. Фрідлянд. Це позитивно позначилося на підготовці вчителів різних типів спеціальних шкіл та організації їхньої післядипломної освіти. Заходи, які було вжито з удосконалення діяльності ОІУВ та пошуку нових форм підвищення фахової кваліфікації, стали важливою передумовою для набуття системності в організації післядипломної педагогічної освіти педагогічних працівників спеціальних шкіл.

Другий період – розвиток системи післядипломної освіти дефектологів (1963–1990). Характеризується відкриттям Республіканського учбово-методичного

кабінету (РУМК) спеціальних шкіл, що надало післядипломній педагогічній освіті дефектологів системності і ефективності у роботі. До цього організація підвищення кваліфікації дефектологів відбувалася лише на загальнопедагогічному рівні, тобто спеціальна підготовка мала формальний характер через відсутність висококваліфікованих кадрів в ОІУВ. НДІ педагогіки і психології, КДПІ ім. О.М. Горького суттєво посилили фундаментальні і прикладні дослідження теоретичних і практичних проблем спеціальної школи. Сформувалися наукові школи М.Д. Ярмаченка, І.Г. Єременка, Н.М. Стадненко, І.С. Моргуліса. РУМК спеціальних шкіл займався пропагандою наукових досліджень, сприяв упровадженню теорії корекційної педагогіки в шкільну практику шляхом організації і проведення науково-практичних конференцій, педагогічних читань, семінарів-практикумів, які стали дійовою формою апробації теоретичних розробок, реалізації їх у педагогічну практику.

Виходячи із освітніх завдань, які ставилися перед спеціальною школою, організаційних заходів у системі післядипломної освіти та політичних змін у житті республіки означений період умовно можна поділити на три етапи: **перший (1963–1972)** – характеризувався організацією перепідготовки і підвищення кваліфікації дефектологів у зв'язку із виконанням Закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям», зокрема, переходом шкіл до загальнообов'язкової 8-річної освіти; науковими пошуками в галузі трудового виховання, професійної орієнтації учнів спеціальних шкіл; організаційними змінами у структурі дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького, відкриттям дефектологічного факультету в СДПІ; **другий (1973–1984)** – характеризується розширенням контингенту слухачів курсів підвищення кваліфікації дефектологів у зв'язку з переходом усіх типів спеціальних шкіл на навчання за новими навчальними програмами; введенням диференційованого підходу до навчання розумово відсталих дітей; розробкою та впровадженням науково-методичного супроводу диференційованого навчання; проведенням досліджень з проблем корекційно-компенсаторної спрямованості; зміцненням кадрового потенціалу дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького; **третій (1985–1990)** – характеризується проведенням інноваційних організаційних змін у системі післядипломної освіти вчителів (відкриття в ОІУВ кафедр педагогіки і методик викладання предметних дисциплін), реорганізацією РУМК спеціальних шкіл, розвалом Радянського Союзу.

Третій період – удосконалення післядипломної педагогічної освіти дефектологів у процесі модернізації системи спеціальної освіти дітей з психофізичними вадами в Україні (1991–2012). Характеризується зміцненням системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів за рахунок розширення мережі ІУВ у кожній області, містах Києві та Севастополі, реорганізації їхньої організаційної структури, визначення методологічних основ: мети, місії, принципів роботи; всебічною підтримкою з боку системи вищої освіти (13 педагогічних університетів), які надають базову дефектологічну підготовку; посиленням теоретичних досліджень, які здійснюються в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України, НПУ імені М.П. Драгоманова та інших ВНЗ (сформувалися наукові школи В.І. Бондаря, В.М. Синьова, Є.П. Синьової, І.П. Колесника, М.К. Шеремет, Л.І. Фомічової); підвищенням сучасних вимог суспільства до рівня знань і компетенцій учителя-дефектолога; розширенням міжнародних зв'язків, вивченням і

впровадженням зарубіжного досвіду; активним упровадженням інноваційних процесів у спеціальних навчально-виховних закладах.

Отже, принципи періодизації, з позицій методології сучасної історико-педагогічної науки, мають певну різнобічність, відображають принципові зрушення у головних напрямах розвитку науки та практики. До них належать: загальна концепція історичного процесу, пов'язана з нею дослідницька проблематика, залучення нових джерел, суттєві зміни в організації наукової праці тощо. Тому періодизація теорії і практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.) тісно пов'язана з періодизацією розвитку теорії спеціальної педагогіки і психології, медицини й інших суміжних наук, освітніх систем (вищої педагогічної освіти, післядипломної освіти вчителів, спеціальної освіти), що є цілком природним.

Таким чином, ми чітко визначилися з предметом дослідження, обґрунтували періодизацію означеної проблеми і виходимо з того, що генералізуюче положення дисертації полягає в тому, що на кожному із етапів розвитку післядипломної педагогічної освіти дефектологів теорія і практика залежали від взаємодії державної освітньої політики, здобутків дефектологічної науки, наявності висококваліфікованих педагогічних кадрів, великою мірою від особистостей, які ініціювали ці процеси, та стану системи спеціальної освіти в їх єдності. Такий підхід дає змогу показати наступність і взаємозв'язок, характер і масштабність, результативність і перспективність розвитку післядипломної освіти дефектологів. Вивчення історії становлення і розвитку післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні, аналіз і узагальнення досвіду цієї роботи сприятиме формуванню методологічних основ її реформування на сучасному етапі.

Висновки до розділу 1

Проблема удосконалення професійної майстерності, пізніше кваліфікації, а згодом післядипломної освіти педагогічних працівників виникла не сьогодні і не вчора, а в далеку сивину. Як тільки освіта стала основоположним елементом життя і діяльності суспільства, люди почали усвідомлювати, що якість освітніх послуг залежить від багатьох чинників, але головним серед них є суб'єкт передачі знань, умінь і навичок, тобто педагог. Про значимість особистісних якостей, професійної підготовки, самоосвіти учителя наголошували багато зарубіжних і вітчизняних педагогів, учених. Вивчення і аналіз історичних джерел засвідчили, що до другої половини XIX ст. ця проблема не розв'язувалася на державному рівні. Органи управління освітою порушували питання щодо підвищення рівня освіченості вчителів тільки з упровадженням освітніх реформ у Росії, які активізувалися з розвитком капіталістичних відносин у економіці держави. Оскільки заклади для аномальних дітей на українських землях почали відкриватися наприкінці XIX ст., відповідно і потреба у підготовці і вдосконаленні кваліфікації педагогічних працівників спеціальних закладів виникла у цей період. Показовою у цій справі була діяльність прогресивних на той час лікарів, фізіологів, психологів, які відкривали приватні дослідні лабораторії, інститути з вивчення дефектних дітей, співробітники яких і надавали освітні послуги працюючим учителям і вихователям. У цей час започатковано і перші форми післядипломної педагогічної освіти дефектологів: вводилася курсова підготовка, проводилися з'їзди вчителів, екскурсії, вивчався

передовий зарубіжний досвід, що стало доброю основою для подальшого розвитку системи підвищення фахової кваліфікації дефектологічних кадрів.

Починаючи з 1920-х рр. (з настанням радянської влади в Україні) відбулися певні зміни в організації системи спеціальної освіти, педагогіка як наука почала базуватися на широкій антропологічній базі, тобто на новітніх досягненнях психології та фізіології людини, що детермінувало подальший розвиток кадрової політики та вдосконалення кваліфікації педагогічних працівників.

Важливе місце у розвитку післядипломної освіти дефектологів посідали лікарсько-педагогічні кабінети. На них покладалися обов'язки щодо підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників спеціальних закладів. Найуживанішими серед форм роботи кабінетів були: стажування; короткострокові та довготривалі курси; скорочені курси-семінари; клінічні розбори; просвітницько-агітаційна робота; методична робота на місцях. Знаковим у роботі кабінетів стало впровадження напрямів підготовки вчителів для спеціальних шкіл за категоріями дефективності (сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, олігофренопедагогіка).

Післядипломна педагогічна освіта педагогічних працівників в Україні почала інтенсивніше розвиватися і набирати ознак системи, починаючи з другої половини XX ст. Проте вивчення її як об'єкта історико-педагогічного дослідження з метою удосконалення почалося лише зі здобуттям Україною незалежності. За цей час тільки в Україні захищено понад п'ятдесят дисертацій. Це системні праці, які в переважній більшості стосуються особливостей практичної вузькоспрямованої діяльності педагогічних працівників (учителів-предметників, керівників шкіл, працівників органів освіти) і мають практичне значення у розвитку загальноосвітньої масової школи.

На сьогодні поза увагою лишилася проблема післядипломної освіти дефектологів як галузі спеціальної педагогічної освіти, яка ще не знайшла належного теоретичного вирішення та висвітлення в історико-педагогічній літературі. До того ж, саме високий рівень кваліфікації дефектологів є однією з найважливіших умов реалізації корекційно-виховних завдань, що стоять перед сучасною спеціальною школою. Уточнення і глибоке розкриття спеціального понятійно-термінологічного апарату, здійснення періодизації формування і розвитку системи післядипломної освіти дефектологів, що історично склалася як сукупність компонентів і поступово набирала ознаки і характер складної системи, передбачає розкриття предмета дослідження. У сучасних умовах модернізації системи спеціальної освіти питання теорії і практики післядипломної освіти дефектологів значною мірою будуть залежати від того, наскільки цей процес буде збагачено досягненнями минулого.

РОЗДІЛ 2
РОЗБУДОВА ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ТА ПРАКТИКА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЕФЕКТОЛОГІВ (1944−1962)

2.1. Розвиток системи корекційної освіти дітей із психофізичними вадами та організаційне вдосконалення системи післядипломної освіти педагогічних працівників

У передвоєнні роки розпочала формуватися система підвищення кваліфікації вчителів. Вона складалася із вищих та середніх педагогічних навчальних закладів, які, окрім основної діяльності (підготовки вчительських кадрів), удосконалювали професійний рівень педагогів, виходячи із життєвих реалій. Фахова підготовка і перепідготовка вчителів проводилися або із відривом учителя від основної роботи, або без відриву під час канікулярних перерв у школах. З метою централізації системи післядипломної освіти в СРСР у 1930-х рр. створюється Всеукраїнський інститут підвищення кваліфікації педагогів, серед головних завдань якого була докваліфікація (надання необхідної освіти), удосконалення (надання спеціальних знань з окремих предметів) та підготовка нових учительських кадрів.

19 червня 1937 р. виходить постанова Ради Народних Комісарів (РНК) УРСР і ЦК КП(б)У «Про підвищення кваліфікації вчителів», в якій зазначається, що інститути і педагогічні школи не налагодили роботу заочного відділення й екстернату. Значна кількість учителів навчанням зовсім не охоплена, райони діяльності заочних відділів педагогічних інститутів і шкіл у багатьох випадках визначені неправильно, внаслідок чого чимало вчителів навчаються в закладах, які розташовані далеко від місця їхньої роботи, відділи народної освіти не надають учителям необхідної допомоги в підвищенні кваліфікації і не здійснюють контроль за їхнім навчанням. Унаслідок незадовільної організації роботи з підвищення кваліфікації більшість учителів не виконує навчальних програм і контрольних завдань, не складає в установлені строки іспити [435, с. 603].

Аналіз урядових рішень свідчить, що наприкінці 1930-х рр. в Україні посилювалися освітні вимоги до педагогічних кадрів, за яких підвищення кваліфікації учителів стало не приватною справою, а частиною педагогічної діяльності. Відтоді не можна було працювати в радянській школі, не маючи педагогічної освіти і не підвищуючи час від часу свою кваліфікацію. Постановою РНК УРСР № 86 від 5 лютого 1939 р. перші в Україні інститути вдосконалення вчителів були створені у столичних містах − Києві та Харкові. На НКО України до 1 березня 1939 р. покладалося завдання розробити і опрацювати положення про інститути, зважаючи на досвід роботи подібних закладів РРФСР. 17 березня 1939 р. Постановою РНК УРСР № 956 «Про реорганізацію обласних методичних кабінетів» інститути відкриваються в решті областей України. Від початку створення відбувався пошук місця та завдань обласних інститутів у системі освіти України, панували невизначеність й кривотлумачення їхньої діяльності. Хоча Народний комісаріат освіти мав розробити положення про інститути до 1 березня 1939 р., у фондах Центрального державного архіву вищих органів влади та управління України не збереглося примірника документа. У фондах Державного архіву Запорізької області зберігся протокол № 9 засідання бюро Запорізького обласного комітету КП(б)У від 14 квітня 1940 р., в якому констатовано недостатній рівень організації

підвищення кваліфікації вчителів області, в першу чергу, з боку педагогічних інститутів та педагогічних шкіл, а також органів народної освіти. В резолютивній частині документа на обласний інститут удосконалення вчителів, разом із відділами народної освіти, покладалася функція контролю за заочною освітою вчителів, які не мали закінченої педагогічної освіти та методичної допомоги вчителям області. Зазначений протокол є найранішим документальним свідченням про функції інституту, що збереглося в архівах України.

Річні звіти Вінницького, Ворошиловградського, Волинського, Дніпропетровського, Дрогобицького, Житомирського, Запорізького, Ізмаїльського, Кіровоградського, Миколаївського, Полтавського, Львівського обласних інститутів удосконалення вчителів (ОІУВ) за 1944/45, 1945/46 навчальні роки констатують, що вони розпочали свою діяльність відразу після звільнення території областей України від німецько-фашистських окупантів. У звітних документах описується жалюгідний стан навчально-матеріальної бази цих закладів. Зберігся опис приміщення Запорізького інституту: «Запорізький обласний інститут удосконалення вчителів знаходиться в одному приміщенні з облвно. Приміщення інституту складається з 5 кімнат, у яких до війни була приватна квартира. Одна найбільша кімната і друга, в три рази менша, є робочі кімнати, в двох маленьких міститься бібліотека і канцелярія, найменша – кабінет директора. Обладнання інституту складається із семи столів, дванадцяти стільців, трьох шаф і двох стелажів. Не було приміщення для зберігання палива та іншого майна інституту. За браком власних приміщень методисти дошкільного виховання та дитячих будинків працювали в кімнатах відповідних секторів облвно» [3, спр. 212, арк. 5]. Ворошиловградський інститут мав ще менше – три кімнати, в яких для співробітників не вистачало навіть меблів [1, спр. 321, арк. 8]. Приблизно в такому ж стані була решта інститутів, що ускладнювало напрями і зміст діяльності цих закладів у перші повоєнні роки.

З метою поліпшення роботи інститутів 21 червня 1945 р. НКО УРСР у доповідній записці «Про обласні інститути вдосконалення кваліфікації вчителів» порушує клопотання перед РНК УРСР про затвердження положення, проект якого зберігся. У тексті проекту та постанови РНК немає посилань на те, що інші положення (якщо вони існували) втратили чинність. На інститути покладалися в основному консультативні та інформаційні функції. У масових і спеціальних школах не вистачало педагогічних кадрів, і тому головним завданням органів управління освітою та інститутів удосконалення вчителів було надання методичної допомоги працюючим учителям без перешкоди навчальному процесу. Більшість учителів, які не мали спеціальної освіти, навчалися в навчальних закладах заочно, для інших треба було налагоджувати систему підвищення кваліфікації.

Структура інститутів усіх областей була ідентичною і включала сім кабінетів: початкової школи, історії і географії, мови та літератури, математики і фізики, природознавства та хімії, педагогіки, військової і фізичної підготовки [1, спр. 206, арк. 5].

Важливим у справі відбудови післядипломної освіти учителів-дефектологів було рішення НКО УРСР (наказ № 5287 від 28 грудня 1944 р.) про поновлення в інститутах удосконалення вчителів посади методиста спеціальних шкіл, на якого покладалася відповідальність за методичне керівництво роботою спеціальних шкіл, надання методичної допомоги вчителям, вихователям, директорам шкіл, забезпечення їх навчально-методичними матеріалами, організацію в школах

колективної та індивідуальної форм роботи із підвищення їхньої педагогічної та методичної кваліфікації як засобу покращення якості навчальної і виховної роботи та узагальнення досвіду праці педагогічних колективів [38, с. 214].

На кінець четвертої п'ятирічки в нашій країні було здійснено загальне обов'язкове семирічне навчання. XIX з'їзд КПРС у своїх директивах по п'ятому п'ятирічному плану розвитку СРСР на 1951–1955 рр. дав указівку про повсюдне завершення введення загального обов'язкового семирічного навчання і про перехід до загальної середньої освіти в столицях республік, у містах республіканського значення, в обласних, крайових і найбільших промислових центрах, а також директиву про здійснення політехнічного навчання в середній школі. За роки першої післявоєнної п'ятирічки було досягнуто значних успіхів у навчанні і вихованні аномальних дітей. Проте ще не було здійснено загального обов'язкового їх навчання. Незадовільно розгорталася мережа закладів для дефективних дошкільників, що позначалося на якості роботи спеціальних шкіл. Як зазначав академік М.Д. Ярмаченко, «домогтися повного виконання директив партії не можна було, не забезпечивши загального обов'язкового навчання дітей з вадами розвитку» [468, с. 334].

На початку 1950 р. Рада Міністрів (РМ) УРСР у постанові «Про заходи по забезпеченню загальним навчання дітей з розладами слуху і мови, зору і розумового розвитку» відзначила, що Закон про загальне обов'язкове навчання таких дітей виконується незадовільно. Існуюча мережа закладів не забезпечує повного їх охоплення. Деякі місцеві органи радянської влади і народної освіти не приділяли потрібної уваги навчанню цих дітей, унаслідок чого в республіці на 1 грудня 1949 р. не охоплено навчально-виховними закладами всіх дітей з вадами розвитку. Особливо незадовільний стан був у Вінницькій, Дрогобицькій, Житомирській, Кам'янець-Подільській, Київській, Одеській, Полтавській, Ровенській, Харківській, Чернігівській областях.

На виконання постанови РМ УРСР було видано наказ по Міністерству освіти від 22 лютого 1950 р. № 91, де встановлювалися типи закладів для дітей із психічними і фізичними вадами розвитку: школи-інтернати для глухонімих дітей, для глухонімих переростків, для пізньоглухих дітей, для туговухих дітей, для дітей з розладом мови, для сліпих дітей, для сліпих переростків, для слабозорих дітей, допоміжні школи для розумово відсталих дітей, для розумово відсталих переростків [168]. Отже, наказом було передбачено чітку диференціацію закладів для дітей з вадами розвитку, що дало можливість відділам народної освіти разом із медико-педагогічними комісіями об'єктивно і обґрунтовано підходити при розподілі дітей до навчально-виховних закладів, враховуючи їхній психофізичний розвиток.

У зв'язку із запровадженням загального обов'язкового семирічного навчання мережа спеціальних шкіл і чисельність учнів у них щороку збільшувалися. У 1950/51 навчальному році було відкрито 43 спеціальні школи-інтернати з контингентом 3 690 учнів [169]. У 1952/53 навчальному році в республіці функціонувала уже 121 спеціальна школа з контингентом учнів 13 492 особи, з яких для глухих відповідно – 57 і 6 682, сліпих – 19 і 1 418, розумово відсталих – 45 і 5 392 [1, спр. 1279, арк. 27]. На 1953/54 навчальний рік діяли вже 139 спеціальних шкіл-інтернатів, в яких виховувалися 14 586 учнів, а саме: для глухих відповідно – 61 і 6 777, сліпих – 19 і 1 327, розумово відсталих – 53 і 5 924, алаліків – 3 і 300, туговухих – 3 і 258. [1, спр. 1473, арк. 2]. У 1956/57 навчальному році їх було 157 з контингентом 18,4 тис. дітей

[1, спр. 2130, арк. 145]. Але існуюча мережа спеціальних шкіл ще далеко не забезпечувала залучення до навчання всіх дітей з вадами розвитку. У 1957 р. в Україні залишилося поза навчанням 511 сліпих, 1 568 глухонімих і 4 777 розумово відсталих дітей [170].

Таблиця розвитку системи спеціальної освіти в Україні

	1947/48	1952/53	1953/54	1956/57	1961/62
Кількість спецшкіл	78	121	139	157	194
Кількість учнів	6 769	13 492	14 568	18 400	25 700
Кількість педагогів	721	1 450	1 566	1 978	2 763

Зі збільшенням мережі спеціальних навчально-виховних закладів зростала потреба у вчителях-дефектологах. Якщо в 1949/50 навчальному році для нормального функціонування спеціальних шкіл в УРСР потрібно було 1 597 учителів-дефектологів (для глухих учнів – 833, розумово відсталих – 538, сліпих – 226) [1, спр. 1279, арк. 26–27], то в 1958/1959 навчальному році – 2 789 учителів-дефектологів (для допоміжних шкіл – 1 513, для шкіл слабозорих – 75, для шкіл сліпих – 165, для шкіл туговухих – 127, для шкіл глухонімих – 884, для шкіл із розладами мовлення – 25). Крім того, додатково 220 учителів потребували санаторно-лісові школи [1, спр. 2507, арк. 1].

Динаміка зростання потреби в педагогічних кадрах для спеціальних шкіл була очевидною і стала поштовхом до перегляду Міністерством освіти УРСР планів підготовки вчителів-дефектологів на 1949–1955 рр. Складений у травні 1949 р. план передбачав щорічне збільшення прийому абітурієнтів до дефектологічного відділу педагогічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького. Новим у справі підготовки дефектологічних кадрів на початку 1950-х рр. було введення для студентів другої спеціальності – «вчитель молодших класів масової школи». Утворився подвійний профіль підготовки вчителів-дефектологів: випускники крім дефектологічної спеціальності отримували право працювати у початковій школі. Із 1956 р. знову вводяться нові навчальні плани і програми, згідно з якими передбачається озброєння студентів методиками викладання всіх предметів, що вивчаються в спеціальних школах, забезпечення їх ґрунтовними медичними знаннями та практикою з відривом від навчання до п’ятнадцяти тижнів [30]. Студенти одержували другу спеціальність – «учитель української мови та літератури», що посилило питому вагу філологічних дисциплін. Це нововведення було позитивним, оскільки розширювався загальноосвітній рівень підготовки випускників, які могли працювати як у спеціальних, так і в масових школах. Важливо зазначити, що ця тенденція носила в собі і певний негатив, оскільки призводила до зниження рівня спеціальної дефектологічної освіти. Споріднена спеціальність внесла корективи в навчальні плани та програми і значна кількість часу стала відводитися на загальнопедагогічну підготовку. За підрахунками російської дослідниці А.Й. Живіної на вивчення лише одного профілюючого загальноосвітнього предмета (наприклад, мови або математики) відводилося більше навчального часу, ніж на вивчення всіх дисциплін дефектологічного циклу, що призводило до послаблення спеціалізації в підготовці

дефектологів [156, с. 14]. Окрім того, частина випускників, маючи на це законне право, часто віддавали перевагу масовій школі, а дефектологів як був дефіцит. так, на жаль, і залишався.

Освітні нововведення щодо підготовки дефектологічних кадрів позначалися на комплектуванні спеціальних закладів в Україні. Аналіз літературних і архівних джерел переконливо свідчить, що стан підготовки педагогічних кадрів спеціальних шкіл протягом 1950-х рр. не задовольняв наявних потреб, а переважна більшість учителів спеціальних закладів дефектологічної освіти не мали. Показовими є усереднені дані по СРСР. Лише 5 % працівників допоміжних шкіл мали вищу дефектологічну освіту, 8,6 % – вищу педагогічну, 9,5 % – незакінчену педагогічну, 52,5 % – середню педагогічну, 12,1 % – незакінчену середню і початкову освіту (переважно вихователі й вчителі праці). Низьким був освітній рівень і керівних кадрів. Серед директорів спеціальних шкіл лише 10 % мали дефектологічну освіту, серед завідувачів навчальною частиною – 13,5 % [169]. Звичайно, дуже близькою до цих показників була ситуація з дефектологами і в Україні.

У 1950-х рр. у республіці гостро стояла проблема вдосконалення перепідготовки, підвищення фахової кваліфікації вчителів спеціальних шкіл. У постанові РМ УРСР (1950 р.) констатувалося, що у перші післявоєнні роки у цьому напрямі проведена значна робота, але існує низка проблемних питань, на які слід звернути увагу на завершальному етапі переходу до загального обов’язкового семирічного навчання в республіці.

У післядипломному навчанні дефектологічних кадрів, як і раніше, існували проблеми з викладацькими кадрами. Дуже часто вчителі-предметники і вихователі спеціальних шкіл під час різних форм перепідготовки або підвищення кваліфікації отримували знання в одних аудиторіях зі своїми колегами з масових шкіл. Пояснення такого явища просте – не вистачало високопрофесійних викладачів, які могли б дати кваліфіковану дефектологічну підготовку слухачам. Залишалися великі труднощі щодо створення в ОІУВ матеріально-технічної бази: не вистачало навчальних кабінетів, бібліотек, робочих кімнат. За дослідженням С.В. Крисюка, на якість роботи з підвищення кваліфікації учителів спеціальних і масових шкіл негативно впливала незадовільна робота районних педагогічних кабінетів, в яких існувала велика плинність кадрів. У деяких районах педкабінети були погано укомплектовані відповідними кадрами, в них працювали вчителі за сумісництвом, що негативно впливало на якість їхньої роботи. Майже половина педкабінетів не мали своїх приміщень. Їх діяльність з вивчення передового педагогічного досвіду не носила системний характер і зводилася до звичайного спостереження за роботою директорів чи вчителів.

Існували також проблеми суб’єктивного характеру. Явка вчителів, вихователів спеціальних шкіл на заходи перепідготовки або підвищення кваліфікації була не завжди задовільною. Прикладом може слугувати Київська спеціальна школа-інтернат для глухонімих дітей, в якій у 1952/53 навчальному році із 21 учителя-дефектолога перепідготовку не пройшов ніхто, а підвищили кваліфікацію лише два педагогічних працівника, і то в університеті марксизму-ленінізму. У Чернівецькій обласній школі-інтернаті для глухонімих дітей із 20 учителів-дефектологів жоден працівник не вдосконалив післядипломну освіту [1, спр. 1279, арк. 33]. Економічний розвиток республіки кульгавив, а тому бідність учительського середовища не могла мотивувати суцільну боротьбу за фаховий професіоналізм у школі.

На нашу думку, на ефективність роботи з перепідготовки працівників освіти в цей період негативно впливали відсутність теоретичних розробок системи підвищення кваліфікації вчителів спеціальних шкіл і працівників органів освіти. Зміст теоретичної та практичної підготовки післядипломної освіти дефектологів залишався незмінним з 1940-х рр. Треба відзначити, що у досліджуваний нами період плідно працювали Науково-дослідний інститут (НДІ) дефектології Міністерства освіти УРСР (директор М.М. Грищенко), кафедри дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького, педагоги-практики (І.З. Василенко, І.Г. Єременко, В.П. Любченко, О.М. Смалюга, Л.О. Філіпова та інші). Їхня діяльність переважно спрямовувалася на розробку науково-методичних питань, пов'язаних із підготовкою навчальних програм і підручників, методичних розробок з окремих тем і предметів, але питаннями теорії і практики післядипломної освіти дефектологів, на жаль, глибоко ніхто не займався.

Існували й інші проблеми організаційного характеру, які виступали гальмівними чинниками в справі вдосконалення системи перепідготовки та підвищення кваліфікації дефектологів. Це і невизначеність у статусі освітніх підрозділів (обласних ІУВ, районних педагогічних кабінетів), відсутність у них власної поліграфічної бази, слабка навчально-матеріальна база ІУВ.

Взятий курс на загальне політехнічне навчання мав важливе значення для подальшого підвищення виховного змісту роботи спеціальної школи, забезпечення випускникам умов для оволодіння робочою професією. На думку академіка Віт.І. Бондаря, «...під впливом нових вимог до виробничих кваліфікацій у допоміжній школі відбулися певні зміни в системі професійно-трудового навчання. Вагомим чинником у подоланні наявного розриву між загальним і професійно-трудовим навчанням стало підвищення освітнього рівня. Зокрема, у змісті трудового навчання передбачалося вивчення креслення, технологій матеріалів і виробничих процесів. У системі професійно-трудового навчання передбачено обов'язкову виробничу практику учнів на заводах і фабриках, у колгоспах і радгоспах. Це сприяло формуванню досконаліших і міцних виробничих умінь і навичок, наближених до реальної практики, становленню особистості, фізичному і розумовому розвитку учнів, їхньому оздоровленню. Трудове навчання розглядалося не лише як предмет навчання, а й використовувалося як засіб корекції фізичних і розумових порушень» [38, с. 219]. Зрештою, це потребувало підготовки вчителя, здатного успішно реалізовувати навчальні, виховні і розвиваючі завдання школи.

Друга половина 1950-х – початок 1960-х рр. у діяльності освітянської сфери були насичені черговими реформаторськими змінами. З метою посилення ролі суспільства і надання допомоги сім'ї у вихованні дітей виникла потреба розширення мережі навчально-виховних закладів, удосконалення кваліфікації педагогічних кадрів. Для вирішення цих завдань приймається низка важливих рішень у вигляді законів, постанов, наказів, розпоряджень, які мали директивний характер і поступово розв'язували накопичені роками проблеми. Зокрема, у 1956 р. урядом УРСР прийняті постанови «Про організацію шкіл-інтернатів», «Про заходи, пов'язані з організацією шкіл-інтернатів», згідно з якими створюються нові типи закладів для дітей – школи-інтернати загального типу і заклади для дітей, які перехворіли поліомієлітом, туберкульозом (санаторно-лісові школи-інтернати). У ході виконання цих рішень посадовці звернули увагу на функціонування спеціальних шкіл-інтернатів, які потребували особливої турботи і всебічної державної підтримки.

Міністерство освіти УРСР розробило низку заходів щодо організації нових шкіл-інтернатів та поліпшення навчально-виховного процесу в них. Для координації дій із даними типами навчально-виховних закладів у Міністерстві освіти УРСР створюється відділ інтернатних установ (перший завідувач С.І. Болгар), в облвно – відділення, в обласних ІУВ – кабінет шкіл-інтернатів.

Генератором більшості освітніх нововведень у республіках Радянського Союзу були ЦК КПРС, союзні міністерства і відомства. Невипадково, коли 24 грудня 1958 р. було прийнято Закон СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР», уже 17 квітня 1959 р. під аналогічною назвою і відповідним конкретизуючим змістом було прийнято Закон УРСР. У документі зазначалося: «...запровадити в Українській РСР замість загальнообов'язкової семирічної освіти загальну обов'язкову восьмирічну освіту для дітей і підлітків віком від 7 до 15–16 р. Восьмирічна школа є неповною середньою загальноосвітньою політехнічною школою, яка повинна давати учням міцні основи загальноосвітніх і політехнічних знань, виховувати в них любов до праці і готовність до суспільно-корисної діяльності, здійснювати моральне, фізичне і естетичне виховання дітей.... Спеціальні школи для дітей і підлітків із вадами у фізичному і розумовому розвитку створюються відповідно до встановлених типів шкіл з урахуванням особливостей розвитку дітей і підлітків, які в них навчаються. Визначити за необхідне забезпечити повне охоплення цієї категорії дітей школами-інтернатами, а також поліпшити їхню професійну підготовку. Перехід шкіл з семирічного на загальнообов'язкове восьмирічне навчання розпочати з 1959/60 навчального року і закінчити протягом трьох років...» [158, с. 6–9].

Завдання, що ставилися перед спеціальною школою, були своєчасними та вкрай необхідними. Якщо стосовно розумово відсталих дітей здійснення початкової освіти залишалося єдиним завданням, то для інших категорій аномальних дітей воно вже не могло задовольняти зростаючі потреби у підвищенні освітнього рівня. Тому розпочався процес перетворення спеціальних семирічних шкіл для глухих і сліпих дітей у восьмирічні, а семирічної допоміжної школи у восьмирічну, зі збереженням початкової освіти. У змісті загальноосвітньої підготовки допоміжної школи суттєвих змін не відбулося. У зв'язку з продовженням строків навчання учнів на один рік було збільшено кількість годин на тиждень на всі предмети загальноосвітнього циклу. Це дало змогу приділити більше уваги виконанню учнями практичних завдань.

На виконання Закону 30 грудня 1960 р. було видано наказ Міністерства освіти УРСР «Про строки навчання в спеціальних школах» [170], в якому вказувалося, які типи спеціальних шкіл і в якому навчальному році переводяться на нові строки навчання. 14 серпня 1961 р. виходить наказ Міністерства освіти УРСР «Про стан і заходи поліпшення навчально-виховної роботи в спеціальних школах-інтернатах Української РСР» [171], в якому детально аналізуються позитивні і негативні моменти реформування спеціальної школи. Усе це сприяло значному піднесенню освітнього рівня школи для аномальних дітей.

Чимало уваги в ці роки приділялося також подальшому розгортанню дошкільного виховання дітей з вадами розвитку. У 1960 р. було затверджено «Положення про дошкільні заклади для глухонімих і туговухих дітей», в якому зазначалося, що ці заклади мають на меті всебічний розвиток і виховання дітей та навчання їх словесної мови. У положенні визначені типи дошкільних закладів, порядок прийому і переводу дітей. Прийняття положення значною мірою сприяло

нормалізації діяльності спеціальних закладів і піднесенню рівня навчально-виховної роботи в них [468, с. 351].

У цей період важливими були рішення про підготовку випускників шкіл до практичної діяльності в народному господарстві, до участі в суспільно-корисній праці, що вимагало не лише створення відповідної матеріальної бази шкіл, але й серйозної перебудови змісту навчально-виховного процесу, готовності педагогічних працівників спеціальних шкіл до виконання новаторських рішень керівництва державою. Оскільки посилилися роль і значення професійно-трудового навчання, наприклад, у допоміжній школі на професійно-трудове навчання відводилася понад одна третина навчальних годин, органам народної освіти, обласним ІУВ необхідно було внести зміни в навчальні плани і програми післядипломного навчання з учителями-дефектологами, ширше знайомити їх із досягненнями науки, техніки і культури, подолати орієнтацію на вивчення виключно методичних питань. Нововведення по-новому ставило питання про контингенти слухачів – у короткі терміни охопити курсовою підготовкою і семінарами всіх учителів і працівників шкіл. При цьому питання ставилося не про підвищення кваліфікації, а про масову перепідготовку педагогічних кадрів для роботи в нових умовах. Ця перепідготовка повинна була забезпечити розв’язання низки взаємопов’язаних завдань: «...підвищення ідейно-теоретичного рівня педагогічних кадрів; ознайомлення їх зі змістом і організацією навчально-виховної роботи; розширення знань з теорії і методики предметів, що викладає вчитель; ознайомлення з основами промислового виробництва, досягненнями науки, техніки і культури» [158 , с. 13–14].

За дослідженням С.В. Крисюка, на шляху здійснення масової перепідготовки педагогічних кадрів виникли певні труднощі. По-перше, щорічні контингенти слухачів повинні були зрости у 2–3 рази, для чого в ІУВ не було необхідної навчально-матеріальної бази. По-друге, необхідно було переорієнтувати роботу обласних ІУВ з питань підвищення методичного рівня працівників освіти на підвищення теоретичного, наукового і загальнокультурного кругозору. До виконання цього завдання працівники обласних ІУВ, здебільшого досвідчені учителі-практики, не були підготовлені. За таких умов виникла необхідність широкого залучення до справи перепідготовки працівників освіти викладачів педагогічних інститутів і університетів. У ті часи на шпальтах періодичної преси навіть з’являлися пропозиції про ліквідацію обласних ІУВ через слабку навчально-матеріальну базу і нестачу кваліфікованого кадрового складу як самостійних навчально-методичних центрів і передачу їхніх функцій педагогічним інститутам. Автори публікацій розглядали функції ІУВ тільки як організаторів курсів і семінарів, ігноруючи значний обсяг їхньої роботи з вивчення стану викладання і якості знань учнів, вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду, керівництва методичною роботою та ін. Педагогічні навчальні заклади не могли взяти на себе такі складні і різноманітні завдання. Міністерство освіти УРСР, правильно оцінивши ситуацію, взяло курс на зміцнення обласних ІУВ як навчально-методичних закладів, а організацію поглибленої перепідготовки вчителів-предметників старших класів доручило педагогічним закладам. Це дало можливість значно розширити обсяги роботи з перепідготовки працівників народної освіти. Якщо раніше курсовою підготовкою щорічно охоплювалося близько 10 % від загального числа вчителів, то в 1960-х рр. курсовою підготовкою в ІУВ, педагогічних інститутах та училищах охоплювалося близько 20–25 % учителів, вихователів, керівників навчально-

виховних закладів і працівників відділів народної освіти, що забезпечувало виконання планів перепідготовки педагогічних кадрів [227, с. 35].

Та, незважаючи на кардинальні заходи у напрямі вдосконалення післядипломної освіти педагогічних кадрів, питання перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів спеціальних шкіл вирішувалися повільно і не в повному обсязі. Про це свідчать матеріали інспекторських перевірок, що зафіксовані в підсумкових наказах Міністерства освіти УРСР. Наприклад, у наказі від 9 серпня 1962 р. «Про хід виконання Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» наголошується, що перехід від семирічної до загальнообов'язкової восьмирічної школи здійснюється невиправдано повільно. У Вінницькій, Дніпропетровській, Донецькій, Львівській, Одеській областях певна кількість дітей шкільного віку ще не охоплена навчанням, частина учнів залишається на другий рік і поступово вибуває із школи, не закінчивши її. Ці проблеми потребують глибокого вивчення з боку освітніх та медичних закладів місцевих, обласних та республіканського рівнів [1, спр. 3297, арк. 81–84].

Вивчаючи архівні документи, ми прийшли до висновку, що однією з головних причин відставання спеціальних шкіл у реформаторських процесах була кадрова проблема. Сутність її полягала, по-перше, у дефіциті дефектологічних кадрів (їх готував єдиний у республіці вищий навчальний заклад – КДПІ ім. О.М. Горького), по-друге, в низькій організації післядипломної освіти педагогів, які працювали з аномальними дітьми. Стосовно першої складової слід зазначити, що завдяки зусиллям відділу інтернатних установ у 1962 р. набір студентів на дефектологічний факультет збільшено: на стаціонар – у 2 рази, на заочне навчання – в 3 рази [1, спр. 3671, арк. 188]. Щодо післядипломної освіти дефектологів зауважимо, що в її організації час від часу відбувалися «провали», причиною яких були формалізм, окозамилювання, безвідповідальність посадових осіб, котрі відповідали за цю ділянку роботи. Про це переконливо свідчать матеріали колегії Міністерства освіти УРСР від 13 квітня 1962 р., на якій обговорювалося питання «Про стан фінансово-бюджетної дисципліни в установах республіканської підлеглості, роботу внутрішньовідомчого контролю та реалізацію кошторисних призначень 1961 р. за республіканським бюджетом». У документі зазначається, що центральними освітніми органами у 1961 р. незадовільно використано кошторисні призначення на перепідготовку кадрів через невиконання плану перепідготовки вчителів шкіл на довгострокових курсах при педагогічних інститутах, а курси підвищення кваліфікації працівників спеціальних шкіл не були організовані зовсім [1, спр. 3305, арк. 75–76]. Аналогічною була ситуація з виконанням бюджету обласними відділами народної освіти. Так, у наказі міністра освіти УРСР від 18 липня 1963 р. нотується, що у 1961 р. залишились не використаними 923 тис. крб. (29,6 % від плану), в 1962 р. – 652 тис. крб. (24,3 %). Особливо незадовільно використано кошти у Миколаївській (35,4 %), Чернігівській (40,7 %), Тернопільській (51 %) областях, м. Києві (41,1 %). Крім того, були випадки, коли обласні відділи народної освіти не дотримувалися плану підвищення кваліфікації на місячних курсах при обласних ІУВ. На 1961 р. Міністерство освіти УРСР установило план перепідготовки на місячних курсах з відривом від виробництва 23 200 осіб і без відриву від виробництва 4 050 осіб, а обласні відділи запланували відповідно 25 578 і 5 489 осіб, збільшуючи при цьому асигнування з бюджету. Окремі облвно використовували кошти не за призначенням, замість одномісячних курсів удалися до проведення короткотермінових семінарів [1,

спр. 3672, арк. 146]. Отже, питання удосконалення післядипломної освіти дефектологів вирішувалося не настільки активно і оперативно, щоб своєчасно і якісно задовольнити потреби спеціальної школи, і причиною був людський фактор.

Новим і дуже важливим активуючим заходом у поліпшенні післядипломної освіти дефектологічних кадрів була постанова РМ УРСР № 232 «Про стан і заходи поліпшення навчання, виховання та лікування дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку в Українській РСР» (березень 1962 р.). РМ УРСР зазначала, що Міністерство освіти УРСР і його органи на місцях не приділяють достатньої уваги добору, розстановці та вихованню керівних і педагогічних кадрів спеціальних шкіл. Із 5 140 педагогічних працівників спеціальних шкіл вищу освіту мають тільки 1 654 особи, 224 − не мають навіть середньої. Підготовка дефектологів не задовольняє потреби спеціальних шкіл-інтернатів у цих спеціалістах. Цей документ зобов'язував органи народної освіти всіх рівнів активніше вирішувати кадрові проблеми спеціальної школи.

На виконання цієї постанови працівники відділу інтернатних установ Міністерства освіти УРСР почали здійснювати регулярні фронтальні перевірки спеціальних шкіл-інтернатів із метою перевірки стану виконання даної постанови. У квітні–березні 1962 р. проінспектовано вісім допоміжних шкіл-інтернатів Хмельницької області. У матеріалах перевірки знаходимо, що педагогічними кадрами ці навчально-виховні заклади були укомплектовані незадовільно. Із 143 учителів і вихователів, які працювали у допоміжних школах, лише 24 мали вищу і 12 – незакінчену вищу освіту, причому дефектологічну освіту мав лише один учитель (логопед). Були випадки, коли на керівну і педагогічну роботу у спеціальні школи направлялися вчителі, які не справилися з роботою у масовій школі [1, спр. 3295, арк. 183]. Аналогічні результати перевірки виявлено в роботі Котловинської допоміжної школи-інтернату Одеської області (березень 1962 р.). Серед педагогічного персоналу закладу не виявилося жодного дефектолога. Чисельність педагогів, які пройшли курси підвищення кваліфікації, склала лише 10 % [1, спр. 3295, арк. 203]. У жовтні 1962 р. такою перевіркою було охоплено спеціальні школи Дніпропетровської і Черкаської областей [1, спр. 3298, арк. 104–107], у квітні 1963 р. – Івано-Франківської та Чернігівської областей [1, спр. 3671, арк. 188–189].

Результати перевірок засвідчили, що позитивні зрушення в реалізації урядових рішень все ж були. Протягом 1962 р. у республіці розширено мережу спеціальних шкіл, додатково охоплено навчанням понад 6 тис. дітей із психофізичними вадами, проти 1,5 тис. передбачених. Зміцнилася навчально-матеріальна база існуючих шкіл-інтернатів. Покращилося логопедичне обслуговування дітей із мовленнєвими вадами. Керівний, педагогічний та допоміжний склад спеціальних шкіл із відповідальністю ставиться до навчання, виховання та лікування дітей із дефектами розумового і фізичного розвитку. Але існувала і низка недоліків, які були гальмівними чинниками в організації навчально-виховного процесу спеціальних шкіл. Перш за все, це наявність і рівень кваліфікації дефектологічних кадрів. У всіх закладах, які інспектувалися, на посадах учителів і вихователів працювали педагогічні працівники із загальноосвітніх шкіл, тобто без дефектологічної освіти. У Дніпропетровській області спеціальну освіту мали лише 3,4 % від загального числа учителів і вихователів, Івано-Франківській – 4 %, Черкаській області – 6 %, Чернігівській – 6 %. У спеціальних школах-інтернатах жоден директор не мав

спеціальної освіти. Відділи народної освіти не вживали заходів до охоплення вчителів і вихователів заочною освітою на дефектологічному факультеті, перепідготовка та підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів на базі обласних ІУВ проводилися без залучення кваліфікованих викладачів, у навчальних планах і програмах відводилося недостатньо навчального часу на ознайомлення зі здобутками дефектологічної науки за останні десятиріччя, повільно і несистемно узагальнювався та розповсюджувався передовий педагогічний досвід кращих дефектологів. Більшість спеціальних шкіл-інтернатів було забезпечено підручниками лише на 40–50 %, а спеціальної методичної літератури в цих школах майже не було. Як результат, уроки та виховна робота проводилися на низькому методичному рівні, успішність учнів була дуже низька [1, спр. 3298, арк. 104–107].

Питання розвитку спеціальних шкіл, удосконалення їхніх педагогічних кадрів регулярно стають предметом обговорення Колегії Міністерства освіти УРСР. Так, 5 січня 1963 р. розглянуто та схвалено Положення про Республіканський учбово-методичний кабінет спеціальних шкіл, який планувалося відкрити протягом 1963 р. з метою підтримки розвитку спеціальних шкіл і системи післядипломної освіти дефектологів [1, спр. 3677, арк. 76–80]. У документі визначено мету і завдання, організаційну структуру, керівництво, функціональні обов'язки посадових осіб, юридичні права кабінету.

Постанова Колегії від 26 квітня 1963 р. «Про хід виконання постанови Ради Міністрів УРСР № 232 від 3.03.1962 р.» зазначає, що проведено певну роботу з перепідготовки працівників спеціальних шкіл. Так, у 1962 р. на республіканських курсах перепідготовлено 300 вчителів 1–4-х класів, 150 завучів спецшкіл та 150 логопедів. Збільшено прийом на стаціонар та заочне відділення дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького – на 50 і 100 осіб відповідно. Проте склад педагогічних працівників спеціальних шкіл залишався незадовільним. Із 6 380 працівників (на початок 1962/63 навчального року) 2 134 особи мали вищу освіту, з них дефектологічну – 457, середню педагогічну – 3 378, загальну середню – 704, незакінчену середню – 164 [1, спр. 3680, арк. 185]. Отже, порівнюючи з попередніми роками, працівниками Міністерства освіти УРСР проведено значну організаційну роботу з поліпшення післядипломної освіти дефектологів як одного із головних чинників успішного функціонування спеціальних шкіл. Та все ж, у постанові колегії зазначається, що частина дітей з психофізичними вадами ще досі залишається поза школою, обласні ІУВ не повною мірою забезпечують підвищення фахового рівня дефектологів і методичне забезпечення спеціальних шкіл, не враховують особливості цієї категорії педагогічних працівників, відділ інтернатних установ, зокрема, його начальник С.І. Болгар не проявив принциповості у вирішенні питання про організацію РУМК спеціальних шкіл, який повинен був стати координуючим центром у справах практичної діяльності спеціальних шкіл. Виходячи з цього, постановою були поставлені конкретні завдання перед відділом інтернатних установ та місцевими органами народної освіти: «Забезпечити до 1965 р. охоплення навчанням усіх дітей з психофізичними вадами та дітей, які потребують навчання в школах санаторного типу; перетворити спеціальні школи-інтернати на опорні школи-лабораторії передового педагогічного досвіду; розробити програму перепідготовки вихователів, яка б охоплювала питання змісту виховної роботи в школі-інтернаті; встановити єдину систему курсової підготовки (навчальний план, лекційний курс, завдання на самостійну роботу, заліки) для виконання цієї програми

з розрахунком, щоб усі вихователі шкіл-інтернатів оволоділи нею протягом 1963–1965 рр. без відриву від виробництва; всю роботу по підвищенню кваліфікації вихователів здійснювати через обласні ІУВ; спільно з управлінням кадрів забезпечити протягом 1963 р. створення РУМК спеціальних шкіл» [1, спр. 3681, арк. 187–189].

Доповідна записка до Колегії 17 травня 1963 р. «Про роботу відділу інтернатних установ Міністерства освіти УРСР» інформує міністра освіти А. Бондаря, що в останні роки приділяється увага поліпшенню післядипломного навчання педагогічних кадрів спеціальних шкіл. При КДПІ організовано тримісячні курси перепідготовки старших вихователів [1, спр. 3681, арк. 190–193]. Наказом Міністерства освіти УРСР від 11.05.1963 р. з метою перепідготовки педагогічних кадрів спеціальних шкіл-інтернатів (допоміжних шкіл та шкіл для глухих дітей) у червні–липні 1963 р. (м. Дніпропетровськ – 100 осіб, м. Житомир – 100 осіб), проведено місячні курси вихователів. Із кожної області 5–22 вихователі удосконалили свою післядипломну освіту. Особливістю проведення цих курсів було те, що відповідальними призначено: за організаційне забезпечення – С.І. Болгара (завідувача відділу інтернатних установ Міністерства освіти УРСР), за методичне та інформаційне забезпечення – Г.С. Костюка (директора НДІ психології УРСР), О.М. Руська (директора НДІ педагогіки УРСР), М.М. Підтиченка (ректора КДПІ ім. О.М. Горького) [1, спр. 3671, арк. 192], що значно підсилило статус і якість післядипломного навчання дефектологів.

Проблеми дефектології, зокрема підготовки кадрів для спеціальних шкіл, удосконалення їхньої післядипломної освіти все частіше стають предметом обговорення в наукових закладах і установах. Для вироблення концептуальних засад розвитку теорії і практики дефектології, узгодження і координації науково-теоретичних розробок, затвердження підручників, посібників, навчальних планів і програм підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів у складі Науково-методичної ради Міністерства освіти УРСР створюється науково-методична комісія зі спеціальної педагогіки. У 1963 р. до складу комісії увійшли: голова комісії – М.Д. Ярмаченко (кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дефектології КДПІ ім. О.М. Горького), заступник голови комісії – І.Г. Єременко (кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач відділу дефектології НДІ педагогіки УРСР), секретар комісії – Т.В. Ульянова (асистент кафедри дефектології КДПІ ім. О.М. Горького), члени комісії: Г.Г. Волосюк (завуч Нікопольської допоміжної школи Дніпропетровської області), А.М. Гольдберг (кандидат психологічних наук, завідувач відділу спеціальної психології НДІ психології УРСР), Т.А. Гроза (інспектор спеціальних шкіл відділу інтернатних установ Міністерства освіти УРСР), М.П. Добровольченко (вчителька української мови школи-інтернату для глухонімих дітей м. Києва), І.Й. Дьоміна (кандидат педагогічних наук, завідувач відділу логопедії НДІ педагогіки УРСР), Г.М. Коберник (інспектор спеціальних шкіл відділу інтернатних установ Міністерства освіти УРСР), О.В. Коваленко (завуч школи робітничої молоді для глухих дітей м. Києва), О.Г. Лозовицький (старший науковий працівник науково-методичного кабінету заочного навчання вчителів Міністерства освіти УРСР), І.М. Манжула (молодший науковий співробітник відділу спеціальної психології НДІ психології УРСР), В.В. Матвєєв (інспектор відділу інтернатних установ Міністерства освіти УРСР), Н.М. Фоміна (директор допоміжної школи №32 м. Сімферополя), М.К. Щербань

(директор школи-інтернату для слабозорих дітей м. Києва) [1, спр. 3672, арк. 28]. Вищеназвані провідні вчені-дефектологи і вчителі-практики зробили вагомий внесок у розвиток теорії і практики післядипломної освіти педагогів спеціальної школи України в 1960-х рр.

Таким чином, у другій половині 1940-х – на початку 1960-х рр. керівництво республіки приймає послідовні й дієві заходи із розв'язання проблем масових і спеціальних шкіл. Уряд України регулярно виділяв для цього значні фінансові асигнування. Характерною особливістю розвитку спеціальної школи було інтенсивне зростання їх кількості, причому ця тенденція зберігалася тривалий час. Важливим для шкіл було запровадження політехнізму навчання, прийняття Закону про зміцнення зв'язку школи з життям, згідно з яким відбувався перехід на обов'язкову восьмирічну освіту. Втім реформаторські завдання більш планово і ефективно втілювалися у масових школах республіки. Тому питання, пов'язані зі спеціальною школою, все частіше стають на порядок денний уряду, Міністерства освіти УРСР. Виходять низка постанов колегії, наказів міністра, в яких підбивалися підсумки, аналізувалися недоліки у діяльності, вживалися невідкладні заходи

У зв'язку з розширенням мережі спеціальних шкіл, збільшенням кількості учнів і обслуговуючого персоналу постає питання щодо удосконалення професійної підготовки педагогічних працівників. Спостерігається тенденція до вдосконалення та поширення курсової форми навчання на базах ОІУВ. Однак на фоні зростання кількісних показників спеціальних шкіл спостерігається очевидне відставання розвитку системи підготовки дефектологічних кадрів і вдосконалення їхнього післядипломного навчання. КДПІ ім. О.М. Горького дефектологів випускав у недостатній кількості, а нечисленні штати і недостатня база ОІУВ не змогли забезпечити глибокого організаційного і методичного керівництва підвищенням фахового рівня педагогів. До того ж, інститути були слабо укомплектовані кваліфікованими кадрами, в багатьох працівників не було достатнього досвіду роботи, що негативно позначилося на роботі. Працівники кабінетів були перевантажені поточною роботою. У положенні про обласні ІУВ не було чіткого визначення правового і матеріального аспектів праці наукових працівників, що не давало можливості залучати до роботи кваліфіковані науково-методичні кадри. Інститути не володіли чітко визначеними формами і методами роботи з учителями-дефектологами, тому часто їх об'єднували з учителями масових шкіл.

2.2. Організаційні форми післядипломної освіти дефектологів

Першочерговим завданням в Україні в післявоєнний період було забезпечення спеціальних шкіл дефектологічними кадрами, підвищення їхнього ідейно-політичного рівня, педагогічної кваліфікації. Із 721 педагогічного працівника шкіл-інтернатів дефектологічну освіту мали лише одиниці вчителів та вихователів. Уже постановою РНК УРСР № 831 від 21 серпня 1944 р. наголошувалося: «Дозволити Народному комісаріату освіти УРСР: а) для підготовки викладачів 5–7 класів спеціальних шкіл відновити з 1 вересня 1944 р. при Київському учительському інституті дефектологічний факультет з набором студентів на 1 курс у кількості 60 осіб; б) для підготовки вчителів молодших класів спеціальних шкіл відновити з 1 вересня 1944 р. при Київській педагогічній школі дефектологічний відділ з набором на 1 курс у кількості 60 осіб і на 3 курс – 150 осіб із середньою освітою; в) відновити з 1 вересня 1944 р. заочні дефектологічні відділи при Київському

учительському інституті та при Київській педагогічній школі; г) організувати під час літніх канікул при науково-дослідному інституті дефектології Наркомосвіти УРСР місячні курси перепідготовки вчителів спеціальних шкіл на 120 осіб» [435, с. 23–24].

Із урядової постанови випливає, що важливою формою післядипломної освіти працівників спеціальних шкіл стає заочне навчання. Заочне навчання передбачало одержання освіти без відриву від виробництва. Ця форма післядипломної освіти набула розвитку ще у передвоєнні роки. З метою вдосконалення системи заочної підготовки у 1932 р. створено ВІПКП, в обов'язки якого входило надавати допомогу вчителям в отриманні педагогічної освіти, підвищувати їхню ділову кваліфікацію, готувати нові вчительські кадри. У педагогічних закладах створювалися спеціальні сектори заочного навчання, основне призначення яких полягало в практичному втіленні заходів ВІПКП. Для педагогічних ВНЗ справа заочного навчання стала складовою роботи кафедр і факультетів [243, с. 14].

Постановою РНК УРСР (1944 р.) «Про поновлення в системі Наркомосвіти УРСР заочної педагогічної освіти та про заходи по зміцненню її» затверджується мережа заочних відділів при університетах, педагогічних та учительських інститутах і педагогічних школах із контингентом прийому до педагогічних вишів 10 тис. осіб, педагогічних шкіл – 5 тис. осіб [255, с. 111]. Наприклад, лише на п'яти факультетах КДПІ ім. О.М. Горького навчалися 1 862 студента-заочника. Усього в 20 педагогічних і 17 вчительських інститутах і відділеннях заочно здобули освіту 20 567 студентів – значно більше, ніж на стаціонарі. Плани прийому постійно збільшувалися. У 1946 р. контингент студентів-заочників становив 47 800 осіб [1, спр. 13, арк. 53].

Питання удосконалення системи підготовки вчительських кадрів, їхньої післядипломної освіти розглядалися на республіканській нараді завідувачів кафедр педагогіки, психології і окремих методик (травень 1948 р.). Міністр освіти України П.Г. Тичина, заступник міністра О.М. Русько, професор Г.С. Костюк проаналізували мережу педагогічних вишів, наголосивши на потребі збагачення форм і методів практичної озброєності майбутніх учителів. Завдяки їхнім порадам і рекомендаціям педагогічні заклади почали більше уваги приділяти поліпшенню умов практичної діяльності студентів у школах. Студенти зобов'язувалися відвідати не менше 50 уроків, після чого рекомендувалося провести 8–10 пробних уроків, що значною мірою формувало практичні навички педагогічної роботи.

На наш погляд, заочне навчання стає однією з провідних форм навчання в повоєнні роки через те, що, по-перше, катастрофічно не вистачало кадрів у школах, особливо в західних областях України. У Львівській області наприкінці 1944 р. працювали 3 729 вчителів, за потреби 5 658 [1, спр. 109, арк. 3]. Чекати спеціалістів, які навчалися на денній формі, було б не зовсім раціонально. По-друге, навчально-матеріальна база педагогічних вишів мала вкрай обмежені можливості (на дефектологічному факультеті КДПІ ім. О.М. Горького в 1944/45 навчальному році навчалися лише 56 студентів), у багатьох з них студенти денної форми навчання заняття відвідували у дві зміни, місць у гуртожитках не вистачало. По-третє, заочна форма навчання значною мірою поєднувала теорію і практику.

Із метою удосконалення та стимуляції розвитку цієї форми післядипломної освіти державними органами влади надавалася організаційна допомога і навіть запроваджувалися деякі преференції. Для поліпшення керівництва цією роботою при управлінні вищої школи Наркомосвіти УРСР було організовано відділ заочного

навчання та науково-методичний кабінет. До штатів обласних відділів народної освіти додатково введено посаду інспектора із заочного навчання вчителів. Учителі-заочники звільнялися від сплати за навчання, переїзд їх на сесію проводився за рахунок коштів, асигнованих на заочне навчання. Наркомосвіти УРСР дозволялося щорічно витрачати до 1 % від загальної суми видатків на підвищення кваліфікації вчителів для преміювання кращих у постановці заочного навчання районних відділів народної освіти, шкіл, педагогічних та учительських інститутів, університетів, інститутів удосконалення вчителів, а також учителів-заочників за успіхи у навчанні [1, спр. 432,арк. 20–21].

Наркомосвіти республіки зобов'язувався забезпечувати через місцеві органи народної освіти облік та охоплення заочним навчанням тих учителів спеціальної школи, які не мали повної педагогічної освіти, організовувати консультаційні пункти для вчителів-заочників із розрахунку 1 пункт на 500 осіб. Обслуговування консультаційних пунктів доручалося професорсько-педагогічному складу вишів, викладачам педшкіл. Із метою оптимізації змісту, форм і методів заочного навчання керівникам педагогічних закладів рекомендувалося на заочних відділеннях усунути багатопредметність, поділ дисциплін і формальне копіювання навчальних планів стаціонарних навчальних закладів. Персональна відповідальність за стан заочного навчання вчителів покладалася на завідувачів обласних ВНО та на НКО України [1, спр. 432, арк. 17–18].

Аналіз історико-педагогічних досліджень, архівних документів свідчить, що заочна вища дефектологічна освіта – одна із ефективних форм підготовки вчителів-дефектологів, які уже працюють у закладах системи колекційної освіти для дітей із психофізичними вадами, мають стаж практичної роботи. За період навчання особи, які навчаються на заочному відділенні, одержують фундаментальні знання і вміння з клінічних та анатомо-фізіологічних основ дефектології, спеціальних методик навчання та фахових дисциплін. За короткий термін, тобто до 1948 р. була повністю оновлена мережа заочних відділів при всіх існуючих педагогічних навчальних закладах республіки. В Україні функціонували заочні відділи при 20 педагогічних і 22 учительських інститутах та при 82 педагогічних училищах, на яких навчалися 62 827 учителів-заочників [1, спр. 432, арк. 3]. Для надання методичної допомоги було розгорнуто роботу з виготовлення навчальної та методичної літератури для заочників, видано 404 програми, методичні листи, лекції, конспекти лекцій. У 1945–1947 рр. випущено 13 тис. учителів, які отримали якісну педагогічну освіту [1, спр. 295, арк. 13].

Водночас у заочній підготовці дефектологів існували певні об'єктивні та суб'єктивні проблеми. Гостра потреба в дефектологах не могла якісно задовольнитись у стислі строки, підготовка висококваліфікованого фахівця вимагала тривалого часу. МО України, з одного боку, вимагало наявності дефектологічної освіти для учителів і вихователів шкіл для сліпих, глухих та розумово відсталих дітей, а з іншого – не створювало для цього сприятливих умов. Оскільки в Україні заочне відділення існувало лише в м. Києві, педагоги спеціальних шкіл з інших областей перевагу віддавали педагогічним закладам поза місцем їхньої роботи та проживання, які не могли забезпечити якісні знання з предметів дефектологічного циклу за обраною професією. Тому нерідко проблема дефіциту кадрів-дефектологів компенсувалася у кращому випадку курсовою перепідготовкою, що зазвичай не

сприяло оптимізації навчально-виховного процесу у спеціальній школі, забезпеченні єдності у розв'язанні навчальних, виховних і корекційних цілей.

Урядові документи тих часів свідчать, що були і певні недоліки в організації заочної форми навчання. Рада Міністрів УРСР у постанові від 7 серпня 1948 р. «Про стан заочного навчання вчителів початкових, семирічних і середніх шкіл УРСР» відзначала, що державна дисципліна в системі заочного навчання вчителів, облік учителів, які повинні навчатися, і тих, які навчаються, постановка навчальної роботи заочників у період між сесіями організована незадовільно. Це стало наслідком неповного виконання постанов Ради Народних Комісарів УРСР від 11 березня 1944 р. «Про заходи по зміцненню системи заочної педагогічної освіти», Ради Міністрів УРСР і ЦК КП(б)У від 11 квітня 1946 р. «Про поліпшення заочного навчання вчителів початкових, семирічних і середніх шкіл УРСР» та постанови Ради Міністрів Союзу РСР від 29 квітня 1946 р. «Про заочну підготовку спеціалістів». Незважаючи на те, що в 1948 р. понад 10 тис. учителів шкіл не мали належної педагогічної освіти і не навчалися, плани прийому на заочні відділи не виконувалися [1, спр. 432, арк. 80]. Чимало заочників відсіювалися через неуспішність. Академічна їх неуспішність пояснювалася не тільки недостатньою організацією навчального процесу, а й недостатньою увагою окремих відділів народної освіти до питань організації заочного навчання вчителів шкіл своїх областей і районів. На сесії до педагогічних ВНЗ не з'являлося близько 43 % заочників [1, спр. 424, арк. 11]. Причини ситуації, яка склалася, називаються такі: відсутність у молоді стійкого інтересу до професії вчителя (у 22 педагогічних інститутах не було конкурсів), нераціональне використання випускників (на керівні посади спецшкіл у багатьох випадках призначалися особи за ознакою партійної належності), навчально-матеріальна база не відповідала елементарним потребам, незабезпеченість слухачів підручниками та навчальними посібниками [1, спр. 2404, арк. 51].

Новою і важливою формою післядипломної освіти вчителів, у тому числі і спеціальних шкіл, у післявоєнний період стають курси очно-заочного навчання. Вони проводилися паралельно із заочним навчанням, але за участі ОІУВ. Очно-заочники мали індивідуальні плани роботи і нарівні із заочниками педагогічних навчальних закладів звільнялися від вечірньої роботи. Щороку районні відділи народної освіти складали план виділення вчителів на курси очно-заочного навчання. Безпосереднє визначення вчителів на очно-заочне навчання проводилося за участю директорів шкіл, самих учителів. Для таких учителів на початку навчального року проводилися установчі заняття, на яких вони ознайомлювалися із навчальними планами та програмами. Кожному слухачеві надавався список рекомендованої літератури, методичні рекомендації, як працювати над підвищенням ідейно-політичного та фахового рівнів. Практичну допомогу вчителі одержували на консультаційних пунктах або в опорних школах, де теж систематично проводилося консультування. З метою контролю за самостійною роботою практикувалося обов'язкове введення практичних завдань: аналіз програм і підручників того класу, в якому працює вчитель; реферат з питань методики викладання; проведення відкритого уроку. Як на початку, так і впродовж усього року в інституті удосконалення кваліфікації вчителів та при райпедкабінетах для курсистів організовувалися планові заняття, на яких читалися оглядові лекції, з найскладніших тем проводилися семінари. Навчально-матеріальна база обласних інститутів перебувала у досить скрутному становищі (інколи вона складалася лише з 2–3

кабінетів), що ускладнювало нормальну організацію навчально-виховного процесу. Тому як бази для постійного зв'язку із очно-заочниками призначалися опорні школи. Це були кращі навчально-виховні заклади (початкові, семирічні, середні, спеціальні школи, школи-інтернати), укомплектовані кадрами з досвідом і вищою педагогічною освітою. Саме в них здійснювалася практична підготовка слухачів: раз на місяць їх збирали і опрацьовували із ними найскладніші розділи програми; періодично перевіряли виконання ними програм навчання; організовували практичні заняття (написання диктантів, переказів, розв'язування задач, обговорення конспектів уроків, педагогічних характеристик на учнів та ін.). До функцій опорних шкіл відносилася організація січневих залікових сесій, а влітку – місячних курсів, які були заключним етапом очно-заочного навчання, під час яких учителі ділилися досвідом практичної діяльності, звітували про отримані знання, вміння, демонстрували навички [227, с. 10].

Опорні школи ОІУВ себе виправдали. По-перше, у кожній такій школі було створено актив консультантів із 6–10 осіб, що по області становило значну силу, на яку постійно опиралися облвно та ІУВ у роботі із педагогічними кадрами. По-друге, опорні школи допомагали забезпечувати постійний зв'язок зі слухачами, надавати їм завдання для самостійного опрацювання, забезпечувати контроль їхньої роботи. У деяких областях очно-заочне навчання вчителів 5–7-х класів організовувалося на базі обласних інститутів.

Отже, життя підтвердило, що вжиті заходи щодо впровадження такої форми післядипломної освіти як однорічне очно-заочне навчання вчителів позитивно вплинули на якісний склад педагогічних кадрів республіки. У 1945 р. ці курси закінчили: вчителі 1–4-х класів – 1 371 особа (по областях: Сумська – 120, Сталінська – 148, Дніпропетровська – 487, Миколаївська – 101, Херсонська – 99, Одеська – 287, Волинська – 129); учителі 5–7-х класів – 1508 осіб (Чернігівська – 145, Кам'янець-Подільська – 73, Сумська – 197, Ворошиловградська – 340, Дніпропетровська – 363, Миколаївська – 97, Херсонська – 147, Одеська – 146). У 1946 р. подібну форму навчання пройшли 220 вчителів 1–4-х класів із Сталінської області [1, спр. 168, арк. 8]. На жаль, звітна інформація, яка міститься в архівних документах, не надає можливості відокремити із наведених підсумкових цифр тих вчителів спеціальних шкіл, які проходили очно-заочну перепідготовку. Втім не викликає сумніву факт, що саме така форма навчання мала місце у Дніпропетровській, Сталінській, Сумській, Одеській областях, де мережа спеціальних шкіл була найчисельнішою і створювала умови для функціонування наведеної форми післядипломної освіти дефектологів.

Були й проблеми організаційного характеру. Із звітів ОІУВ випливало, що відсутність в учителів необхідної спеціальної літератури знижувала якість навчальної роботи, а в окремих випадках зводила її нанівець. Мали місце і випадки байдужого, формального ставлення до очно-заочного навчання як дефектологів, так і керівників шкіл-інтернатів. Практичні роботи слухачі виконували на 40–60 %. Деякі вчителі не з'являлися на планові заняття при опорних школах. Під час зимової сесії чимало очно-заочників мали незадовільні знання. Траплялися випадки, коли вчителів-предметників спеціальних шкіл включали до груп учителів масових шкіл, у результаті кількісні показники підвищення кваліфікації демонструвалися високі, а якісні залишалися на низькому рівні [1, спр. 859, арк. 16]. В окремих областях визначення складу слухачів очно-заочних курсів затягувалося, вчителі приїжджали

на заняття непідготовленими. Докурсові завдання виконували лише 60–80 % слухачів. Усе це у 1950-х рр. призвело до тенденції скорочення масштабів застосування очно-заочного підвищення кваліфікації як учителів масових шкіл, так і дефектологічних кадрів.

Вибір оптимальних форм роботи ОІУВ для надання післядипломної освіти педагогічним працівникам обумовлений їхніми можливостями. У перші післявоєнні роки, виходячи із потенційних можливостей, основною формою такої роботи стали семінари (обласних та районних рівнів). Це була оперативна і досить результативна форма підвищення кваліфікації учителів, яка не потребувала додаткового фінансування. Наприклад, Ворошиловградський ІУВ за шість місяців 1946/47 навчального року провів п'ять обласних семінарів (одноденний – із завідувачами райвно; триденні – із завідувачами райпедкабінетів та інспекторами шкіл міста, активом учителів історії та суспільствознавства, української мови і літератури, російської мови і літератури). На семінарах, крім обговорення методичних питань, прочитано лекції: «Значення ідеологічної роботи в сучасних умовах», «Роль вивчення короткого курсу ВКП(б)», «Шляхи завершення будівництва соціалізму» [1, спр. 321, арк. 15]. Проблеми підвищення кваліфікації вчителів поступово вирішувалися, хоча і з присмаком комуністичної ідеології, що було святим правилом радянської системи, від якого відступати нікому не дозволялося.

Подібне спостерігається в роботі Кіровоградського інституту. З відновленням роботи райпедкабінетів співробітники інституту організовували виїзні семінари для навчання різних категорій педагогічних кадрів розв'язання практичних питань. Методична допомога надавалася вчителям-предметникам посекційно [1, спр. 107, арк. 9–16].

Плідною була робота Одеського ІУВ. Спільно з облвно проведено виїзні семінари: десятиденні – з інспекторами та методистами, директорами шкіл; семиденний – із завідувачами дитячих будинків; двотижневі – з вихователями дитячих будинків, вихователями дошкільних закладів. Усього семінарами охоплено 127 осіб педагогічного персоналу навчально-виховних закладів, у тому числі і спеціальних [1, спр. 168, арк. 8].

Привертає увагу діяльність Львівського інституту, директор якого пропонує проведення семінарів вихідного дня. В області не вистачало педагогічних кадрів. Незважаючи на те, що у Львові працювали лише три спеціальні школи (по одній – для глухих, сліпих, розумово відсталих дітей) і чимало дітей були ще не охоплені навчанням, 97 % педпрацівників не мали дефектологічної освіти [1, спр. 109, арк. 4–5]. На жаль, ця тенденція продовжувалася ще тривалий час. Тому кількість учителів і вихователів спеціальних шкіл, які потребували післядипломної дефектологічної освіти, була значною і в подальшому зростала через поширення мережі спеціальних закладів.

У Дніпропетровській області переважали короткотермінові, тобто триденні семінари. Протягом 1946/47 навчального року з різними категоріями проведено 8 семінарів, якими охоплено 263 особи. На семінарах, що були розраховані на 25 годин навчального часу, розглядалися такі питання: керівництво та управління школою; психологічні основи навчання; особливості методики виховної роботи з різними категоріями дітей; аналіз уроку як основної форми навчально-виховного процесу; особливості викладання в школі окремих навчальних предметів і вимоги до

нього; проблеми підготовки до іспитів і організація повторення навчального матеріалу [1, спр. 322, арк. 8].

Вивчення і аналіз архівних документів повоєнних років дають підстави стверджувати, що семінари на той час були доступною, поширеною та ефективною формою підвищення кваліфікації вчителів і вихователів масових і спеціальних шкіл. Обласні ВНО та ІУВ практикували навчальні семінари (тривалістю від одного до дванадцяти днів) із усіма категоріями педагогів. У 1947 р. Дніпропетровським ІУВ пропонуються заходи з удосконалення цієї форми навчання: введення науково-педагогічних та науково-методичних семінарів підвищеного типу для працівників, які закінчили обов'язкові курси з підвищення своєї кваліфікації; поліпшення змісту семінарів шляхом теоретичної розробки питань педагогіки та методик навчання на підставі вивчення й узагальнення досвіду та проведення педагогічних експериментів; індивідуальні та колективні завдання вчителям, шкільним колективам із різних питань шкільного життя з наступним викликом на наради при інститутах і оформленням виконаних завдань у вигляді методичних матеріалів [1, спр. 322, арк. 17].

В Україні поступово вводилася така форма післядипломної освіти як курсова підготовка і перепідготовка. У 1945 р. силами обласних ВНО та ІУВ організовано 19 типів короткотермінових і довготермінових курсів із різними категоріями педагогічних працівників. Місячні курси для заврайвно та інспекторів шкіл (Дрогобицька область – 69 осіб, Львівська – 86), для директорів семирічних шкіл (Волинська область – 81 особа, Дрогобицька – 242, Львівська – 203, Тернопільська – 549, Чернівецька – 43), завідувачів початкових шкіл (Дрогобицька область – 326 осіб, Львівська – 273, Тернопільська – 593, Чернівецька – 81), вихователів дошкільних закладів (Сталінська область – 13 осіб, Станіславська – 32, Львівська – 248, Тернопільська – 50), учителів 1–4-х класів (Ворошиловградська область – 240 осіб, Дрогобицька – 220, Ізмаїльська область – 214, Одеська – 130, Полтавська – 82, Сталінська – 162, Сумська – 212, Львівська – 520, Тернопільська – 170, Херсонська – 101), учителів 5–7-х класів (Волинська область – 318 осіб, Сумська – 80, Херсонська – 55,), учителів 5–10-х класів (Дрогобицька область – 203 особи, Ізмаїльська – 196, Одеська – 128, Полтавська – 95, Львівська – 453, Тернопільська – 25, Чернівецька – 245); двомісячні курси вихователів дошкільних закладів (Сталінська область – 22 особи); тримісячні курси завідувачів райвно (Чернівецька область – 36 осіб), учителів фізичного виховання (Запорізька область – 120 осіб, Одеська – 24, Херсонська – 67); дев'ятимісячні курси вчителів 1–4-х класів (Ровенська область – 53 особи), учителів 5–8-х класів (Житомирська область – 215 осіб, Полтавська – 300, Кіровоградська – 288); десятимісячні курси вчителів 1–4-х класів (Сталінська область – 147 осіб), учителів 5–8-х класів (Вінницька область – 171 особа, Сталінська – 309, Чернігівська – 247) [1, спр. 168, арк. 8]. Аналіз існуючої на той час практики свідчить, що вже перший післявоєнний рік був досить насиченим і продуктивним у наданні післядипломної освіти педагогічним кадрам за допомогою курсової підготовки та перепідготовки. Цією формою було охоплено 16 753 працівники освітньо-виховних закладів, при цьому всіх категорій педагогів. Найбільшу активність проявили обласні ВНО і ІУВ переважної більшості областей України. Винятком стали освітні установи Закарпатської і Харківської областей, де через обставини, що склалися, перевагу було віддано іншим формам підвищення кваліфікації. Учителі й вихователі спеціальних шкіл навчалися разом із педагогами

масових шкіл, оскільки умови для диференціації навчальних планів і програм підвищення кваліфікації ще не сформувалися, але особливості цих закладів детально розглядалися та враховувалися в процесі практичних занять у школах.

Характерною тенденцією 1946/47 навчального року було прагнення відділів освіти до розширення видів курсової підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів. Їх чисельність становила тридцять два види, із загальним охопленням учителів та вихователів – 14 778 осіб [1, спр. 168, арк. 1–2]. Особливо активно ці форми підвищення кваліфікації впроваджувалися в Дніпропетровській, Закарпатській, Кам'янець-Подільській, Львівській, Одеській, Сталінській, Чернігівській областях. Пасивність проявляли облвно та інститути Ворошиловградської, Волинської, Дрогобицької, Житомирської, Кіровоградської, Полтавської, Харківської областей. Як свідчать звітні документи, гальмівними чинниками в розвитку курсової підготовки були: недостатня матеріально-технічна база навчальних закладів, відсутність перспективного планування в справі підвищення кваліфікації педагогів, обмеженість, а інколи й повна відсутність кваліфікованих фахівців, які б могли якісно проводити навчальні заняття, недостатня допомога з боку Народного комісаріату освіти й Центрального ІУВ, складне соціально-економічне становище республіки (голод).

Наочним прикладом є річний звіт Дніпропетровського ІУВ за 1946/47 навчальний рік, в якому нотується, що навчально-матеріальна база інституту зовсім не поліпшилася, хоча фінансові асигнування і виділені, але закупівлю вкрай необхідного обладнання не здійснено через відсутність його в торговельних мережах. Завідувач кафедри педагогіки Дніпропетровського університету (за сумісництвом завідувач кабінету педагогіки Дніпропетровського ІУВ) М.С. Брук розробив програму одномісячних курсів з підвищення фахового та ідейно-політичного рівня працівників народної освіти обсягом 504 години. Програма мала уніфікований характер і була розрахована на вчителів-предметників. Теоретична складова програми містила у собі теорію марксистсько-ленінського вчення, закон про п'ятирічний план відбудови та розвитку народного господарства СРСР, педагогіку, методики викладання, фахові дисципліни. Практика проводилася у вигляді екскурсій та проведення занять теоретичного і практичного спрямування (не менше 20 годин) у кращих навчально-виховних закладах міста. Підвищення кваліфікації вчителів масових і спеціальних шкіл відрізнялося блоком фахових дисциплін і методикою викладання основних навчальних дисциплін. Дирекція інституту на основі аналізу проведених в області, місті, районних центрах курсів на 1947/48 навчальний рік розробила низку пропозицій з удосконалення цієї форми навчання педагогів: установити чіткі принципи добору вчителів на курси, виходячи зі специфіки школи, класу, навчального предмета; курси доцільно проводити протягом усього навчального року, принаймні чотири рази на рік (до цього були один раз на рік перед початком навчального року); включити до плану роботи інституту на наступний рік курси двох типів: без відриву від роботи упродовж навчального року в зазначені дні, та з відривом від роботи (дво-тримісячні), які кожен учитель, керівник зобов'язані пройти через кожні п'ять років з одержанням посвідчення. Курси повинні функціонувати за єдиним навчальним планом та програмою, затвердженими Міністерством освіти УРСР, що внесе певну чіткість, плановість і організованість у роботу; при складанні програми більше часу відводити практичним заняттям: відвідування відкритих і показових уроків, складання планів-

конспектів уроків, виконання домашніх практичних завдань; переглянути питання погодинної оплати лекцій на курсах у бік зростання (хоча б 10–12 крб. за годину), оскільки існуюча система позбавляє можливості запрошувати читати лекції на курсах висококваліфікованих викладачів з інших інститутів та університету [4, спр. 322, арк. 4–16].

Отже, з кожним повоєнним роком відбувались як кількісні, так і якісні зміни в удосконаленні курсової підготовки та перепідготовки дефектологічних кадрів України. Уже в 1948 р. навчальний план та програма курсів підвищення кваліфікації працівників дошкільних дитячих закладів розглядається та затверджується в Міністерстві освіти УРСР (30.06.1948 р.). Курсове підвищення кваліфікації розраховувалося на один або три місяці, а обсяг навчального часу складав 208 годин. У пояснювальній записці зазначається, що для тримісячних курсів передбачаються 47 робочих днів (4 години на день), що включає теоретичну складову – 188 лекційних години, практичну – 14 годин, іспити з педагогіки – 6 годин; для одномісячних – 26 робочих днів, по 8 годин кожний [1, спр. 542, арк. 8–9]. Згідно зі звітами Вінницького, Кіровоградського, Полтавського, Сумського ІУВ слухачі залишалися задоволеними проведеними курсами, особливо цінними для них були заняття із методик та практикуми.

Проте подібна практика уніфікованих навчальних планів та програм у цей період не отримала подальшого розвитку. У кожному інституті робота з підвищення кваліфікації педагогів здійснювалася на власний розсуд, виходячи із накопиченого досвіду та потенційних можливостей науково-педагогічного потенціалу. Водночас спостерігається посилення впливу на процес післядипломної освіти дефектологів відділу спеціальних шкіл Міністерства освіти УРСР. Цей орган зобов’язувався розробити інструктивний лист щодо створення місцевих медико-педагогічних комісій, на які покладалися функції з виявлення до 1 червня 1950 р. усіх дітей із порушеннями зору, слуху, мовлення і розумового розвитку, які перебувають на обліку та навчаються у спеціальних школах, з метою вилучення дітей, помилково віднесених до тієї чи іншої категорії (близьких за станом психофізичного розвитку), та встановлення відповідного типу навчально-виховного закладу. Відділ спецшкіл брав під особистий контроль покращення матеріально-технічної бази в школах та підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів [38, с. 217–218].

Вивчення архівних матеріалів свідчить, що основною формою перепідготовки та підвищення кваліфікації дефектологів залишалися курси. Вже із 1950-х рр. курси підвищення кваліфікації стають регулярними. У зв’язку з переходом до загального обов’язкового семирічного навчання склалася система курсової перепідготовки педагогічних працівників спеціальних шкіл республіки. Алгоритм її організації був доволі простим. Щороку Міністерство освіти видавало наказ, яким затверджувався план курсової перепідготовки на рік. Облвно видавав накази, в яких конкретизувалися терміни. Так, у звіті Запорізького ОІУВ зберігся витяг з наказу від 7 квітня 1953 р., що дає змогу зрозуміти механізм курсової перепідготовки. У ньому, зокрема, визначалися місця проведення курсів (обласний центр та низка міст області). Обов’язки щодо організації розподілялися таким чином. Сектор кадрів облвно доводив план курсової перепідготовки до районних та міських відділів освіти і контролював його виконання. Інституту доручалися підбір та подання на затвердження керівників курсів; визначення та підготовка приміщення для занять і гуртожитків; комплектування курсів викладачами; забезпечення слухачів

навчальним приладдям; підготовка розкладу занять. Міські та районні відділи освіти мали виділити приміщення для занять та гуртожитки на вимогу інституту. Цим же наказом суворо заборонялося направляти на курси педагогічних працівників, які навчалися заочно у вищих та середніх навчальних закладах [1, спр. 1377, арк. 41].

Отже, обласні, міські та районні ВНО виконували організаційні функції у справі післядипломної освіти дефектологів, а ОІУВ – функції навчального і методичного забезпечення.

У 1955–1957 рр. при Центральному інституті підвищення кваліфікації керівних кадрів народної освіти було перепідготовлено 1 750 керівних працівників народної освіти, в тому числі 133 інспектори облвно, 154 методисти обласних ІУВ, 666 директорів шкіл [1, спр. 1933, арк. 129; спр. 2130, арк. 145].

Практика курсової підготовки поступово вдосконалювалася та набувала визнання серед учителів спеціальних шкіл. Так, улітку 1951 р. на курсах при Ворошиловградському, Запорізькому, Дніпропетровському, Донецькому, Одеському ІУВ пройшли перепідготовку вчителі української мови, російської мови, математики, географії. Наступного року були організовані курси перепідготовки вчителів 1–4-х класів [1, спр. 1155, арк. 8–9].

Заняття на курсах проводилися за навчальними планами Міністерства освіти УРСР, які охоплювали фаховий, педагогічний і політичний цикли та мали своїм завданням підвищення загальноосвітнього рівня і методичної кваліфікації вихователів, удосконалення наукових знань і методичної кваліфікації учителів-дефектологів, підвищення ідейно-політичного рівня всього педагогічного персоналу спеціальної школи. Щодо фахового та педагогічного циклів, то навчальні плани складалися на основі вивчення рівня підготовки педагогів, їхніх інтересів і потреб з урахуванням особливостей функціонування спеціального навчального закладу, завдань освітніх реформ. Такий підхід до визначення змісту курсової підготовки дефектологів забезпечував своєчасне реагування системи підвищення кваліфікації на соціальне замовлення і потреби, які висувалися щоденною практичною роботою [1, спр. 1374–1377].

Основним видом організації навчального процесу на курсах був традиційний урок. З метою глибшого засвоєння матеріалу слухачам давали домашні завдання в обсязі 3–4 годин роботи. Значне місце у змісті роботи курсів відводилося питанням методики викладання, теорії і практики організації і виховання дитячого колективу, управління і керівництва школою, формуванню навичок проведення лабораторних і практичних робіт. Під час екскурсій слухачі знайомилися з різними галузями виробництва, досягненнями науки і техніки. Для обміну досвідом роботи практикувалося розв’язання слухачами нестандартних педагогічних задач, пов’язаних із корекційно-виховною роботою з дітьми, що мають вади розвитку, та їх детальне обговорення. Організовувалися лекції та доповіді на різні наукові і суспільно-політичні теми.

Із метою підвищення ефективності курсової перепідготовки дефектологів порушувалися питання про встановлення чітких критеріїв відбору педагогів на курси з метою організації диференційованої роботи з ними. Обласні ІУВ, звітуючи про свою роботу перед центральними освітніми органами, ставили питання про збільшення часу на практичну роботу (складання календарного плану роботи, підготовка методичної розробки уроку, виготовлення дидактичних матеріалів,

написання психолого-медико-педагогічної характеристики на учня з вадами розвитку тощо) [1, спр. 859, арк. 99–103; спр. 1154, арк. 29–32].

З часом спостерігається тенденція до збільшення чисельності педагогів, які планово вдосконалювали свою післядипломну освіту. Згідно зі звітною інформацією обласних органів народної освіти в 1958 р. на обласних курсах навчалися 28 418 педагогічних працівників масових і спеціальних навчально-виховних закладів, на республіканських – 2 115 [1, спр. 2291, арк. 2], у 1959 р. на курсах і семінарах навчалися 53 457 осіб, у тому числі з відривом від виробництва 49 617 [1, спр. 2516, арк. 2].

У другій половині 1950-х – на початку 1960-х рр. в Україні інтенсивно проводилися шкільні реформи. Перед працівниками масових і спеціальних шкіл урядом республіки поставлено важливе завдання – максимально зблизити навчально-виховну роботу з життям. На виконання цих завдань було мобілізовано перш за все обласні ВНО та ІУВ. Треба було в короткі терміни підготувати вчителів до впровадження реформ, тобто вдосконалити їхню післядипломну освіту.

Згідно з річними звітами обласних ВНО про перепідготовку та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів масових і спеціальних навчально-виховних закладів за 1959 р. курсовою підготовкою та семінарами згідно з планом охоплено 48 325 осіб, фактично – 53 457, у тому числі з відривом від виробництва згідно з планом – 46 225 осіб, фактично – 49 617 [1, спр. 2516, арк. 2]. Фактичні дані свідчать, що плани, які надавалися Міністерством освіти УРСР, у кількісному відношенні перевиконувалися. Хоча треба зазначити, що звітна інформація обласних ВНО, ІУВ тривалий час не давала повної і диференційованої інформації про залучення до перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Лише починаючи з 1960-х рр. вони почали звітувати про результати роботи кожного конкретно методичного кабінету ІУВ, зокрема й інтернатних установ. Звіт Дніпропетровського обласного ІУВ дає розгорнуту і зрозумілу для дослідника інформацію. Наприклад, на 10 липня 1965 р. навчанням на курсах і семінарах охоплено 5 746 педагогічних працівників. На обласних курсах – 1 801 працівник, з яких вихователів шкіл-інтернатів і дитячих будинків – 32 особи, працівників допоміжних шкіл – 56 осіб; на обласних семінарах – 3945 осіб, з яких вихователів шкіл-інтернатів – 33 особи, директорів шкіл-інтернатів – 15 осіб, працівників спеціальних шкіл – 21 особа. Серед опорних шкіл згадується спеціальна школа-інтернат № 2 Жовтневого району м. Дніпропетровська, на базі якої проводилися практичні заняття з дефектологами, вивчався передовий педагогічний досвід [1, спр. 4608а, арк. 40]. У звіті Донецького обласного ІУВ зазначається, що кабінет інтернатних установ контролює діяльність педагогічного персоналу двадцяти шести спеціальних шкіл, які функціонують в області і з яких чотири визначено зразковими та опорними. Кожна опорна школа-інтернат була центром кущового методичного об’єднання і школою передового педагогічного досвіду. У вересні 1964 р. на базі цих навчально-виховних закладів проведена двотижнева курсова перепідготовка: вихователів – 41 особа, вчителів трудового виховання – 31 особа, учителів співів – 30 осіб, класних керівників – 52 особи; місячна курсова перепідготовка: вчителів початкових класів – 58 осіб, учителів російської мови – 43 особи; семінар з директорами спеціальних шкіл – 27 осіб [1, спр. 4610, арк. 209–213]. Житомирський обласний ІУВ організував обласні семінари підвищення кваліфікації з працівниками спеціальних шкіл-інтернатів: вихователями – 147 осіб, директорами – 13 осіб [1, спр. 4611, арк. 90–

100]. Наведена інформація дає чітке уявлення про організацію післядипломного навчання кожної категорії педагогічних кадрів, у тому числі і спеціальних шкіл. Низка організаційних заходів уряду, Міністерства освіти УРСР на початку 1960-х рр. мобілізувала роботу обласних ІУВ. В Україні почала проводитися планова і більш-менш системна робота з фахового вдосконалення дефектологів, активізувався пошук нових форм післядипломного навчання.

Основною тенденцією розвитку післядипломної педагогічної освіти дефектологів у цей період було прагнення поєднати зусилля наукових і практичних працівників у цій галузі. Упродовж 1959–1963 рр. відділ спеціальної психології НДІ психології УРСР разом з НДІ дефектології АПН СРСР і обласними ВНО провели науково-практичні конференції в Черкаській, Закарпатській, Донецькій областях, у ході яких дефектологи обмінювалися досвідом, здобутим у процесі розв'язання актуальних питань перебудови педагогічного процесу в напрямі наближення його до життя [297, 298, 299, 414]. Важливими для практичної роботи дефектологів були доповіді Г.О. Пашкової «Про практичну спрямованість занять з розвитку розмовної мови», Д.К. Гриценко «Активізація розумової діяльності глухих учнів на уроках арифметики», Л.В. Розанової «Активізація процесу засвоєння арифметики розумово відсталими дітьми», В.М. Безручко «Складання і розв'язування арифметичних задач, пов'язаних з життям учнів», М.М. Красюк «Наближення навчання до життя на уроках арифметики в 5–7-х класах допоміжної школи», в яких зроблено вдалі спроби побудувати уроки з мови і арифметики на життєвому матеріалі. У доповідях Л.С. Лебедєвої «Про розвиток розмовної мови глухих учнів молодших класів», Н.С. Гаврилей «Із досвіду роботи по збагаченню мови учнів старших класів шкіл глухих на уроках читання», Л.Г. Тертичної «Використання наочності на уроках арифметики в першому класі», М.Н. Деркач «Гурткова робота як ефективний засіб корекційно-виховної роботи у школі для сліпих дітей» продемонстровано, як у процесі навчання учні набувають необхідні у житті знання, уміння і навички. Значне місце відведено питанню надання навчанню практичної спрямованості, добору таких прийомів роботи, які забезпечують використання засвоєних учнями знань у практичній діяльності, збагачують життєвий досвід учнів. Це статті А.М. Гольдберг «Про використання природних ситуацій в роботі з розвитку зв'язної мови учнів молодших класів школи глухих», Н.Ф. Слєзіної «Шляхи наближення навчання арифметики в школі глухих до життя», О.А. Васютинської «Робота над запитанням як засіб активізації мовлення глухих дітей молодшого шкільного віку на уроках мови», Н.Г. Гусєвої «Активізація пізнавальної діяльності учнів 5 класу шкіл глухих на уроках читання», Г.Й. Остренської «Збагачення мови учнів у процесі підготовки вечорів художньої самодіяльності», І.П. Попенко «Розвиток мови глухих учнів у зв'язку з роботою у гуртку «Умілі руки», І.М. Манжули «Навчання розумово відсталих дітей застосовувати арифметичні знання на практиці», В.Г. Ліп'ятської «Екскурсії в природу з учнями допоміжної школи», Р.Т. Салгаєвої «Про зв'язок трудового і загальноосвітнього навчання в допоміжній школі». Наведені здобутки учених і практиків (видані у вигляді збірника статей у 1963 р. Державним навчально-методичним видавництвом «Радянська школа») [177, 299] вивчалися та обговорювалися на засіданнях методичних об'єднань учителів-предметників і вагомо збагачували післядипломну освіту всіх працівників спеціальних шкіл.

Значне поширення мережі спеціальних закладів та збільшення учнів у них (у 1965/66 навчальному році функціонували 278 спеціальних шкіл-інтернатів із 44 413

учнями проти 194 і 25 700 у 1961/62 навчальному році [468, с. 358]) зумовлювало посилення наукових досліджень актуальних проблем дефектології. Наприклад, предметом досліджень науково-дослідної роботи НДІ психології УРСР на 1963 р. стали питання розвитку в глухих учнів молодших класів усної і писемної мови, виявлення тих труднощів, з якими стикаються ці учні в оволодінні мовленням, виявлення шляхів успішного їх переборення, зростання ефективності навчання з мовлення. Науковими співробітниками інституту продовжувалося вивчення особливостей розумового розвитку (сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення тощо) учнів допоміжних шкіл, формування у них умінь застосовувати здобуті у школі знання на практиці. За результатами досліджень науковці випускали навчальну і методичну літературу, серед якої монографія «Розвиток писемної мови в учнів молодших класів шкіл глухих» (виконавець – кандидат психологічних наук А.М. Гольдберг), наукова стаття «Психологічні умови самостійного оволодіння розмовною мовою молодшими глухими школярами» (виконавець – старший науковий співробітник Л.С. Лебедєва), навчальний посібник «Нариси психології розумово відсталої дитини» (виконавець – кандидат педагогічних наук Н.М. Стадненко), дисертація кандидата педагогічних наук «Особливості формування вимірювальних дій в учнів старших класів допоміжної школи» (виконавець – старший науковий співробітник І.М. Манжула), розділ до підручника «Вивчення аномальних дітей» (виконавці – А.М. Гольдберг, Л.С. Лебедєва, Н.М. Стадненко, І.М. Манжула) [1, спр. 3677, арк. 125–126].

Підвищенню методичного рівня викладання предметів, пошуку ефективних методів і прийомів колекційного навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку сприяла і така форма роботи, як надання досвідченим педагогам спеціальних шкіл різних регіонів України статусу наукового кореспондента. Починаючи з 1960-х рр. двічі на рік видавалися накази Міністерства освіти УРСР щодо графіка відряджень наукових кореспондентів до НДІ педагогіки УРСР і НДІ психології УРСР з метою залучення їх до науково-методичної роботи та підготовки методичних рекомендацій. Так, у наказі від 31 січня 1962 р. зазначається, що з метою організації практичної допомоги в роботі наукових кореспондентів, які працюють над науковою тематикою, відрядити до НДІ педагогіки терміном на п'ятнадцять днів 154 працівники освіти зі збереженням заробітної плати за місцем основної роботи (вчителів, завідувачів кабінетів, завідувачів навчальних частин, директорів шкіл), з них працівників спеціальних шкіл: до відділу логопедії (17–31 травня) – один директор школи з мовленнєвими розладами, один логопед, до відділу дефектології (1–15 жовтня) – два вчителя школи для глухих дітей, завуч і один учитель школи для сліпих дітей, директор і один учитель допоміжної школи [1, спр. 3295, арк. 56–72]. Наказом від 20 жовтня 1962 р. до відділу дефектології НДІ педагогіки УРСР відряджувалася В.Д. Гордимер (директор допоміжної школи № 32 м. Сімферополя), Н.М. Довгополова (учитель російської мови школи глухонімих дітей м. Сімферополя). У цьому ж наказі йдеться про відрахування наукових кореспондентів, які протягом кількох років не працювали над виконанням наукової тематики і втратили зв'язок з НДІ педагогіки УРСР. Серед таких значаться: М.В. Заставна (учитель школи сліпих дітей м. Житомира), Л.Г. Курочкіна (учитель допоміжної школи-інтернату с. Імстичево Іршавського району Закарпатської області), А.Ф. Лобунець (учитель школи для сліпих дітей м. Києва), Г.Г. Токарєва (заступник директора з виховної роботи школи для сліпих дітей м. Києва) [1,

спр. 3298, арк. 59–60]. Аналіз архівних документів свідчить, що Міністерство освіти УРСР підтримувало добрі починання і фінансувало роботу вчителів спеціальних шкіл, які мали схильності та бажання до дослідницької діяльності, а результати роботи ретельно контролювало. У цілому ця форма спільної праці вчених і педагогів-практиків була однією із форм удосконалення їхньої післядипломної освіти.

Обласними ІУВ проводилися й інші форми підвищення фахового рівня дефектологів: надання групових та індивідуальних консультацій працюючим учителям, прикріплення наукових співробітників інститутів до спеціальних шкіл для надання теоретичної допомоги, організації лекцій на районних нарадах учителів, методоб'єднаннях, а також для виявлення та популяризації передового педагогічного досвіду [54, 63, 64, 322, 332]. Окрім того, співробітники ІУВ, завідувачі районних педагогічних кабінетів регулярно відвідували уроки, проводили контрольні роботи в школах із метою покращення якості викладання. Зазначимо, що результати перевірки могли мати й адміністративні наслідки для вчителів, які несумлінно виконували свої обов'язки.

Доречно зауважити, що система післядипломної педагогічної освіти того часу була, як і вся вища освіта, позначена всіма рисами, які виробила командно-бюрократична ієрархія. У навчально-виховному процесі ОІУВ застосовувалися форми і методи, спрямовані на вироблення «слухняності як основної професійної доброчесності». Викладач, закріпачений усілякими вказівками та інструкціями, мав формувати людей, відданих вождю. Тих, хто порушував ці канони, звільняли з посад як таких, що припускали ворожі помилки. На республіканській нараді керівних працівників ВНЗ (вересень 1948 р.) зазначалося, що у вищих навчальних закладах, зокрема «Києві, Полтаві і Херсоні працюють викладачі, які не мають відповідної кваліфікації, часом не заслуговують на політичне довір'я» [227, с. 123–124]. Тобто ці часи демонстрували рішуче «викорінення» наслідків «ворожих відступів». Безперечно, усе це негативно позначилося не тільки на якісному складі професорсько-викладацьких кадрів інститутів, а й на організації післядипломної освіти вчителів-дефектологів.

У ці роки важливу роль у післядипломній освіті учителів спеціальних шкіл відіграла нова форма післядипломного навчання – педагогічні читання. Академік М.Д. Ярмаченко зазначав, що «...популярність педагогічних читань з дефектології серед практичних і наукових працівників з кожним роком зростає. Якщо на перших Всеросійських педагогічних читаннях у 1947 р. було заслухано лише дві доповіді працівників спеціальних шкіл, а вся аудиторія слухачів розмістилася за одним столом, то вже в 1950 р. було заслухано 26 доповідей вчителів спеціальних шкіл, а в читаннях взяли участь близько 200 слухачів. Виникла потреба в організації окремих секцій із сурдопедагогіки та олігофренопедагогіки. У 1951 р. у зв'язку з тим, що доповіді надійшли від учителів різних спеціальних шкіл, було організовано чотири секції відповідно до основних розділів дефектології: сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки та логопедії» [468, с. 398].

Із 1950-х рр. стають регулярними обласні педагогічні читання, які організовували ОІУВ для обміну досвідом працівників освіти. У райони розсилалися теми доповідей, що мали підготувати вчителі, які виявили бажання взяти участь у заході. Доповіді рецензувалися райвно, обговорювалися на одноденних районних та міських педагогічних читаннях. Обласні читання відбувалися протягом декількох

днів. Учасники забезпечувалися проживанням, харчуванням. Після проведення читань інститути організовували культурно-масові заходи. Матеріали читань видавалися і надсилалися в райони. Так, у річному звіті Волинського обласного ІУВ про підсумки роботи в 1951/52 навчальному році констатується, що з метою вивчення та передачі передового педагогічного досвіду в області проведені педагогічні читання на тему «Про підвищення ідейно-політичного рівня викладання основ наук у школі» [1, спр. 1154, арк. 23]. Функціонувала секція вчителів і вихователів звичайних і спеціальних дитячих будинків, але тематика для обговорення і дискусій була загальна для всіх.

Педагогічні читання стали проводитися системно і цілеспрямовано. Метою їх було узагальнення і впровадження в практику роботи шкіл республіки передового педагогічного досвіду. Колегія Міністерства освіти УРСР, обговорюючи та аналізуючи 16 листопада 1962 р. педагогічні читання як одну із важливих форм післядипломного навчання вчителів, зазначала, що протягом 1959–1962 рр. в Україні відбулося 20 педагогічних читань, у роботі яких взяли участь майже 10 тис. педагогічних працівників, лише з доповідями виступили 800 працівників. Тематику читань обирали обласні ВНО і ІУВ, виходячи із завдань практичної діяльності і актуальності проблематики [320]. У 1959–1962 рр. тематика була такою: «Виховання комуністичного ставлення до праці» (м. Хмельницький), «Підвищення якості викладання хімії» (м. Вінниця), «Досвід перебудови роботи вчителя 1–4 класів» (м. Черкаси), «Науково-атеїстичне виховання учнів» (м. Вінниця), «Керівництво і контроль роботи шкіл і вчителів» (м. Запоріжжя), «Досвід перебудови роботи вечірньої і заочної школи» (м. Краматорськ), «Перебудова викладання географії в школі» (м. Мукачеве), «Удосконалення методів і форм трудового і виробничого навчання» (м. Дніпропетровськ), «Зв’язок викладання математики з життям» (м. Полтава), «Зв’язок викладання фізики з життям» (м. Суми), «Зв’язок викладання біології з сільськогосподарським виробництвом» (м. Тернопіль), «Активізація методів навчання з фізичним вихованням» (м. Миколаїв), «Поліпшення викладання російської мови» (м. Київ), «Досвід навчально-виховної роботи в школах-інтернатах» (м. Луганськ), «Перебудова викладання історії у світлі рішень XXII з’їзду КПРС» (м. Одеса) [1, спр. 3312, арк. 133]. Наведена тематика педагогічних читань переконливо демонструвала наявність шкільних проблем, які необхідно було вирішувати в ході реалізації закону про зміцнення зв’язку школи з життям, хоча домінування принципу партійності у виховній роботі педагогів теж відчувалося.

Згідно з наказом Міністерства освіти УРСР від 11 травня 1963 р. 7–9 жовтня 1963 р. проведено республіканські педагогічні читання на тему «Виховання в учнів комуністичної моралі відповідно до вимог морального кодексу будівника комунізму», відбулися читання в м. Запоріжжі, в яких взяли участь 269 учасників із різних областей України та 200 осіб із Запорізької області. На тему «Організація продуктивної праці і дослідницької роботи в учнівській навчально-виробничій бригаді колгоспу» відбулися читання в м. Вінниці, в яких взяли участь 276 педагогів з областей України і 150 осіб із Вінницької області. На тему «Застосування технічних засобів навчання в школі» відбулися читання в м. Харкові за участю 257 учасників з областей України і 150 осіб з Харківської області [1, спр. 3671, арк. 194]. Отже, педагогічні читання стали однією із провідних форм післядипломного навчання. Учителі з глибоким задоволенням зустрічалися зі своїми колегами різних регіонів, ділилися педагогічним досвідом, запозичували нові технології практичної

роботи з дітьми, збагачувалися у культурному відношенні. Як правило, у цей період на читаннях учителів спеціальних шкіл виділяли в окрему секцію, хоча питання обговорювалися ідентичні, однак розбиралися і тонкощі та особливості в роботі дефектолога, уточнювалися методики викладання навчальних дисциплін, виховної роботи з різними категоріями аномальних дітей.

З метою об'єднання діяльності наукових і практичних працівників, обговорення підсумків наукових досліджень і визначення шляхів подальшої роботи в галузі дефектології з 1956 р. НДІ дефектології АПН СРСР проводяться наукові сесії з дефектології.

На Першій науковій сесії з питань дефектології [415] (1956) жвавому і принциповому обговоренню було піддано різні погляди на природу дефектів учнів спеціальних шкіл, на закономірності їхнього розвитку, шляхи і засоби компенсації фізичних і розумових недоліків дітей; обговорювалися питання про принципи побудови спеціальних типів закладів для аномальних дітей і створення сприятливих умов для їх виховання і навчання, про визначення змісту загальної освіти і професійно-трудової підготовки учнів спеціальних шкіл. Працювали секції сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки та логопедії. Було заслухано і обговорено 72 доповіді з різних питань дефектології. У роботі сесії взяли участь понад 500 осіб. Учасники сесії дали їй високу оцінку і одночасно висловили пропозицію про необхідність включення до програм роботи секцій і пленарного засідання більше питань про особливості виховної роботи, професійно-трудового навчання в спеціальних школах.

На Другій науковій сесії з питань дефектології (1958) у пленарних і секційних засіданнях брали участь майже 700 осіб – працівників наукових закладів, інститутів, клінік і шкіл Російської Федерації, України, Білорусії, Латвії, Литви, Узбекистану та інших союзних республік. З різних питань теорії і практики спеціальної педагогіки було зроблено 80 доповідей, серед яких представниками української дефектологічної науки – А.М. Гольдберг, Н.М. Стадненко, І.С. Гуревич, Т.А. Гроза [416]. Однією з характерних особливостей цієї сесії був комплексний розгляд низки проблем науковцями і практиками різних спеціальностей – педагогами, лікарями, психологами, логопедами, фізіологами та інженерами. У доповідях і виступах обговорювалося широке коло питань, пов'язаних із загальною дефектологією, методикою дослідження аномальних дітей, а також із виявленням засобів і шляхів компенсації їх недоліків. Уперше на цій сесії широко обговорювалися результати досліджень у галузі теорії виховання учнів спеціальних шкіл. Значна увага приділялася питанням підготовки учнів спеціальних шкіл до практичної діяльності.

На третій науковій сесії з питань дефектології (1960) серед багатьох проблем обговорили питання «Про підготовку дефектологічних кадрів» (М.Д. Ярмаченко). Доповідач висвітлив проблему, яка виникла із введенням подвійної спеціалізації – питома вага дефектологічних дисциплін настільки зменшилася, що випускники (особливо вчителі молодших класів) втратили необхідну дефектологічну підготовку. Окрім того, український учений запропонував збільшити навчальні години на методику викладання і педагогічну практику [410]. Також інтерес викликала доповідь І.Г. Єременка, в якій викладено основні принципові питання перебудови процесу навчання в спеціальних школах у світлі вимог Закону про школу. У роботі секцій взяли активну участь українські дефектологи − П.Г. Гуслистий,

Л.С. Лебедєва, Е.П. Петрова, Г.М. Мерсіянова, Н.М. Стадненко, І.С. Гуревич, Б.Я. Рашап.

Четверта наукова сесія з питань дефектології (1962) від попередніх відрізнялася значно більшим представництвом практичних працівників різних регіонів СРСР. У пленарних і секційних засіданнях брали участь понад тисячу педагогів, лікарів, наукових працівників з усіх союзних республік. З програмною доповіддю «Основні проблеми дефектології» виступив О.І. Дячков. Цікавою була доповідь працівника інституту дефектології АПН РСФСР А.М. Масюніна, в якій розкриті вимоги до вчителя праці в школах для глухих дітей. У виступах українських учених − Л.С. Вавіної, А.М. Гольдберг, Н.Ф. Засенко, М.А. Козленка, Г.М. Мерсіянової, К.М. Турчинської висвітлювалися шляхи удосконалення викладання загальноосвітніх предметів і трудового навчання в школі [411]. Розглядалося питання щодо покращення системи підготовки дефектологічних кадрів (Х.С. Замський).

Отже, наукові сесії з питань дефектології також є важливою формою післядипломного навчання дефектологів. Проводилися вони, на жаль, тільки в Москві, але матеріали друкувалися в наукових і періодичних виданнях, що давало можливість значною мірою підвищувати професійний рівень і дефектологів України. Як зазначав М.Д. Ярмаченко, на сесіях підбивалися підсумки роботи в галузі спеціальної педагогіки, психології, а також клінічного і фізіологічного вивчення аномальних дітей, визначалися шляхи подальшого розвитку дефектології у нашій країні; сесії сприяли об’єднанню наукових і практичних працівників усіх галузей дефектології і суміжних наук [468, с. 391–394].

Важливою формою популяризації передового досвіду стали педагогічні виставки. В обласних ІУВ відкривалися постійно діючі педагогічні виставки, на яких широко демонструвалися високі досягнення та передовий досвід спеціальних шкіл і учителів-дефектологів у впровадженні загального обов’язкового семирічного навчання дітей із вадами розвитку, здійснення їхньої політехнічної та виробничої підготовки.

Значно почастішали екскурсії дефектологів до Києва, Москви та Ленінграда, де вони відвідували провідні вищі навчальні заклади, що готували дефектологічні кадри, кращі спеціальні навчально-виховні заклади, ділилися досвідом, запозичували нові досягнення із теорії і практики навчально-виховної роботи. «Я був у Москві, – зазначив у виступі на республіканській нараді активу керівних кадрів народної освіти завідувач Київським міськвно Д. Дударенко, – і дуже багато запозичив із досвіду роботи московських шкіл. Мені здається, що прохання до Міністерства освіти буде цілком справедливим щодо організації таких екскурсій для вчителів» [1, спр. 393, арк. 92].

Проводилися й інші заходи з підвищення кваліфікації дефектологів, ініціаторами яких були місцеві органи освіти та обласні/міські ІУВ. Слід зазначити, що організація діяльності облвно і обласних інститутів, до речі, як і всього радянського суспільства, була надто заполітизованою. Усі форми роботи з учителями пронизувалися ідеологічними догмами. Доповіді насичувалися завданнями, які випливали з рішень партійних нарад, пленумів, з’їздів. Переважали лекції на кшталт «Новобудови комунізму», «Ленін–Сталін про комуністичне виховання», «Газета «Правда» проти ідеологічних перекручувань» [1, спр. 1154, арк. 19]. Саме у такий спосіб політична еліта держави впевнено тримала вчительство

і все суспільство у монолітній покорі, хоча це деякою мірою стримувало професійне й особистісне зростання педагогічних кадрів.

У другій половині 1950-х рр. методична підготовка поступово переміщується в спеціальну школу, а основними формами її проведення стають педагогічні ради, виробничі наради, методичні об'єднання, предметні комісії, внутрішньошкільні науково-практичні конференції і педагогічні читання. Фахова підготовка починає вдосконалюватися безпосередньо в учительському середовищі. До змісту методичної роботи у спеціальних школах входить вивчення спеціальної і методичної літератури, вивчення і пропаганда кращих педагогічних і методичних досягнень у галузі навчання, виховання і розвитку дітей із психофізичними вадами, взаємовідвідування уроків і виховних закладів, індивідуальна робота кожного вчителя і вихователя над підвищенням своєї кваліфікації і педагогічної майстерності. Відбувається пошук нових форм післядипломної освіти дефектологів.

Таким чином, післявоєнні роки стали роками пошуку шляхів і засобів підвищення професійної майстерності вчителів-дефектологів. Необхідність заочної й очно-заочної форм післядипломної освіти дефектологів диктувалася чинниками: диференціація видів шкіл і типів спеціальної освіти; динаміка зростання кількості закладів для аномальних дітей; стаціонарна підготовка дефектологів не могла задовольнити потреби спеціальних шкіл; у спеціальних дитячих будинках, школах-інтернатах працювали вчителі, які мали педагогічну освіту, але не були обізнані з тонкощами цієї справи, тому раціональний шлях їх перепідготовки полягав у заочному навчанні на дефектологічному факультеті. Чимало працівників спеціальних закладів потребували підвищення кваліфікації. Для того щоб продовжувати навчально-виховний процес у школах і водночас піднімати фаховий рівень працівників, проводилися як 1−3-місячні курси з відривом від виробництва, так і однорічні очно-заочні без відриву від виробництва, під час яких основна увага концентрувалася на самостійному опрацюванні теоретичного матеріалу, а проблеми практичного спрямування обговорювалися та вирішувалися в навчальних аудиторіях опорних шкіл.

Втім реформа потребувала більше уваги надавати наступності і системності в організації та проведенні заходів, упровадження нових форм і технологій навчання, їх експериментальній перевірці, диференціації категорій педагогічних працівників відповідно до нозології учнів (сурдопедагогів, тифлопедагогів, олігофренопедагогів, логопедів) і високої якості результатів післядипломної освіти дефектологів. Тому професійна підготовка дефектологів підвищувалася і за участі в педагогічних читаннях і вивченні передового педагогічного досвіду, у роботі науково-практичних конференцій і наукових сесій з питань дефектології, відвідувань діючих педагогічних виставок та екскурсій у кращі школи республіки, поліпшенням змісту методичної роботи спеціальної школи тощо. Це були нові шляхи вдосконалення післядипломного навчання вчителів спеціальних шкіл.

2.3. Структурно-функціональний аналіз змісту методичної роботи в спеціальній школі

Після звільнення України від фашистської окупації наказом Наркомату освіти УРСР було поновлено в штаті ОІУВ посаду методиста спеціальної школи. Визначено й основні його функції: налагодження методичної роботи в школі, спрямування її на

підвищення професійної підготовки дефектологів на рівні передових ідей радянської методичної думки.

Центральною ланкою методичної роботи було визнано школу, в якій ця важлива ділянка роботи здійснюється за допомогою шкільних предметних комісій та методичних об'єднань учителів-предметників і вихователів. Їхні функції зводилися до аналізу таких питань, як успішність учнів та заходи її покращення, розробка методики вивчення психології учня та використання спостережень за навчальною, ігровою, практичною діяльністю, удосконалення форм і методів навчання, поліпшення виховної роботи в школі, повідомлення кращих учителів про методи свого викладання, реферування, рецензування й обговорення новин з педагогічної та методичної літератури.

У спеціальній школі методична робота має деякі особливості. В її завдання, наприклад, додатково входить розробка і пояснення населенню, вчителям масової школи, батькам, громадським організаціям завдань та особливостей навчального процесу в умовах даної спеціальної школи, розробка шляхів працевлаштування учнів та подальше вивчення того, де і як працюють дівчата і хлопці, які закінчили цю школу. Також особливу увагу вчителі спеціальних шкіл приділяють питанням педагогічного вивчення дітей, оскільки без знання особливостей розвитку кожного учня, причини його дефектів, стану знань і готовності до шкільного навчання, стану домашніх умов його життя педагоги не зможуть забезпечити розробки методичних засобів навчання і виховання аномальних дітей. Російський дефектолог Н.Ф. Кузьміна-Сиромятнікова наголошує, що навіть найкраща методична підготовка не забезпечить правильного підходу до учнів та успіху в їх вихованні і навчанні, якщо педагогічний працівник не володіє даними про особливості, які відрізняють учня від дітей з нормальним розвитком [228, с. 6].

Звичайно, що теоретичні доробки російських учених-дефектологів застосовувалися українськими дефектологами і були важливими в питаннях організації методичної роботи в спеціальних школах України на етапі становлення. Але проблемами розвитку теорії і практики цього напряму, зокрема пошуками засобів удосконалення кваліфікації дефектологів займалися і в Україні, спочатку спеціалісти НДІ дефектології УРСР, із 1955 р. – відділу дефектології НДІ педагогіки УРСР, а з 1963 р. – і працівники РУМК спеціальних шкіл. Ґрунтовні праці А.С. Ганджія, А.М. Гольдберг, М.М. Грищенка, П.Г. Гуслистого, І.Г. Єременка та ін. розкривали теоретичні основи професійної майстерності вчителя спеціальної школи, надавали методичні рекомендації щодо організації ефективного навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку. Зокрема, велику цінність мали збірник методичних розробок «На допомогу вчителеві спеціальної школи» [290], підготовлений колективом НДІ дефектології УРСР, «Вказівки до організації методичної роботи в спеціальних школах», «Планування та облік роботи в спеціальних школах» [111, 112] М.М. Грищенка, «Стан і заходи поліпшення методичної роботи в школах для сліпих дітей» [77] А.С. Ганджія, збірники з узагальненим передовим педагогічним досвідом [174, 175, 176, 177, 187, 290, 321] авторських колективів. Ці праці були доступними всім педагогічним працівникам спеціальних навчально-виховних закладів і тривалий час виконували провідну функцію в організації методичної роботи.

Звітні документи ОІУВ свідчать, що в організації методичної роботи в перші післявоєнні роки існували недоліки, основним серед яких було те, що у вирішальній

ланці школи – поліпшення навчально-виховного процесу та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів не мали системного характеру. По-перше, при плануванні і проведенні організаційних заходів методичного спрямування з учителями ВНО, ІУВ обирали здебільшого випадкову тематику, яка практично не впливала на поліпшення якості їхньої роботи та професійний рівень. По-друге, значна частина вчителів була байдужа до вдосконалення педагогічної діяльності. У директивних вказівках науково-методичного відділу Міністерства освіти УРСР з питань методичної роботи зазначалося, що методична робота у школі проводилася так, що окремі проблеми із року в рік опрацьовувалися одними і тими ж учителями, інші члени колективу здебільшого були пасивними спостерігачами цього процесу. Недооцінювалося положення про те, що успіх методичної роботи в школах знаходиться в тісній залежності від роботи колективу над важливими педагогічними чи методичними проблемами. Така система методичної роботи була недосконала саме в питаннях конкретної цілеспрямованості, не забезпечувала швидкого масового руху вчителів за поліпшення якості роботи, важко піддавалася обліку й контролю і була самоціллю навчально-виховної роботи школи [1, спр. 3499, арк. 56–59].

Уведення загальнообов’язкового, спочатку семирічного, потім восьмирічного навчання учнів вимагало докорінного покращення всієї роботи спеціальної школи, зокрема піднесення якості методичної роботи, підвищення професійної підготовки вчителів. Тому в другій половині 1950-х рр. основна увага акцентувалася на перебудові методичної роботи в школах. Стенограма наради директорів обласних ІУВ і директорів шкіл (3 грудня 1955 р.) свідчить, що організаційними формами методичної роботи передбачалося обов’язкове опрацювання всіма педагогічними працівниками певних тем та оперативне керівництво цією роботою директорів шкіл. Кожний учитель за індивідуальним планом у визначені строки повинен вивчити теорію і практику певного питання, написати реферат із використанням набутих знань у практиці, провести відкритий урок із даної теми. Опрацьовані теми повинні обговорюватися на засіданнях шкільних методоб’єднань чи педагогічних нарадах [1, спр. 1416, арк. 98].

Поставлені завдання поступово втілювалися на практиці. Доказом цього є організація методичної роботи педагогічних колективів Київської, Харківської, Чернігівської шкіл-інтернатів для сліпих дітей, досвід яких вивчався і поширювався серед педагогічних працівників спеціальних шкіл завідувачем сектора тифлопедагогіки НДІ дефектології УРСР Андрієм Савватійовичем Ганджієм [178, 180, 187, 218, 332]. Учений сам тривалий час працював учителем спеціальної школи для сліпих, був добре обізнаний у методичній роботі спеціальної школи і тому переконаний у її великому значенні у справі підвищення рівня кваліфікації дефектологів. Як приклад, наводиться досвід методичної роботи Київської школи-інтернату для сліпих. Незважаючи на те, що в школі діяло лише одне методичне об’єднання (всіх учителів і вихователів), у методичній роботі застосовувалися колективні та індивідуальні форми. До колективних відносилися, перш за все, засідання педагогічної ради. Протягом навчального року педагогічна рада проводила роботу у таких напрямах: «Робота вчителів над предметними темами», «Взаємовідвідування педагогами уроків і вихователями занять», «Аналіз відвідуваних директором і завучем уроків». Директор особисто відвідав 73 уроки і 84 заняття для вихователів, заступник директора − 63 і 69 відповідно. Крім того, на засіданнях методичних об’єднань заслухані такі повідомлення: «Про виготовлення

рельєфного глобуса», «Про потребу перевидання рельєфної географічної карти», «Про нові програми для початкових класів шкіл сліпих РРФСР», «Про проект положення про школи-інтернати сліпих», «Про інструкцію для проведення перевідних та випускних екзаменів», «Затвердження екзаменаційних білетів з мови і математики». Розгляд таких актуальних питань навчального процесу свідчить про увагу колективу школи до систематичного збагачення фахового рівня педагогічних працівників.

Важливе місце в методичній роботі школи відводилося індивідуальній методичній роботі вчителя, яка містила в собі знайомство з директивними документами про школу; з науково-популярною літературою з питань сучасної техніки, промисловості і сільського господарства, культурного розвитку; із загальною і спеціальною літературою з питань дитячої психології, педагогіки, часткових методик; з дитячою літературою. Окрім того, протягом року дефектологами опрацьовано такі теми: «Ліплення в школі сліпих», «Організація дозвілля учнів молодших класів», «Іграшки в роботі зі сліпими дітьми», «Опитування і оцінювання знань учнів», «Атеїстичне виховання учнів у 3-му класі», «З досвіду викладання геометрії в 7-му класі», «Уявлення сліпих про пейзаж», «Уявлення сліпих про художній образ та портрет», «Техніка читання у 1–5 класах». Привертає увагу досвід організації методичної роботи у Харківській школі-інтернаті для сліпих дітей. У цьому закладі працювали сім методичних об’єднань (учителів початкових класів, викладачів мови, фізики і математики, історії і географії, фізкультури, праці і професійної підготовки, вихователів). Методичних комісій не існувало, тому що один предмет читали максимум два вчителя. Форми методичної роботи були колективними та індивідуальними і завжди органічно поєднувалися. Серед основних виділено такі форми: наради класних керівників, семінари, щотижневі політінформації, читацькі педагогічні конференції, співбесіди, відкриті уроки, лекції. Колективом педагогічних працівників відпрацьована схема аналізу уроку вчителя за оригінальним алгоритмом: 1) план уроку (як педагог дотримувався його); 2) характеристика конкретного змісту теми (чи відповідає тема програмі, чи своєчасно проробляється); 3) досягнення мети заняття (чи зумів учитель досягти її); 4) врахування психічних особливостей учнів (чи мобілізував учитель їх у співпраці); 5) застосування елементів контролю та опитування (як оцінювати кожного і клас зокрема); 6) закріплення знань (чи ґрунтовні знання отримали учні); 7) виявлення культури і педагогічного такту вчителем на уроці (чи завжди і з усіма це відбувалося) [75, с. 16]. Наведені матеріали з досвіду діяльності спеціальних шкіл-інтернатів демонструють високі результати методичної роботи школи як центру підвищення кваліфікації учителів-дефектологів. Пізніше працівниками РУМК спеціальних шкіл вивчено і узагальнено передовий досвід організації методичної роботи в школах для сліпих дітей, спеціальних школах Львова, Києва [178, 180, 187, 321], а результати виконано окремими навчально-методичними посібниками і розповсюджено в усі спеціальні школи в Україні.

На початку 1960-х рр. питання покращення методичної підготовки вчителів були предметом обговорення освітніх інстанцій різних рівнів. У наказах Міністерства освіти УРСР «Про підготовку шкіл і дитячих установ до нового навчального року», наголошувалося про необхідність забезпечення системної роботи з підвищення ідейно-теоретичного рівня і фахової кваліфікації вчителів, безумовне і повне виконання плану перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів на курсах,

семінарах при педагогічних інститутах, училищах та обласних ІУВ. Особлива увага надавалася забезпеченню шкіл-інтернатів і віддалених шкіл педагогічними кадрами та своєчасній і якісній підготовці й проведенні районних/міських серпневих нарад учителів і обласних нарад працівників дитбудинків [171].

У грудні щороку виходили накази Міністерства освіти УРСР «Про проведення районних/міських нарад учителів шкіл республіки в січні». Так, наказ від 2 грудня 1963 р. вимагає: 1. 3–4 січня 1964 р. організовано провести залежно від місцевих умов районні/зональні, міські наради вчителів усіх типів шкіл. 2. Після пленарних засідань січневих нарад учителів або до них провести на базі опорних шкіл і шкіл передового педагогічного досвіду одноденні засідання зональних або районних/міських предметних і методичних комісій учителів із таким порядком денним: стан і заходи покращення якості знань і успішності учнів з навчального предмета; з досвіду поєднання навчання і виховання учнів у процесі викладання; завдання вчителів у справі вивчення і запровадження досягнень передового педагогічного досвіду. Засідання предметних і методичних комісій учителів спеціальних шкіл, шкіл робочої і сільської молоді провести окремо від засідань комісій учителів масових шкіл. 3. Провести зональні/районні, міські наради класних керівників, старших піонервожатих і шкільних бібліотекарів, на яких обговорити питання про стан та заходи покращення позакласної виховної роботи в школі. 4. Для участі в роботі пленарних засідань січневих нарад запрошувати представників місцевих партійних, радянських, профспілкових, комсомольських, громадських організацій, підприємств, колгоспів, радгоспів, батьківських комітетів. 5. Організувати виставки передового педагогічного досвіду [1, спр. 3673, арк. 103–104].

Аналіз наказів Міністерства освіти УРСР з питань основної діяльності за ці роки свідчить, що існувала стабільна тенденція посилення організаційних заходів із поліпшення методичної роботи у школі. Втілення цих заходів у життя ВНО тримали під суворим контролем, а регулярні циркуляри у вигляді наказів, директив, періодичні інспекторські перевірки не давали можливості освітянам розхолоджуватися. Методична робота під час літніх і зимових канікул у школах була чітко регламентована і мала системний і обов’язковий характер. Архівні документи свідчать – до цієї роботи, крім партійного і господарського керівництва, часто залучалися провідні українські вчені – В. Глушков, Г. Костюк, О. Русько, М. Супруненко, М. Ярмаченко та інші.

Щоб підвищити ефективність методичної роботи в спеціальній школі, обласні ІУВ добирали і спочатку видавали єдину тематику методичної роботи на рік. У доборі тематики забезпечувалася її актуальність. Наприклад, численні спостереження Харківського ІУВ засвідчили, що мова учнів бідна, мовний запас обмежений, учні часто вживають слова, не розуміючи їхнього змісту. Перекази багатьох учнів не відображали послідовності і змісту творів, у них часто були відсутні елементи опису, рідко зустрічалися випадки доповнення твору власними думками. Тому до тематики методичної роботи вчителів було внесено теми «Словникова робота» та ін. Для кожної з рекомендованих тем був розроблений план опрацювання, підібрано рекомендовану літературу [1, спр. 3859, арк. 4–5]. Цим забезпечувався керівний принцип в організації методичної роботи – принцип конкретної цілеспрямованості.

Однак, як засвідчила практика, рекомендована тематика методичної роботи обласних ІУВ часто пов'язувала ініціативу самих учителів, призводила до того, що всі методоб'єднання масових і спеціальних шкіл працювали за єдиним планом, без урахування специфічних особливостей навчально-виховного процесу кожної школи і запитів учителів. Тому окремі обласні ІУВ (Кам'янець-Подільський, Київський) рекомендували розробляти тематику методичної роботи за активної участі самих учителів, враховуючи їхні побажання та особливості навчально-виховної роботи шкіл. Така система виправдала себе: зміст роботи методоб'єднань став більш різноманітним, диференційованим, до активної участі в підготовці доповідей і обговоренні питань залучалася значно більша кількість учителів.

На початку 1960-х рр. методична робота із учителями спрямовувалася на перебудову навчально-виховного процесу відповідно до Закону про школу. Особливістю цього періоду було визначення спеціальної школи як центру методичної роботи вчителя-дефектолога, а основною формою методичної підготовки – індивідуальну самостійну роботу над певними проблемами теоретичного і практичного характеру у поєднанні з колективними формами роботи в методоб'єднаннях і предметних комісіях, педагогічних радах, на семінарах, конференціях, педагогічних читаннях тощо [1, спр. 5571, арк. 77]. Важливим заходом було затвердження нового положення про методичну роботу з учителями [171], в якому уточнено основні завдання методичної роботи – підвищення кваліфікації вчителя (ідейно-політичний, науково-фаховий, загальнокультурний, політехнічний, педагогічно-методичний рівень), вивчення і творче застосування передового педагогічного досвіду з метою покращення навчально-виховної роботи в школі, підвищення рівня знань, умінь і навичок учнів.

Директор Дніпропетровського обласного ІУВ І. Смоляренко у звіті за 1962/63 навчальний рік відзначає позитивні зрушення в методичній роботі шкіл області. Основними формами залишилися традиційні: педагогічні ради, предметні комісії, методичні об'єднання. Хоча відбулися й якісні зміни. Зокрема, педагогічні ради, на відміну від попередніх років, стали менше займатися вирішенням питань адміністративного характеру, а більше – педагогічними проблемами, які розв'язувалися колективно вчителями школи. По-перше, питання, які виносилися на розгляд, вирішувалися більшістю членів колективу, лише в окремих випадках переважали, такі як «підсумки та завдання», «звіти окремих класних керівників чи вчителів». По-друге, під час засідань переважали питання, що стосувалися «стану викладання дисципліни», «ходу виконання практичних завдань», «забезпечення наступності у вивченні навчальних дисциплін», «запровадження ефективних методів навчання і виховання», «співдружності школи, сім'ї і громадськості в повсякденній роботі з учнями». Така постановка питань давала позитивні результати: зростали активність і творчість учителя в роботі, зароджувався дух змагання і бажання досягти кращих результатів, а самі засідання педагогічних рад проходили жваво, цілеспрямовано, творчо. Учителі виступали вільно і активно, з діловими пропозиціями [4, спр. 286, арк. 1].

У 1963 р. Міністерство освіти УРСР зобов'язало обласні ВНО, ІУВ упорядкувати і затвердити сітку опорних шкіл у кожній області з тим, щоб у кожному районі/місті були опорні школи різних типів. У 1964 р. прийнято положення про опорні школи і школи передового педагогічного досвіду [171], з виконанням якого мережа опорних шкіл щороку збільшувалася. Наприклад, у

Донецькій області із 26 спеціальних шкіл-інтернатів опорними було визнано чотири. Кожна з них була центром кущового методичного об'єднання і школою передового педагогічного досвіду [1, спр. 4610, арк. 209–213]. Для функціонування опорних шкіл за призначенням та з високою ефективністю в областях практикувалися тижневі семінари із завучами, директорами, головами методичних об'єднань [4, спр. 228, арк. 1].

Позитивним явищем стало створення в районах і містах (1960 р.). педагогічних кабінетів на громадських засадах. Мережа таких кабінетів поширилась у Вінницькій, Запорізькій, Ровенській, Сумській, Хмельницькій та інших областях [1, спр. 3196, арк. 12]. Відповідно до положення про педагогічні кабінети на громадських засадах [171], вони стають організаторами методичної роботи, спрямовують діяльність предметних комісій і методичних об'єднань, проводять семінари, науково-практичні конференції, організовують зустрічі з майстрами педагогічної справи.

Згідно з положенням, при кожному педкабінеті створювався актив громадських методистів із кращих учителів, досвід яких був відомий вчителям регіону. Всю методичну роботу педкабінету на громадських засадах координувала методична рада, до складу якої входили керівники предметних комісій і методичних об'єднань, директори шкіл району. Наприклад, у кабінеті дитячого будинку № 4 спеціального типу (м. Дніпропетровськ) було представлено такі методичні матеріали: виставка педагогічної літератури, дидактичні матеріали і наочні засоби навчання; досвід роботи учнівської бригади на колгоспних ланах улітку; досвід учителя географії із застосування саморобних наочних засобів навчання; досвід виховної роботи вихователя; досвід передової школи з недопущення другорічництва [4, спр. 29, арк. 9]. З методичними доробками міг познайомитися кожен педагогічний працівник. За підсумками методичної допомоги вчителям педкабінетом випускався бюлетень, у якому висвітлювалася робота кращих учителів району. З метою пропаганди передового досвіду кабінетом проводилися методичні естафети. З ініціативи працівників педкабінету для кожної школи визначалися актуальні теми з методики викладання основ наук і виховання. Опрацьовані протягом року матеріали із цих тем видавалися у вигляді методичних бюлетенів, описів і надсилалися в кабінет для використання в роботі з учителями району [1, спр. 3894, арк. 211–212].

Шкільні реформи спонукали до реорганізації органів народної освіти та ІУВ. У цих умовах значна увага приділялася вдосконаленню методичної роботи як одному з ефективних засобів підвищення теоретичного і ділового рівня вчителів і керівників шкіл. У Запорізькій області на базі опорних шкіл створювалися методичні мікрорайони. Вся методична робота в області проводилася в 63 мікрорайонах [1, спр. 3891–3907]. Посилювалась роль опорних шкіл в областях як лабораторій передового педагогічного досвіду, методичних центрів роботи з учителями і керівниками шкіл у районах. «Характерним для роботи вчителів опорних шкіл було сумлінне і творче ставлення до підготовки і проведення уроку з урахуванням специфіки навчального матеріалу, рівня підготовки учнів; активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, вміле поєднання навчання з вихованням», – відзначалося в доповідній записці колегії Міністерства освіти «Про роботу опорних шкіл Запорізької області» [1, спр. 4535, арк. 6–8]. У Дніпропетровській області створюються методичні кущі. Серед архівних документів збереглася книга протоколів (жовтень 1959 – травень 1960 рр.) методкуща спеціальних дошкільних дитячих будинків, головою якого була директор Нікопольського спеціального

дитячого будинку С.С. Фоменко. Наведемо деякі деталі роботи методкуща. На засіданні 14 жовтня 1959 р. у м. Нікополі були присутніми 19 вихователів молодших груп, які прослухали і обговорили доповіді: «Картинка як дидактичний посібник у розвитку мови», «Виправлення мови дітей». 12 січня 1960 р. відбулося відкрите заняття в старшій групі Дніпропетровського дошкільного дитячого будинку за темою: «Наступність і послідовність роботи дошкільного дитячого будинку і шкільного», в якому взяли участь 17 вихователів. 2 квітня 1960 р. за результатами відкритого заняття в старшій групі Дніпропетровського дитячого будинку обговорили проблему «Як правильно подати дітям прийоми навчання і малювання фарбами». З виступів вихователів випливає, що вони наводили приклади з практичного досвіду роботи, їх турбували особливості методик роботи з дефективними дітьми, а також акцентувалася увага колег на специфічних питаннях: манера поведінки, мова, тон проведення заняття, одяг учителя [4, спр. 123, арк. 1–10].

Архівні матеріали вкотре переконують, що методична підготовка дефектологів поступово вдосконалювалася і мала системний характер. Однак були і проблеми щодо вирішення цих питань. У доповідній записці «Про роботу опорних шкіл Дніпропетровської області» завідувач сільським облвно А. Гречин зазначає, що в даний період важко назначити опорні школи серед малокомплектих шкіл, яких в області було близько семисот. Ці школи мають досить низькі показники в навчально-виховній роботі. У багатьох із них незадовільна навчально-матеріальна база, обмежена кількість навчальних кабінетів, великий дефіцит педагогічних кадрів. Деякі школи потребують термінової заміни окремих педагогічних працівників [4, спр. 288, арк. 7].

Оскільки теорія спеціальної освіти аномальних дітей розвивалася в нерозривному зв’язку з теорією професійно-технічного навчання, до змісту методичної роботи спеціальної школи внесено відповідні зміни. Дослідження вчених і практиків засвідчили, що трудові процеси у шкільному середовищі позитивно впливають на корекцію і компенсацію відхилень розумового і фізичного розвитку. Тому загальне і професійне навчання в спеціальній школі було взаємозалежним. У дидактичних системах спеціальних шкіл трудовій діяльності аномальних дітей надається велике значення. Розроблена система трудового навчання для всіх типів шкіл. Це питання стає стрижневим і в методичній роботі. Інспектор управління інтернатних установ А. Андрієнко у доповідній записці «Про виконання Чернігівським облвно постанови колегії Міністерства освіти від 13 серпня 1965 р. «Про стан навчально-виховної роботи та професійно-трудової підготовки учнів у допоміжних школах-інтернатах УРСР» повідомляє, що в Батуринській допоміжній школі активно працюють методичні об’єднання вихователів, учителів професійно-трудової підготовки. На методичних нарадах обговорювалися питання: «Корекційно-виховне значення праці в допоміжній школі» (доповідач учитель Г.М. Биченко), «Посилення індивідуального підходу до учнів під час професійної підготовки» (доповідач учитель В.А. Загорулько). У Прилуцькій допоміжній школі працюють методичні об’єднання вчителів старших класів, учителів професійно-трудової підготовки, вчителів 1–4-х класів, вихователів. Обговорювалися доповіді: «Врахування психологічних особливостей у корекційній роботі з розумово відсталими дітьми на уроках профнавчання», «Корекційно-виховна робота під час прогулянок та культпоходів» тощо [1, спр. 5003, арк. 26].

Отже, вирішення багатьох питань методичного характеру відбувалося за участю різних спеціалістів. Саме тому до методичної роботи в спеціальних школах, крім педагогів, залучаються: лікар, логопед, майстри тих виробництв, де учні проходять виробничу практику, представники батьківського комітету. У зв'язку з тим, що серед учнів допоміжної школи досить багато дітей із мовленнєвими дефектами, недорозвинутою моторикою, дисгармонійним розвитком, при організації методичної роботи створюються спеціальні комісії або об'єднання педагогів, яких обов'язково залучають лікаря і логопеда. При визначенні питань, які вимагають розробки в методичних об'єднаннях, у першу чергу, вказуються ті, які диктуються завданнями корекції.

Перебудова системи народної освіти у напрямі посилення зв'язку навчання і виховання учнів із життям, із продуктивною працею вимагала, щоб педагогічні працівники були всебічно обізнані з основами промислового і сільськогосподарського виробництва, з технічним обладнанням заводів, фабрик, радгоспів і колгоспів, з автоматизацією і механізацією виробничих процесів, мали уявлення про суть технічного прогресу, досягнення сучасної техніки та розвиток різних галузей народного господарства. На виконання Закону про зв'язок навчання в школі з життям Міністерство освіти (грудень 1960 р.) направило на допомогу керівникам ВНО, ІУВ, директорам шкіл методичний лист «Про підвищення кваліфікації учителів, керівників шкіл і працівників органів народної освіти», у якому вказувалися недоліки в проведенні методичної роботи, аналізувалися причини цих недоліків і надавалися рекомендації щодо їх подолання. Перед учителями ставилося завдання: протягом 3–4 років ознайомитися із виробничим оточенням школи, оволодіти уміннями керівництва суспільно-корисною працею учнів і виховною роботою в учнівських колективах. У зв'язку з цим поряд з іншими формами підвищення фахової кваліфікації вчителів і працівників народної освіти особливого значення набула організація для них систематичних екскурсій на виробництво. З метою докорінного покращення організації виробничих екскурсій для вчителів у кожній області було визначено передові та технічно оснащені промислові і сільськогосподарські підприємства, на яких визначалися кваліфіковані і відповідальні працівники-організатори екскурсій. На кожному такому підприємстві розроблявся план екскурсій з метою покращення рівня політехнічної підготовки вчителів, озброєння їх матеріалом для проведення навчально-виховної роботи в школі [1, спр. 3499, арк. 23–24].

Таким чином, наприкінці 1940-х – на початку 1960-х рр. спеціальна школа поступово набувала статусу центру методичної підготовки дефектологів. Нові форми методичної роботи у поєднанні з традиційними активізовували роботу з учителями, давали можливість домагатися в методичній роботі більшої системності, поєднання теорії з практикою. Опорні школи проводили велику роботу з надання методичної допомоги вчителям, підвищення їхньої кваліфікації, вивчення і запровадження в практику більш ефективних форм і методів навчально-виховної роботи. Важливе місце в методичній роботі належало відкритим урокам з наступним їх обговоренням, взаємовідвідуванню вчителями уроків, колективному обговоренню планів роботи окремих вчителів, методичних розробок учителів. Ця система методичної роботи сприяла подальшому вдосконаленню змісту, форм і методів навчання розумово відсталих дітей, післядипломної освіти дефектологічних кадрів відповідно до нових вимог життя і досягнень педагогічної науки. Педагогічні колективи спеціальних

шкіл досягали помітних успіхів у підвищенні ефективності навчання і виховання, у наближенні школи до життя.

Вагомий внесок у поліпшення методичної підготовки вчителів робили педагогічні кабінети на громадських засадах. До системи їхньої методичної роботи входили лекції, бесіди, консультації з окремих педагогічних тем для вчителів. Отже, методична робота в школі як важлива складова фахового рівня педагогічних працівників почала носити системний характер. Головним досягненням такої її організації став масовий рух учительства, спрямований на ліквідацію корінних недоліків у навчально-виховній роботі спеціальної школи. Типовим явищем у роботі дефектологів стали більші вимоги до себе і до своїх колег. У школах створювалася атмосфера негативного ставлення до нероб, переконливішою стала громадська думка, що школа може і повинна працювати без другорічництва. Прагнення вчителів поліпшити навчально-виховну роботу шляхом піднесення свого ідейно-політичного та фахового рівня стало типовим. Методична робота в школі стала важливою формою підвищення кваліфікації вчителів і одним із засобів покращення успішності учнів.

Проте треба визнати, що в роботі спеціальних шкіл існували об'єктивні і суб'єктивні проблеми та труднощі: формалізм у здійсненні різних методичних заходів; відсутність дієвості і результативності методичної роботи в багатьох малокомплектних школах; загромадженість методичної роботи великою кількістю заходів, але недоведення їх до кінця; слабка управлінська діяльність директорів, ВНО, ІУВ справою підвищення кваліфікації педагогічних працівників, відсутність форм заохочення до самовдосконалення вчителів; низька мотивація учителів до поліпшення власної методичної підготовки; в багатьох школах не було системи методичної роботи (окремі питання не завжди вирішувалися у поєднанні із загальними завданнями школи, вчителя); недостатньо уваги приділялося вивченню і узагальненню передового досвіду.

2.4. Удосконалення змісту післядипломної освіти дефектологів

Починаючи з другої половини 1940-х рр., завдяки відбудові народного господарства, організаційним заходам уряду УРСР в освітній сфері, зокрема, запровадженням в республіці обов'язкової семирічної освіти, система спеціальних шкіл в Україні отримала інтенсивний розвиток.

Дослідження свідчить, що в перші післявоєнні роки до середини 1950-х рр. найбільше було дітей з вадами слуху, відповідно шкіл і педагогічних працівників. Основною причиною такої ситуації, на думку М.Д. Ярмаченка, були наслідки воєнних років, а саме хвороби мозку (менінгіти, менінгоенцефаліти тощо), що становило в різних школах від 55 % до 75 %. Нерідко причиною глухоти виявлялися бомбардування, різні травми, а також інфекційні захворювання, що були прямим наслідком війни [468, с. 291].

На виконання постанови РМ УРСР «Про заходи по забезпеченню загальним навчанням дітей з розладом слуху і мови, зору і розумового розвитку» видано наказ Міністерства освіти УРСР від 22 лютого 1950 р., у якому здійснюється наступний крок до диференціації закладів для дітей із психічними і фізичними вадами розвитку і встановлюються такі типи шкіл: школи-інтернати для глухонімих дітей, для глухонімих переростків, для пізньоглухих дітей, для туговухих дітей, для дітей з

розладом мовлення, для сліпих дітей, для сліпих переростків, для слабозорих дітей, допоміжні школи для розумово відсталих дітей, для розумово відсталих переростків. До того ж, відділ спеціальних шкіл Міністерства освіти УРСР було зобов'язано скласти інструктивний лист про порядок створення на місцях медико-педагогічних комісій, що мали до 1 червня 1950 р. перевірити всіх дітей з розладами слуху, зору, мовлення і розумового розвитку, які є на обліку та які навчаються в спеціальних школах-інтернатах, щоб установити, до якого типу дитячого закладу вони належать. У наказі передбачалися також заходи щодо підвищення кваліфікації учителів-дефектологів.

Організаційні зміни у системі спеціальної освіти дітей з вадами психофізичного розвитку безпосередньо впливали на зміст навчання і виховання цих категорій дітей. Упродовж 1940-х і 1950-х рр. у навчальні плани і програми спеціальних шкіл вносилися суттєві зміни. Слід зазначити, що до середини 1950-х рр. спеціальні школи УРСР будували навчально-виховний процес за навчальними планами і програмами, розробленими Міністерством освіти РРФСР. Аналіз свідчить, що у перші повоєнні роки навчальний план восьмирічної школи для глухих за обсягом знань прирівнювався до початкової масової школи. Існували відповідні спеціальні програми з усіх основних предметів школи. У 1947, 1948, 1951, 1953 рр. Міністерством освіти РРФСР розроблялися нові навчальні плани і програми. Наприклад, програма з російської мови відрізнялася дещо розширеним розділом граматики, що закінчувався вивченням типів простих і складних речень. «Це мотивувалося тим, що розуміння побудови речення має величезне значення для розуміння тексту глухонімими, а уміння правильно оформити думку реченням – для чіткого викладу думок у писемній і усній мові» Програма з математики передбачала, що за дев'ять років навчання учні повинні здобути міцні знання з чотирьох математичних дій, метричної системи мір і мір часу, початкових відомостей про звичайні дроби, чотирьох дій з десятковими дробами, елементарних знань з наочної геометрії, вміти розв'язувати різні арифметичні задачі. Суттєві зміни було внесено до програми з природознавства. Вперше чітко розробили програму предметних уроків. У програмі зазначалося, що метою предметних уроків у 2-х і 3-х класах є «накопичення чітких уявлень про предмети, що найчастіше зустрічаються дітьми». Предметні уроки рекомендувалося проводити «на основі безпосередніх спостережень дітьми природи в найтіснішому зв'язку з екскурсіями (в двір, сад, парк тощо) і заняттями на пришкільній ділянці та в куточку живої природи» [322; 343; 468, с. 338, 341].

У 1948 р. Міністерством освіти РРФСР видано, а пізніше неодноразово вдосконалено програми з професійно-трудового навчання для шкіл глухих дітей. При цьому, окрім програм слюсарної, столярної і швейної справи вводилися нові програми з шевської і палітурної справи. В цілому ж усі вимоги нових програм були значно вмотивованіші і давалися у більш чіткій системі. Вони чіткіше були спрямовані на виховання в глухих учнів умінь і навичок, потрібних для їхньої практичної діяльності.

Подібні зміни вносилися в зміст навчання і виховання спеціальних шкіл за іншими нозологіями.

Диференціація закладів корекційної освіти для дітей із психофізичними вадами, удосконалення змісту навчання і вихованні всіх категорій аномальних дітей гіпотетично визначали зміст професійної підготовки дефектологів. Методичний

супровід у організації навчально-виховного процесу в спеціальних школах і питаннях підвищення кваліфікації педагогічних працівників надавав з 1944 до 1954 р. НДІ дефектології Міністерства освіти УРСР, з 1954 до 1993 р. – відділи дефектології і логопедії НДІ педагогіки УРСР та відділ спеціальної психології НДІ психології УРСР.

Перші кроки, спрямовані на якісний аналіз процесу навчання, виховання та корекції вад розвитку аномальних дітей, розробку навчально-методичного забезпечення корекційної освіти відповідно до психофізичних можливостей кожної категорії учнів, надання методичної допомоги педагогічним працівникам спеціальних навчально-виховних закладів надавалися науковими співробітниками НДІ дефектології МО УРСР. Зокрема, директор інституту, доктор педагогічних наук М.М. Грищенко розробляв загальні питання розвитку спеціальних шкіл. У його працях «Планування та облік роботи в спеціальних школах» [111] (1949), «Невпинно підносити якість роботи спеціальних шкіл» [113] (1950), «Використання художньої літератури на уроках історії СРСР у спеціальних школах» [114] (1953) проводився глибокий аналіз питань навчання і виховання дітей із психофізичними вадами та надавалися методичні рекомендації вчителям і вихователям щодо особливої організації навчально-виховного процесу в спеціальних школах. Суттєву цінність мала праця «Вказівки до організації методичної роботи в спеціальних школах» [112] (1950). Це була перша праця, в якій автор піднімає питання організації методичної роботи в школі як одного із напрямів підвищення кваліфікації дефектологів, від якого залежала результативність навчально-виховного процесу.

Результативною була діяльність відділу сурдопедагогіки. Наукові співробітники цього підрозділу розробляли питання вдосконалення методик навчання і виховання в школах для дітей з вадами слуху, зокрема, І.З. Василенко − наочність у вивченні глухими дітьми основ арифметики [49]; А.С. Винокур – методика надання допомоги вихователям [57]; Ф.Л. Гольдін – методика вивчення літератури, використання екскурсії як засобу навчання мовлення [107, 108]; П.П. Гуслистий – методика викладання математики у молодших класах, методи виховання на уроках математики [120, 124, 127]; Д.О. Зелінський – методика засвоєння знань на уроках історії [183]; І.Й. Кацовська – розвиток слухового сприйняття навчального матеріалу [198]; Ф.Г. Патлань – розвиток розмовної мови на уроках арифметики [317]. Зміст методичних розробок українських науковців-дефектологів вивчався і обговорювався вчителями на методичних семінарах, семінарах-практикумах, курсах підвищення кваліфікації і перепідготовки, педагогічних читаннях, наукових сесіях, методичних об’єднаннях учителів тощо, а навчально-методичні посібники тривалий час слугували їм надійними порадниками у практичній діяльності. Системно почали досліджуватися проблеми логопедії. Зокрема, вийшли праці Е.Д. Бондаренко («Влияние анатомо-физиологических изменений мягких тканей полости рта /мягкого нёба, языка/ на растройства речи и методы их лечения», «Изучение эффективности логопедии у детей в зависимости от возраста и исследование стойкости полученных результатов», 1954); І.Й. Кацовської («Из опыта логопедической работы», 1954). Характерною особливістю наукової діяльності співробітників інституту було те, що експериментальні дослідження проводилися безпосередньо в школах та тісно пов’язувалися з навчально-виховним процесом, з вивченням і узагальнення передового педагогічного досвіду спеціальних шкіл [187, 188, 332].

Серед науковців вагомий вклад вніс завідувач відділу Петро Григорович Гуслистий (1900−1984), який тривалий час працював учителем математики, завучем у спеціальних школах Запоріжжя, Харкова, Києва і був добре обізнаний із навчально-виховним та методичним процесом школи для глухих дітей. Після війни йому доводилося докладати чимало зусиль для відновлення спеціальних шкіл, забезпечення їх новими програмами, посібниками, організації методичної роботи та курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [134, с. 105].

У 1950-х рр. науковець спрямовував свою діяльність у напрямі пошуку шляхів підвищення якості знань учнів, реалізації програмних вимог. Головним завданням відділу сурдопедагогіки було сприяння формуванню у дітей з вадами слуху мови і розвитку їхнього мовлення. Зокрема, в своїй праці «Навчання глухих учнів розв'язування арифметичних задач» [127] П.Г. Гуслистий звертає увагу вчителів-практиків на те, що труднощі у розв'язанні математичних задач глухими учнями досить часто виникають через неправильне розуміння ними умови задачі, бідність життєвого досвіду, обмеженість мовною практикою. Він запропонував прийоми роботи, які допомагають активізувати пізнавальну діяльність глухих дітей та наявний мовленнєвий запас на кожному з етапів навчання математики.

Досить ґрунтовною була праця П.Г. Гуслистого «Формування моральних уявлень і понять в учнів початкових класів школи глухонімих» [126]. Цей посібник, за словами Е.П. Грози, допоміг не одному сурдопедагогу вирішувати актуальні завдання виховання дітей, готувати їх до життя у суспільстві. Пізніше П.Г. Гуслистий брав активну участь у написанні підручників з арифметики для підготовчого і першого класів, читанки для шостого класу [120].

Відділ тифлопедагогіки у складі А.С. Ганджія, І.Й. Кучука, П.Г. Мельникова, Н.І. Правдіної вивчав стан навчання і виховання дітей з вадами зору, узагальнював і впроваджував передовий педагогічний досвід та брав участь у заходах із удосконалення кваліфікації тифлопедагогів. Завідувач відділу тифлопедагогіки Андрій Савватійович Ганджій (1879–1957) на основі теоретичних узагальнень доробків тифлопедагогіки та власних емпіричних досліджень підготував навчально-методичні праці з питань просторової орієнтації, дошкільного виховання незрячих дітей, а також розробив методику використання залишків зору сліпих учнів у педагогічному процесі, яка була першою спробою здійснення деференційованого навчання сліпих дітей [134, с. 91]. Тоді ж виходять його наукові праці: «До питання про роботу з слабозорими дітьми» [70] (1950), «Навчально-виховна робота в школі для сліпих дітей у добукварному періоді» [71] (1950), «Конкретизація уявлень сліпих, осліплих і учнів із залишками зору при їх спільному навчанні» [72] (1953), «Виховання навичок просторової орієнтації та самостійної ходьби в учнів у школах для незрячих дітей» [73] (1953), «На допомогу батькам сліпих дітей дошкільного віку» [74] (1954), які надавали суттєву допомогу вчителям-практикам в організації навчально-виховного процесу в школах для дітей з порушеннями зору. Також одним із важливих напрямів підвищення кваліфікації дефектологів А.С. Ганджій вважав добре налагоджену методичну роботу в спеціальній школі. Учений сам тривалий час працював учителем Харківської спеціальної школи для сліпих, був добре обізнаним в організації методичної роботи спеціальної школи і тому переконаним у її великому значенні у справі підвищення рівня кваліфікації дефектологів. Під його керівництвом системно вивчався, узагальнювався і розповсюджувався передовий педагогічний досвід [178, 179, 180].

Вагомий внесок у розвиток змісту підвищення кваліфікації тифлопедагогів вніс відомий український тифлопедагог-практик Петро Григорович Мельников (1882–1948). Біографія цього тифлопедагога насичена величезним життєвим досвідом і подіями. До війни він працював директором Харківського, а згодом – Київського училищ для сліпих, доцентом кафедри тифлопедагогіки КДПІ ім. О.М. Горького за сумісництвом з виконанням обов'язків інспектора спецшкіл МО УРСР. Після війни – науковим співробітником НДІ дефектології МО УРСР та за сумісництвом доцентом кафедри спеціальної педагогіки і психопатології дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького. П.Г. Мельников проводив організаторську роботу з організації державної програми щодо всеобучу сліпих дітей, розширення мережі шкіл-інтернатів для сліпих, удосконалення навчально-матеріальної бази цих закладів [134, с. 260]. Вагоме місце у своїй діяльності тифлопедагог-практик відводив питанням підготовки тифлопедагогічних кадрів і вдосконаленню їхньої педагогічної освіти. Будучи досвідченим методистом, він із задоволенням читав лекції студентам дефектологічного факультету та вчителям-дефектологам, які підвищували фаховий рівень на семінарах та курсах підвищення кваліфікації при ОІУВ. Опубліковані ним наукові праці: «Чтение, письмо и речь в школе слепых» (1934), «На допомогу батькам сліпої дитини», «В помощь инвалидам Великой Отечественной войны», «На допомогу тифлопедагогам. Звукове кіно в освітній роботі зі сліпими» [263] та інші були вагомим внеском у розробку методичної роботи, удосконалення організаційних питань навчально-виховного процесу зі сліпими дітьми та становлення основ післядипломної освіти тифлопедагогів в Україні. На роботи П.Г. Мельникова є посилання у російському виданні книги «Педагогіка сліпих» відомого французького ученого професора П. Віллея (1936).

Активним розробником методик навчання і виховання дітей з вадами зору і відповідно післядипломної освіти тифлопедагогів був Іван Йосипович Кучук (1891–1961). Працюючи спочатку учителем математики, а з 1920 до 1956 р. − заступником директора з навчально-виховної роботи Київської спецшколи № 5 для сліпих дітей, він активно включався до науково-дослідної роботи, тісно співпрацював з науковими співробітниками НДІ дефектології МО УРСР. Його інтереси торкалися актуальних питань навчання сліпих дітей математиці [134, с. 236]. У своїй праці «Методичні вказівки до запису математичних знаків та дій у школі сліпих» автор формулює етапи послідовної роботи вчителя і сліпого учня в процесі оволодіння елементами математичної грамоти, вказує на необхідність ретельної підготовки вчителя до уроку, вибору методів його спілкування з дитиною. Важливе значення у справі поліпшення методичного рівня учителя мала наукова праця «Наочність у викладанні математики в школі сліпих» [234], в якій освітлюються види і засоби наочності, способи та принципи застосування їх на уроках математики.

Важливими для вдосконалення рівня післядипломної освіти педагогічних працівників шкіл для дітей з порушеннями зору були також праці тифлопедагогів-практиків «На допомогу тифлопедагогам», «Режим школи сліпих», «Учнівські організації в школі сліпих», «Про допомогу в навчанні сліпим учням з низькою успішністю», «Транспортир та сантиметрова лінійка для сліпих» (А.С. Ганджій, А. Шерман); «Фізичне виховання в школі сліпих. Обмін педагогічним досвідом» (М.І. Гольдфайн); «На допомогу тифлопедагогам. Драматична робота в школі

сліпих» [344] (В.В. Пржиборовська); «Елементи політехнічного навчання на уроках арифметики в молодших класах шкіл сліпих» [334] (Н.І. Правдіна).

Методики навчання і виховання інтелектуально відсталих дітей та рівень відповідної професійної підготовки педагогічних працівників допоміжних шкіл формували наукові співробітники відділу олігофренопедагогіки у складі І.З. Василенка, Т.М. Коваленко, В.П. Любченка, Д.С. Сергієнко, О.М. Смалюги, Л.А. Філіпової, які, за дослідженням академіка В.І. Бондаря, зробили першу спробу цілісного розгляду особистості учня допоміжної школи у нерозривному зв'язку з процесом навчання. У цьому контексті перед ученими ставилися й розв'язувалися такі важливі завдання: зменшити розрив між вимогами до учня і його розумовими можливостями; упорядкувати процедури відбору та переведення дітей з масової школи до допоміжної для того, щоб уникнути направлення до останньої дітей з близькими до розумової відсталості станами та дітей з важкими розумовими вадами; докорінно перебудувати навчально-виховний процес у допоміжній школі, спрямовуючи його на зміцнення зв'язку школи з життям і практичною діяльністю учнів [38, с. 248].

Лише упродовж першого десятиліття для педагогів допоміжної школи було підготовлено і опубліковано такі навчально-методичні посібники: «Урок арифметики у допоміжній школі», «Набуття учнями практичних навичок при викладанні арифметики в допоміжних школах» [50, 51] (І.З. Василенко); «Куток живої природи в допоміжній школі» [206] (Т.М. Коваленко); «Навчання грамоти в допоміжній школі: посібник для вчителів», «Позакласне читання в допоміжній школі» [253, 254] (В.П. Любченко); «Проведение экскурсий в младших классах вспомогательной школы в связи с развитием речи учащихся» [427] (Л.А. Філіпова); «Навчально-дослідна ділянка при допоміжних школах», «Організація та проведення екскурсій в природу та сільське господарство в допоміжних школах» [369, 370] (Д.Л. Сергієнко, 1954); «Підвищення ідейно-політичного та фахового рівня працівників спеціальних шкіл», «Розумово відсталі діти та навчально-виховна робота з ними», «На допомогу батькам розумово відсталих дітей», «Індивідуальний підхід на уроках мови та математики», «Читанка» для 2-го класу допоміжної школи [391] (О.М. Смалюга); «Виховання збуджених дітей та організація оздоровчої роботи в допоміжній школі», «До питання про розвиток узагальнень в учнів перших класів допоміжної школи (на уроках розвитку мови)» [422] (Р.А. Файнгольд); «Логопедична робота в допоміжній школі» (Є.І. Перельмутер) та ін.

Дослідження свідчить, що удосконалення змісту корекційної освіти дітей з психофізичними вадами вимагало підвищення рівня професійної підготовки дефектологічних кадрів і відповідно вдосконалювало зміст їхньої післядипломної освіти. Практична діяльність науково-дослідних установ і вищих навчальних закладів сприяла розв'язанню теоретичних питань і наданню методичного супроводу навчальному процесу ОІУВ, які надавали послуги післядипломної освіти педагогічним працівникам.

Із кожним повоєнним роком відбувались як кількісні, так і якісні зміни в удосконаленні курсової підготовки та перепідготовки дефектологічних кадрів України. Наприклад, уже в 1948 р. навчальний план та програма курсів підвищення кваліфікації працівників дошкільних дитячих закладів розглядається та затверджується в Міністерстві освіти УРСР (30.06.1948 р.). Курсове підвищення кваліфікації розраховувалося на один або три місяці. Навчальний план включав:

короткий курс ВКП(б) – 30 год., педагогіку дошкільного виховання – 38 год., психологію дитини – 15 год., дитячу літературу – 23 год., дошкільну гігієну – 8 год., методику ознайомлення дітей з природою – 15 год., методику рідної мови та практикум читання та розповіді – 18 год., співи та ігри зі співами (із методикою) – 15 год., рухливі ігри та фізичні вправи (із методикою) – 14 год., малювання, ліплення та інші заняття з матеріалами (із методикою) – 18 год., педагогічну практику – 14 год. Разом обсяг навчального часу складав 208 годин. Пояснювальна записка уточнює, що для тримісячних курсів передбачається 47 робочих днів (4 години на день), що складає теоретична складова – 188 лекційних годин, практична – 14 годин, іспити з педагогіки – 6 годин; для одномісячних – 26 робочих днів, по 8 годин кожний, теорія – 188 год., практика – 14 год., іспит – 6 год. Зокрема, програма дошкільної гігієни складалася з таких тем: значення гігієни у вихованні дітей – 1 год., анатомо-фізіологічні особливості дітей дошкільного віку – 1 год., харчування дітей – 1 год., загартування дитячого організму та оздоровче значення сонця і води – 1 год., особиста гігієна дитини – 1 год., гігієна приміщення та устаткування дитячого закладу – 1 год., режим дня дошкільного закладу – 1 год., практична робота – 1 год. [1, спр. 542, арк. 8–9]. Згідно зі звітами Вінницького, Кіровоградського, Полтавського, Сумського ІУВ слухачі залишалися задоволеними проведеними курсами, особливо цінними для них були заняття із методик та практикуми.

Певний внесок у організацію навчального процесу, розробку змісту післядипломної освіти дефектологів привносили доробки наукових працівників НДІ дефектології МО УРСР. Незважаючи на те, що їхні дослідження мали, як правило, описовий характер, вони відіграли певну роль у нормалізації життя та діяльності спеціальної школи, у створенні необхідного підґрунтя для подальшого розвитку дефектологічної науки, поліпшення теорії і практики післядипломної освіти дефектологів в Україні.

Зміст і організацію післядипломної освіти педагогічних працівників спеціальних шкіл суттєво збагатив документ Міністерства освіти УРСР від 1954 р. «Вказівки до інспектування спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями слуху, зору і розумового розвитку та логопедичних пунктів при масових школах». Рекомендації складалися з двох частин. У першій містилися загальні вказівки щодо перевірки стану навчально-виховної роботи у спеціальних закладах за такими складовими: виконання плану загального обов’язкового навчання розумово відсталих дітей, забезпечення кадрами (вчителями і вихователями), стан ведення шкільної документації, стан фінансування школи, відповідність матеріальної бази потребам школи, санітарно-гігієнічний стан класних кімнат, робота з батьками та ін. У другій частині наводилися конкретні поради щодо правильності комплектування допоміжної школи учнями, їх обстеження, роботи логопеда, ознайомлення зі станом роботи педагогів над розвитком сенсомоторної сфери, проведення уроків з ритміки, ручної праці, дотримання в школі охоронно-педагогічного режиму та відповідної організації оздоровлення дітей та ін.

З розбудовою народної освіти, подальшим соціально-економічним розвитком України перед спеціальною школою, післядипломною освітою дефектологів поставали більш складні завдання, вирішити які можна було за підтримки розвитку теорії і практики дефектологічної науки. Тому, за дослідженням академіка В.І. Бондаря, теоретичні дослідження зосередилися за такими основними напрямами: створення цілісної системи виховання і навчання аномальних учнів на всіх вікових

етапах, експериментальне дослідження специфічних закономірностей взаємозв'язку навчання та розвитку дітей; поглиблене вивчення корекційно-компенсаторних можливостей кожної групи аномальних дітей та розробка природничо-наукових основ усіх ланок навчально-виховного процесу; удосконалення системи професійно-трудового навчання дітей з вадами розвитку з урахуванням нових вимог до практичної діяльності учнів та вимог технічного прогресу; розробка системи формування у аномальних дітей спеціальних виробничих та культурно-побутових умінь та навичок, комунікативних засобів взаємодії з оточенням [38, с. 251].

Помітна динаміка розв'язання наукових, навчальних і методичних питань змісту професійної підготовки дефектологів спостерігається з другої половини 1950-х рр. У зв'язку із закриттям Інституту дефектології розробка дефектологічної тематики зосереджується у відділах дефектології і логопедії НДІ педагогіки і відділі спеціальної психології НДІ психології УРСР, а також на кафедрі спеціальної педагогіки дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького.

У системі спеціальної освіти цього періоду відбулися деякі зміни, що вплинули на розвиток післядипломної педагогічної освіти дефектологів. На початку 1950-х рр. чисельність працюючих сурдопедагогів була в 4 рази більшою від чисельності працюючих тифлопедагогів і майже у 2 рази від олігофренопедагогів. Наприкінці 1950-х рр. ситуація змінюється, стрімко зростає мережа допоміжних шкіл, поступово відбувається скорочення мережі шкіл для глухих дітей та збільшення мережі шкіл для туговухих дітей. У цей період основна увага зосереджується на створенні відповідних умов для ефективної організації навчально-виховного процесу з дітьми з частковими вадами слухового аналізатора. Дещо пізніше постає необхідність виокремлення із шкіл сліпих тих дітей, які мають часткові вади зору (слабозорих). Такі зміни призводили до подальшої диференціації навчання і виховання дітей з вадами розвитку, що спричиняло внесення змін до кваліфікаційного рівня дефектологів.

Продукування у вирішенні теоретичних питань диктувалося розширенням мережі спеціальних навчально-виховних закладів, які все більше й більше потребували кваліфікованих учителів-дефектологів. Якщо в 1949/50 навчальному році для повного забезпечення навчального процесу у спеціальних школах УРСР потрібно було 1 597 учителів-дефектологів (для глухих учнів – 833, розумово відсталих – 538, сліпих – 226) [1, спр. 1279, арк. 26–27], то в 1958/1959 навчальному році – 2 789 учителів-дефектологів (для допоміжних шкіл – 1 513, для шкіл слабозорих – 75, для шкіл сліпих – 165, для шкіл туговухих – 127, для шкіл глухонімих – 884, для шкіл із розладами мовлення – 25). Окрім того, додатково 220 учителів зі спеціальною перепідготовкою потребували санаторно-лісові школи [1, спр. 2507, арк. 1].

Важливим чинником активізації розвитку післядипломної освіти дефектологів були заходи організаційного спрямування – наприкінці 1950-х – на початку 1960-х рр. відділи освіти повинні були забезпечити перехід спеціальних шкіл до загальнообов'язкової восьмирічної освіти. У процесі реалізації загального обов'язкового навчання розширювалася мережа раніше діючих спеціальних шкіл для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей та створювалися нові типи спеціальних шкіл для слабочуючих (з двома відділеннями), для слабозорих, для дітей з порушеннями мовлення, для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. На основі педагогічних експериментів науковці відділу дефектології доводять, що

підвищення рівня загальноосвітнього навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку можливе за умови поглиблення диференціації навчання у різних типах спеціальних шкіл та індивідуалізації педагогічного підходу.

Свої наукові дослідження і методичні рекомендації сурдопедагоги України вибудовували на основі теоретичних розробок наукових працівників НДІ дефектології АПН СРСР (1956). Так, О.І. Дьячков дав обґрунтоване визначення предмета радянської сурдопедагогіки, принципову характеристику основних педагогічних систем навчання і виховання глухих, започаткував дослідження історії вітчизняної і радянської сурдопедагогіки, заклав підвалини розробки спеціальної дидактики, висловив багато цікавих міркувань щодо особливостей розвитку пізнавальної діяльності дітей з вадами слуху, зокрема в питанні компенсації пошкодженого аналізатора. Розроблені С.О. Зиковим проблеми спеціальної дидактики і методики виховання та професійно-трудової підготовки стали основою докорінної перебудови школи глухих у 1950–1960-х рр. Також його заслугою є принципова зміна підходу до навчання глухих дітей мови. Значним внеском у розвиток сурдопедагогічної теорії стали дослідження Ф.Ф. Рау та Н.Ф. Слєзіної, які заснували так звану «скорочену систему фонем». Дослідження Р.М. Боксіс дали можливість розробити більш чітку і науково обґрунтовану класифікацію дітей з вадами слуху, а також аргументували особливості і можливості розвитку пізнавальної діяльності дітей з частковими недоліками слухового аналізатора. Значний інтерес становили і дослідження з дошкільної сурдопедагогіки, проведені Б.Д. Корсунською, Н.Г. Морозовою та іншими науковцями [315, с. 386–390].

Дослідження, виконанні у наукових підрозділах НДІ педагогіки (відділ дефектології, відділ логопедії) та НДІ психології (відділ спеціальної психології), переконливо доводили, що розвиток і поширення диференціації навчання дітей з психофізичними вадами неодмінно приводить до виділення дітей із слабко вираженими відхиленнями в розвитку та до організації спеціальної корекційно-компесаторної роботи з такими дітьми. Як результат проведення досліджень у наступні десять років почали створюватися класи і школи для дітей із затримкою психічного розвитку. Ці діти становлять значну частину постійно невстигаючих у масовій школі та не можуть опанувати навчальні програми. Дослідження, проведені під керівництвом П.Г. Гуслистого, І.Г. Єременка, І.Й. Дьоміної та А.М. Гольдберг, засвідчили можливість подолання відставання у розвитку дітей, унаслідок чого вони можуть здобути неповну середню і повну середню освіту.

У цей період набувають активності товариства глухих і сліпих. Вони не тільки сприяють працевлаштуванню, покращенню життєвого і культурного рівня своїх членів, турбуються про їхній відпочинок і здоров’я, але й створюють власні підприємства, навчальні комбінати, організовують фінансування науково-дослідної роботи з низки найактуальніших проблем дефектології, беруть участь у фінансуванні потреб спеціальних шкіл, створенні матеріально-технічної бази, у розширенні профілів і удосконаленні професійного навчання дорослих глухих і сліпих учнів з урахуванням рівня і потреб тогочасного виробництва.

Сектор сурдопедагогіки свою діяльність будував, виходячи із змін, які характеризували особливості побудови навчально-виховного процесу в закладах для дітей з вадами слуху. Особливість полягала в тому, що в основу розвитку мови дітей з порушеннями слуху був покладений принцип спілкування. Виходячи з цього, науковці розробляли шляхи і засоби широкого використання безпосереднього

мовленнєвого спілкування у процесі навчання і діяльності. На перших етапах розвитку усного мовлення широко використовувалася дактилологія, концентричний метод (скорочена система фонем), вводилися елементи предметно-практичного навчання як ефективного засобу мовленнєвого розвитку в спілкуванні. Отже, роботі з удосконалення навчання мови в школах (особливо для слабочуючих дітей) приділялася пильна увага.

Характеризуючи успіхи розвитку всієї системи спеціальних закладів, не можна не відзначити, що мета їхньої роботи не тільки дати дітям певні знання, вміння і навички, підготувати їх до самостійного життя, а й в тому, щоб виправляти недоліки розвитку дітей, тобто реалізовувати корекційну спрямованість усього процесу навчання і виховання цих дітей.

Для надання методичної допомоги педагогічним працівникам шкіл підготовлена низка навчальних і методичних посібників. Це науково-методичні праці науковців-сурдопедагогів − П.Г. Гуслистого («Наукові основи навчання глухонімих дітей. Про використання дактильного замінника» [122], «Норми оцінки успішності учнів шкіл глухонімих» [123], «Розвиток початкових математичних уявлень в учнів підготовчого класу школи глухонімих» [124], «Перевірка й оцінка знань, умінь і навичок учнів школи глухонімих» [125], «Формування моральних уявлень і понять учнів школи глухонімих» [126]); Л.С. Лебедєвої («Розвиток самостійної мови глухонімих учнів першого класу» [236], «Навчально-виховна робота з мови на першому році навчання» [237], «Розвиток мови глухонімих учнів у зв’язку з навчанням грамоти в підготовчому класі школи глухонімих» [238], «Робота над засвоєнням побутових понять глухонімими учнями першого класу» [239], «Розвиток розмовної мови в глухонімих учнів молодших класів» [240]); М.Ю. Медведєва («Організація кабінету технічних засобів навчання вечірньої школи глухонімих» [260]); Р.А. Фрідлянд («Виховання свідомого читання в учнів 3 класу школи глухонімих» [431], «Читання в старших класах школи глухонімих» [432]). Аналіз свідчить, що, крім організаційних та методичних завдань, сурдопедагоги почали піднімати і глибоко аналізувати питання дидактичного характеру, зокрема шляхи засвоєння мови дітьми з вадами слуху, що вже було кроком уперед.

Сектор тифлопедагогіки теж мав певні здобутки теоретичного характеру. Так, виходять наукові праці А.С. Ганджія «Стан і заходи до поліпшення успішності навчання в школах для сліпих дітей», «Стан і заходи поліпшення підготовки учнів шкіл сліпих до практичної діяльності», «Стан і заходи поліпшення методичної роботи в школах для сліпих дітей», «Планування і облік роботи вихователя школи для сліпих дітей», «Виховна роль учнівського колективу в школах для сліпих дітей» [75, 76, 77, 78, 79], Н.В. Баглій «Навчальні екскурсії в школі для сліпих дітей» [25], які значною мірою поліпшували методичну допомогу педагогічним працівникам шкіл для дітей з вадами зору в організації навчально-виховного процесу з учнями, але в теоретичному аспекті зрушень, на жаль, ще не відбулося.

Результати науково-методичних пошуків наукових співробітників сектора олігофренопедагогіки були дещо меншими. Праці А.Ф. Гаценка («Елементи політехнічного навчання у викладанні природознавства у допоміжній школі» [81]); В.П. Любченка («Позакласне читання в допоміжній школі» [254]); Р.А. Файнгольда («До питання про розвиток узагальнень в учнів 1 класів допоміжної школи» [424]); Л.А. Філіпової («Проведення екскурсій в молодших класах допоміжної школи у зв’язку з розвитком мовлення учнів»), В.М. Синьова, Л.С. Стожок «Коррекционная

работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе» [373]) робили спробу активізувати теоретичну діяльність науковців цієї галузі дефектології. Зауважимо, що суттєві зміни сталися із приходом на посаду завідувача відділу дефектології кандидата педагогічних наук І.Г. Єременка. Розпочалися фундаментальні дослідження дидактичних питань допоміжної школи. Зокрема, І.Г. Єременко [144] досліджував особливості уроку в допоміжній школі, підвищення пізнавальної активності розумово відсталих учнів, діагностики їхніх навчальних можливостей, специфіки працездатності, розвитку моральних якостей тощо. Суттєвою у роботі допоміжних шкіл стала перебудова усього змісту навчання загальноосвітніх предметів у напрямі наближення його до життя, перебудови змісту і методів трудового і професійного навчання на основі глибокого і систематичного вивчення особливостей і можливостей розвитку дітей. При цьому зміст освіти у допоміжній школі розглядався як позитивний фактор корекції вад розвитку і формування особистості, а професійно-трудове навчання, крім основного завдання, спрямовувалося на розумовий і фізичний розвиток.

До розширення змісту післядипломної освіти дефектологів почали привносити наукові здобутки аспіранти НДІ педагогіки УРСР. Так, із 1954 до 1957 р. навчалася в аспірантурі випускниця КДПІ ім. О.М. Горького (1954) Галина Миколаївна Мерсіянова. Маючи практичний досвід роботи у швейному виробництві (з 1946 до 1950 р. працювала майстром виробничого навчання у ремісничому училищі № 6 швейників), вона досліджувала питання теорії і практики навчання цій справі учнів допоміжних шкіл. Працюючи молодшим науковим співробітником НДІ педагогіки УРСР, Г.М. Мерсіянова опублікувала свої перші наукові доробки − «Навчання швейної справи у допоміжній школі», «Розвиток самостійності учнів допоміжної школи в процесі виконання практичних завдань» (1960), «Про виховання в учнів допоміжних шкіл уміння самостійно працювати в процесі професійно-трудового навчання», «Відпрацювання в учнів умінь виконувати трудові завдання по плану», «Засоби виховання самостійності в учнів допоміжних шкіл під час виконання трудових завдань» (1961), «Використання малюнків як інструкцій при виконанні трудових завдань учнями допоміжних шкіл», «Уроки швейної справи в 4 класі допоміжної школи» (1962) [15, арк. 14]. На основі глибокого теоретичного аналізу розвитку теорії трудового виховання аномальних дітей і ґрунтовних експериментальних досліджень Г.М. Мерсіянова одна із перших захистила дисертацію кандидата педагогічних наук із олігофренопедагогіки (науковий керівник Г.М. Дульнєв). Основні положення і практичні рекомендації цієї наукової праці широко використовувалися для вдосконалення професійної підготовки вчителів трудового виховання допоміжних шкіл.

Перші напрацювання зробила молодший науковий співробітник НДІ педагогіки Людмила Сергіївна Вавіна, яка досліджувала вміння учнів 1–3-х класів допоміжної школи самостійно виконувати завдання за даним зразком, питання зв’язку навчання письмової мови з практичною діяльністю учнів допоміжної школи [13].

Незважаючи на те, що більшість досліджень сектора олігофренопедагогіки мали емпіричний та описовий характер, все ж вони зіграли відповідну роль у поліпшенні післядипломної освіти педагогічних працівників допоміжних шкіл.

Планові наукові дослідження розпочалися у відділі логопедії. Наукові і методичні посібники І.Й. Кацовської (з 1961 І.Й. Дьоміна) («Виправлення мови

заїкуватих учнів молодших класів» (у співавторстві з А.С. Винокуром), «Виправлення косноязичності в учнів молодших класів» [199] (у співавторстві з А.С. Винокуром), «Усунення заїкання у дітей дошкільного віку» [139, 200], «Дидактичний та ігровий матеріал у логопедичній роботі» [140]; А.С. Винокура («Бібліографічний покажчик літератури з питань логопедії за 1951–1961 рр.»); Н.І. Соколенко («Матеріали для вправ на освоювання та автоматизацію свистячих і шиплячих звуків», «Матеріали для вправ на освоювання та автоматизацію звука «р», «Воспитание у учащихся правильного произношения свистящих и шиплящих звуков» (1959); Т.С. Еткус («Материалы по устранению заикания у детей» (1959) започаткували теоретичні дослідження логопедії як галузі дефектології і мали велике значення у наданні допомоги логопедам логопедичних пунктів спеціальних і масових шкіл, мережа яких постійно зростала. Важливе значення мала дисертація кандидата педагогічих наук на тему «Логопедическая помощь заикающимся детям и пути ее совершенствования», яку в 1962 р. захистила І.Й. Дьоміна. Подальші успіхи у виправленні важких порушень мовлення у дітей ґрунтувалися на побудові методики, що випливала із нового розуміння сутності мовленнєвої вади, в основі якого лежить теорія системності і взаємозв'язку мовленнєвих порушень (зв'язків лексичної, граматичної і фонетичної сторін мовленнєвої діяльності).

Продуктивною була дослідницька робота наукових співробітників відділу спеціальної психології НДІ психології України, зокрема завідувача, кандидата психологічних наук А.М. Гольдберг. У своїх теоретичних доробках «Особливості оволодіння лексикою рідної мови учнями молодших класів шкіл глухих», «Шляхи підвищення ефективності роботи з розвитку зв'язної мови учнів молодших класів школи глухих» (1963) автор розкриває актуальні проблеми сурдопсихології, якими повсякденно займаються вчителі у навчально-виховному процесі.

У 1959 р. виходять «Наукові записки» НДІ психології УРСР (Том XII, питання спеціальної психології) [296], у яких вміщено статті з питань психології аномальних дітей, написані на основі спеціальних досліджень. Перші чотири статті А.М. Гольдберг («Деякі особливості добору слів учнями молодших класів шкіл глухонімих», «Про оволодіння різними значеннями слова учнями молодших класів шкіл глухонімих»; М.Д. Ярмаченка («Деякі питання розвитку зв'язної мови у глухонімих учнів молодших класів»); Е.П. Петрової («Особливості самостійного опису предметів глухонімими учнями молодших класів») присвячені актуальним питанням розвитку мови в глухонімих учнів. В усіх статтях показано специфічні труднощі, на які натрапляють глухонімі діти молодшого шкільного віку, оволодіваючи мовою, і шляхи їх успішного переборення. Дві статті стосуються питань пізнавальної діяльності учнів молодших класів допоміжної школи. У статті М.Г. Штівельман «Розуміння учнями молодших класів допоміжної школи причинно-наслідкових зв'язків» ідеться про особливості розуміння цими дітьми (порівняно з учнями масової школи) причинно-наслідкових зв'язків між фізичними явищами залежно від способу (наочного чи словесного) подачі задач. Н.М. Стадненко в своїй статті «Психологічні умови ефективного використання малюнків у 1–2-х класах допоміжної школи» розкриває деякі психологічні умови ефективного використання сюжетних малюнків на уроках з розвитку мови в 1–2-х класах допоміжної школи. У статті «Психологія індивідуального підходу до дітей з недоліками вимови» Л.М. Проколієнко розглядає індивідуальні психологічні особливості дітей з вадами вимови та дає поради урахування їх у процесі логопедичної роботи.

Вагомий внесок у теорію і практику навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку та зміст післядипломної освіти педагогічних працівників допоміжних шкіл зробила старший науковий співробітник Н.М. Стадненко. Лише у другій половині 1950-х – на початку 1960-х рр. вона опублікувала близько 40 наукових статей, в яких розкриває психологічні особливості аномальних дітей. Зокрема, такі праці як «Роль усвідомлення завдань у сприйнятті картин учнями 1–4-х класів», «Деякі особливості розуміння сюжетних картин учнями 1–2-х класів масової і допоміжної школи», «Особливості розуміння картин учнями 1-х класів» надали можливість дослідниці захистити в 1959 р. дисертацію кандидата психологічних наук по темі «Порівняльна характеристика розуміння сюжетних картин учнями 1–2-х класів масових і допоміжних шкіл». Цінність наукових праць Н.М. Стадненко полягала в тому, що вони ґрунтувалися на результатах експериментального дослідження, при цьому фактичний матеріал психічного розвитку нормальної і аномальної дитини демонструвався у порівнянні, що створювало умови виділяти певні особливості роботи вчителя і вихователя у допоміжній школі. У 1962 р. виходить її навчальний посібник «Використання картин у допоміжній школі», який надав вагому методичну допомогу педагогічним працівникам допоміжних шкіл в організації навчально-виховного процесу.

У розвиток змісту післядипломної освіти дефектологів поступово привносили свої здобутки і викладачі кафедри дефектології педагогічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького, яка була створена в грудні 1959 р., до цього її члени входили до складу кафедри педагогіки. На кафедрі у цей час працювали три кандидати наук – це М.Д. Ярмаченко (сурдопедагог, кандидат педагогічних наук), завідувач кафедри, досліджував питання історії сурдопедагогіки; Р.Г. Краєвський (сурдопедагог, кандидат педагогічих наук) досліджував проблеми логопедії (заїкування); А.І. Селецький (психоневролог, кандидат медичних наук) досліджував питання психопатології дитячого віку та клініки олігофренії. На початок 1960-х рр. було заплановано розробити такі наукові теми: «Взаємозв’язок знань та практичних умінь в навчанні глухонімих учнів» (М.Д. Ярмаченко, Н.Ф. Засенко, Е.П. Петрова), «Розвиток мови в учнів допоміжної школи» (М.Н. Хоружа), «Історія навчання та виховання розумово відсталих учнів в Україні» (К.М. Турчинська), «Виховання і навчання глухонімих учнів в Україні» (М.Д. Ярмаченко), «Трудове навчання в допоміжних школах на уроках ручної праці» (К.М. Турчинська), «Розвиток мови на предметних уроках в школі глухих» (Н.Ф. Засенко), «Взаємозв’язок знань, умінь і навичок у навчанні арифметики учнів 1-го класу» (Е.П. Петрова).

Зміст післядипломної освіти дефектологів базувався на здобутках загальної педагогіки і психології та безпосередньо залежав від теоретичних розробок дефектологічної науки. Якщо упродовж першого десятиліття відбувалися пошуки шляхів підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних працівників щодо раціонального обсягу навчального матеріалу і часу, то починаючи з другої половини 1950-х рр. встановилася стабільна тенденція організації навчання – одномісячна курсова підготовка (144 години). Навчальний план курсів підвищення кваліфікації дефектологів включав загальнопедагогічну підготовку: педагогіку, історію педагогіки, українську мову, російську мову, арифметику, дитячу літературу, історію СРСР, шкільну гігієну; спеціальну підготовку, яка включала: олігофренопедагогіку, тифлопедагогіку, сурдопедагогіку чи логопедію; відповідно до нозології предмети з анатомо-фізіологічних та клінічних основ дефектології; методичну підготовку:

методика мови (загальна), методика мови (спеціальна), методика арифметики, методика природознавства, методика географії, методика історії, методика малювання; фундаментальні фахові дисципліни.

Аналіз змісту курсового підвищення кваліфікації дефектологів свідчить, що рівень післядипломної освіти дефектологів формувався на рівні необхідної достатності і залежав безпосередньо від програм навчання і виховання в спеціальній школі. Навчальні плани передбачали теоретичну та практичну підготовку слухачів, при цьому кількість часу на практичні заняття поступово зростала. Вагоме місце мали методики навчальних дисциплін, що було важливим під час переходу на нові навчальні програми. Запровадження політехнічного навчання вимагало підвищення кваліфікації працівників освіти, розширення їхнього політехнічного кругозору, озброєння знаннями основ сучасного виробництва, необхідними практичними уміннями і навичками. Відповідно до цього було розроблено нові навчальні плани і програми курсової підготовки, в яких значне місце відводилося вивченню основ сучасного промислового і сільськогосподарського виробництва. На ці заняття в навчальних планах відводилося від 25 до 35 % навчального часу [1, спр. 1544, арк. 109]. Втім суттєвим недоліком навчальних програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників масових і спеціальних шкіл у означений період було відведення до 30 % навчального часу на дисципліни, які мали ідеологічний характер, що обмежувало можливості фахової підготовки.

За період з 1944 до 1963 р. науковцями науково-дослідних установ і викладачами КДПІ ім. О.М. Горького було підготовлено понад 300 наукових публікацій до збірників наукових праць і навчально-методичних журналів, розроблено близько 120 навчальних і методичних посібників, ідеї і положення яких висвітлювалися в ході проведення різних форм післядипломної освіти дефектологів (на семінарах, курсах, педагогічних читаннях, наукових сесіях тощо). Чимало уваги приділялося вивченню, узагальненню і впровадженню у практику передового педагогічного досвіду. Важливим кроком у розвитку системи вищої дефектологічної освіти та організації післядипломної педагогічної освіти стала підготовка дефектологів вищої кваліфікації. Захистили кандидатські дисертації перші аспіранти УРСР − І.Г. Єременко (1954), О.М. Смалюга (1955), М.Д. Ярмаченко (1957), Г.М. Мерсіянова (1962), Н.М. Стадненко (1962), І.Й. Дьоміна (1962), К.М. Турчинська (1963).

Особливості досліджень наукових працівників НДІ дефектології МО УРСР, НДІ педагогіки і НДІ психології УРСР, викладачів КДПІ ім. О.М. Горького полягали в тому, що до середини 1950-х рр. вони обмежувалися переважно розробкою науково-методичних питань, підготовкою підручників і навчальних посібників. У дослідженнях дефектологів мало уваги приділялося питанням вивчення особистості дитини з психічними і фізичними вадами. Її особистість розглядалася у відриві від вивчення патофізіологічної структури дефекту. У розробці наукової проблематики домінували питання сурдопедагогіки, менше досліджувалися проблеми олігофренопедагогіки, недостатньо проводилося досліджень з тифлопедагогіки, логопедії, спеціальної психології. Із другої половини 1950-х рр. зусилля вчених і практиків-дефектологів, які досліджували проблеми дидактики і методики навчання, були спрямовані на вивчення і пошук оптимальних шляхів підвищення ефективності навчання дітей з вадами психофізичного розвитку, що відображалося на змісті післядипломної освіти педагогічних кадрів. У результаті, значно зросли і зміцнилися

наукові кадри в різних галузях спеціальної педагогіки. Якісні зміни в наукових дослідженнях у сфері дефектології були обумовлені значним посиленням експериментальної роботи в спеціальних школах. Це сприяло поглибленню науково-теоретичного аналізу і обґрунтуванню змісту освіти, форм і методів навчально-виховної та корекційної роботи з різними групами аномальних дітей, а відповідно усіх складових елементів післядипломної освіти дефектологічних кадрів в Україні.

Таким чином, удосконалення змісту післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні відбувалося під впливом розвитку теорії і практики навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку в ході шкільних реформ, наукових основ спеціальної педагогіки (олігофренопедагогіки, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, логопедії).

Висновки до розділу 2

Період з 1944 до 1963 р. характеризується пошуком шляхів і засобів оновлення і вдосконалення післядипломної педагогічної освіти дефектологів. Цьому сприяла тенденція до кількісного зростання мережі спеціальних шкіл. Пропорційно збільшується і кількість педагогічного персоналу цих освітніх закладів. На фоні зростання кількісних показників спостерігається очевидне відставання розвитку системи підготовки дефектологічних кадрів і вдосконалення їхнього післядипломного навчання. Кваліфікація і майстерність дефектологів, результативність навчально-виховної діяльності вчителів спеціальних шкіл ще не стали на рівень вимог освітніх реформ.

У справі розвитку практики післядипломної освіти важливу роль відіграли ОІУВ. Завдяки їх роботі та діяльності обласних ВНО відразу після звільнення від окупації України розпочалася робота з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні. Проводилися семінари, курсове навчання із підвищення фахової кваліфікації педагогів. Однак нечисленні штати і недостатня база інститутів не сприяли належній організації і методичному керівництву процесом підвищення фахового рівня дефектологів. Інститути не були укомплектовані кваліфікованими кадрами, в багатьох працівників не було достатнього досвіду роботи, що негативно позначалося на їхній роботі. Працівники кабінетів були перевантаженими поточною роботою. До того ж, у положенні про ОІУВ не були чітко визначені правові і матеріальні аспекти праці наукових працівників, що не давало можливості залучати на роботу кваліфікованих науково-методичних кадрів-дефектологів. ОІУВ у своєму складі не мали таких фахівців, а тому були змушені об’єднувати учителів-дефектологів з учителями масових шкіл в одному потоці.

У 1950-х – на початку 1960-х рр. післядипломна освіта дефектологів почала формуватися як система. Спостерігається стійка тенденція до вдосконалення та поширення різних форм навчання. Підвищення кваліфікації педагогів стимулювали освітні реформи в Україні. Запроваджується заочна й очно-заочна форми післядипломної освіти, необхідність яких диктувалася такими чинниками: впровадженням диференціації видів шкіл і типів спеціальної освіти; стабільністю динаміки до зростання мережі закладів для аномальних дітей; незадоволеністю потреб спеціальної школи у кваліфікованих вчителях-дефектологах і, як результат цього, комплектування їх педагогами, які мали вищу або середню педагогічну освіту та не були обізнані зі специфікою навчання дітей з вадами психофізичного розвитку і потребували заочного навчання на дефектологічному факультеті. Окрім того,

чимало працівників спеціальних закладів потребували підвищення кваліфікації, оскільки роки окупаційного режиму негативно позначилися на професійному рівні всього вчительства України.

Позитивним явищем у цій справі було відкриття підрозділів та кабінетів інтернатних установ у ВНО й ІУВ, які планували і координували організацію післядипломного навчання дефектологів. Поступово набувала статусу центру методичної підготовки спеціальна школа.

Післядипломна освіта дефектологів збагатилася новими формами професійного навчання, які поєднували зусилля теорії і практики спеціальної педагогіки. До справи залучалися НДІ педагогіки і НДІ психології УРСР. Велике значення мала участь у перепідготовці і підвищенні кваліфікації працюючих педагогів спеціальних шкіл професорсько-викладацького складу дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького. Учені-дефектологи організовували системні дослідження проблем спеціальної педагогіки і психології і водночас підтримували тісні зв'язки з дефектологами-практиками. До нових форм спільної роботи належать: проведення науково-практичних конференцій, робота з науковими кореспондентами, педагогічні читання, наукові сесії з питань дефектології. Це і були нові шляхи вдосконалення післядипломного навчання вчителів спеціальних шкіл. Реформа потребувала своєчасності в організації та проведенні заходів, нових форм і технологій навчання, великих масштабів диференціального залучення до перепідготовки різних категорій педагогічних працівників (сурдопедагогів, тифлопедагогів, олігофренопедагогів, логопедів) і високої якості результатів післядипломної освіти дефектологів.

Особливості наукових досліджень полягали в тому, що в перші післявоєнні роки вони обмежувалися переважно розробкою науково-методичних питань, пов'язаних з підготовкою підручників і навчальних посібників. У дослідженнях дефектологів мало уваги приділялося питанням вивчення розвитку особистості дитини з психічними і фізичними вадами. У зв'язку з цим недостатньо повно аналізувалася така важлива сторона особистості, як диференціальна класифікація інтелектуальних порушень. У розробці наукової проблематики позитивно виділялася сурдопедагогіка, менше досліджувалися проблеми олігофренопедагогіки, недостатньо проводилося досліджень з тифлопедагогіки, логопедії, спеціальної психології. Та все ж, треба зазначити, що наприкінці 1950-х рр. зусилля вчених і практиків-дефектологів, які досліджували проблеми дидактики і методики спеціального навчання, були спрямовані на вивчення і пошук оптимальних шляхів підвищення ефективності навчання дітей з вадами психофізичного розвитку. У результаті значно зросли і зміцнилися наукові кадри у різних галузях спеціальної педагогіки. Якісні зміни наукових досліджень у дефектології були обумовлені значним посиленням експериментальної роботи в спеціальних школах. Це сприяло науковому обґрунтуванню змісту освіти, форм і методів навчально-виховної та корекційної роботи з різними групами аномальних дітей.

РОЗДІЛ 3
РОЗВИТОК ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ДЕФЕКТОЛОГІЇ ТА ЇХ ВПЛИВ НА УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (1963–1990)

3.1. Вплив теоретичних основ олігофренопедагогіки на підвищення кваліфікації педагогічних працівників допоміжних шкіл

На початку 1960-х рр. олігофренопедагогіка як самостійна галузь дефектології почала стрімко розвиватися. Це пояснювалося тим, що в Україні відбувалося значне зростання мережі допоміжних шкіл. Уже протягом п'ятирічки, після прийняття Закону про школу (1959 р.), вона зросла на 93 одиниці, а кількість учнів – на 18 тис. [38, с. 223]. Тенденція до зростання мережі шкіл і контингенту дітей з вадами інтелектуального розвитку зберігалася до початку 1970-х рр. (у 1969 р. допоміжних шкіл нараховувалося 223 із контингентом 38,5 тис. дітей).

З розширенням мережі спеціальних навчально-виховних закладів усе більше відчувався дефіцит учителів-дефектологів. Педагоги, які працювали в допоміжних школах, у кращому випадку, мали середню або вищу педагогічну освіту. Спеціальну (дефектологічну) освіту мали лише одиниці. Це, безумовно, впливало на якість навчально-виховного процесу в школах. Чимало учнів не могли опанувати навчальну програму.

Для надання методичної допомоги спеціальним навчально-виховним закладам і для підвищення кваліфікації педагогічних кадрів спеціальних шкіл в Україні в жовтні 1963 р. відкрився і розпочав діяльність РУМК спеціальних шкіл. Це була навчально-методична установа, яка функціонувала за ініціативою теоретиків і практиків дефектології при підтримці відділу інтернатних установ Міністерства освіти УРСР. В інших республіках СРСР подібних установ не існувало. Тому саме з цього року розпочинається новий період розвитку системи післядипломної освіти дефектологічних кадрів в Україні. Виходячи із виконання освітніх завдань спеціальною школою, організаційних заходів у системі післядипломної освіти та політичних змін у країні означений період умовно можна поділити на три етапи: перший (1963–1972) – створення РУМК спеціальних шкіл, перехід усіх спеціальних шкіл до загальнообов'язкової 8-річної освіти; другий (1973–1984) – перехід спеціальних шкіл на навчання за новими навчальними програмами, впровадження диференційованого підходу у навчанні розумово відсталих дітей, розширення мережі диференційованих шкіл для дітей з порушеннями зору і слуху; третій (1985–1990) – відкриття кафедр педагогіки і методик викладання предметних дисциплін в обласних ІУВ, реорганізація РУМК спеціальних шкіл, розвалювання Радянського Союзу.

Важливу роль у становленні і розвитку теоретичних основ олігофренопедагогіки, формуванні змісту навчання і виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, підготовці кадрів-олігофренопедагогів вищої кваліфікації для УРСР, удосконаленні системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників допоміжних шкіл в Україні відіграв НДІ дефектології АПН СРСР. Значна частина наукових досягнень і праць Л.С. Виготського, Т.О. Власової, О.М. Граборова, І.І. Данюшевського, Г.М. Дульнєва, Х.С. Замського, Л.В. Занкова, В.І. Лубовського, О.Р. Лурії, М.С. Певзнера, В.Г. Петрової, Б.І. Пінського та інших учених стали основою розвитку олігофренопедагогіки в Україні.

Теоретичні засади олігофренопедагогіки, які формувались у відділі дефектології (сектор олігофренопедагогіки) НДІ педагогіки УРСР, відділі спеціальної психології (сектор психології розумово відсталої дитини) НДІ психології УРСР, на дефектологічних факультетах КДПІ ім. О.М. Горького, СДПІ (з 1969 р.) упроваджувалися в теорію і практику навчально-виховного процесу допоміжних шкіл через навчальні програми предметів, зміст підручників, навчально-методичних посібників і, таким чином, впливали на підвищення кваліфікації і перепідготовку педагогічних працівників спеціальних закладів.

Характерною рисою діяльності науковців цього періоду були якісні зміни в наукових дослідженнях, які обумовлювалися значним посиленням експериментальної роботи в спеціальних школах. Це сприяло суттєвому зміцненню дефектологічних кадрів-науковців і поглибленому науково-теоретичному аналізу та обґрунтуванню змісту освіти, форм і методів навчально-виховної і корекційної роботи з різними групами аномальних дітей, удосконаленню післядипломної освіти дефектологічних кадрів. Як зазначив академік В.І. Бондар, «...вчені здійснили перехід від традиційного описування педагогічного досвіду до наукового пояснення специфіки роботи у допоміжній школі, обґрунтування корекційних методів навчання розумово відсталих дітей... » [37].

Особливо плідна робота розпочалася зі створення основ спеціальної дидактики. Під керівництвом завідувача відділу дефектології НДІ педагогіки, кандидата педагогічних наук Івана Гавриловича Єременка почалися активні розробки дидактичних основ уроку в допоміжній школі. Сектором олігофренопедагогіки було організовано низку наукових досліджень, пов’язаних із пошуком шляхів удосконалення педагогічного процесу, спрямованого на формування особистості розумово відсталих дітей, забезпечення взаємозв’язку розроблених ним теоретичних питань з потребами педагогічної практики, корекційним вихованням і навчанням учнів.

Узагальнення теоретичних та експериментальних даних було покладено в основу монографічного видання «Дидактичні основи уроку» [145], в якому вперше здійснено ґрунтовний науковий аналіз особливостей навчальної діяльності розумово відсталих учнів та специфіки процесу навчання у допоміжній школі, розкрито корекційну сутність уроку і особливості його організації. Окремо розглянуто питання активізації учнів на уроці. У монографії наведено інформацію про типи і варіанти структури уроків, особливості поєднання методичних засобів і прийомів навчання, висвітлено педагогічні, психологічні та фізіологічні механізми поєднання навчання, виховання і корекції порушень розвитку дітей.

Тривалі та цілеспрямовані спостереження навчального процесу, результати експериментального навчання дали змогу І.Г. Єременку з’ясувати можливості підвищення організуючої та регулюючої функцій уроку як комплексу педагогічних умов, за яких відбувається навчальна діяльність учнів допоміжної школи. Окрім того, матеріали дослідження допомогли визначити педагогічні умови, за яких управління навчальною діяльністю має найбільшу ефективность і, водночас, не тільки не стримує самостійність і активність, а всіляко сприяє їх неухильному підвищенню.

Виходячи з цього, І.Г. Єременко вперше у педагогічній практиці обґрунтував необхідність заміни постійної та одноманітної структури уроку динамічно-стереотипною, в додаток до розчленованого вводить розчленовано-цілісний і

цілісний способи організації навчальних дій учнів. Учений пропонує поєднання перцептивних, словесних і навчально-практичних дій учнів, коли відбувається вироблення навичок побудови навчальних дій учнів з опорою на власні сили та на основні узагальнення розумових прийомів з тими діями, які належить виконувати. Він запроваджує видозміну загальноприйнятої структури уроку, одним із важливих компонентів якого є нервово-психологічна підготовка на початку заняття, що передбачає логіку розгортання навчального процесу, яка забезпечує активнішу участь у педагогічному процесі і, водночас, дає змогу багаторазового звернення, кожного разу на вищому рівні, до предмета вивчення з метою його успішного засвоєння. Дані досягнення стали цінним навчально-методичним матеріалом для вчителів допоміжних шкіл, які автор особисто доводив під час різноманітних форм післядипломної освіти дефектологів.

Вагоме значення у розвитку теорії післядипломної освіти дефектологів мало дисертаційне дослідження І.Г. Єременка на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за темою: «Організація учбової діяльності учнів допоміжної школи на основі підвищення їх пізнавальної активності», у якому подальше наукове обґрунтування одержали питання про рівні фізичного розвитку учнів, труднощі організації їхньої навчальної діяльності, спричинені особливостями психофізичного розвитку розумово відсталих учнів, про рівні розвитку в них інтелектуальної працездатності та здібності до організації своєї діяльності під час виконання різних видів навчальної роботи.

У цей період науковці-дефектологи НДІ педагогіки продовжували розробляти дидактичні проблеми олігофренопедагогіки. Дослідження спрямовувалися на вивчення особливостей пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи з урахуванням різного їхнього розвитку. Результати дослідження лягли в основу розробки засад індивідуального та диференційованого підходів у навчанні дітей цієї категорії.

Велике значення для теорії післядипломної освіти олігофренопедагогів мало запровадження в допоміжних школах диференційованого навчання (ініціатор І.Г. Єременко). Згідно з наказом МО УРСР № 162 від 14.07.1967 р., із 1 вересня 1967 р. НДІ педагогіки УРСР розпочалося експериментальне дослідження по здійсненню диференційованого навчання в допоміжних школах. До експерименту були залучені навчально-виховні заклади м. Києва (допоміжна школа № 1), Київської області (Таращанська допоміжна школа), м. Одеси (допоміжні школи № 75 і № 88), м. Львова (допоміжні школи № 102, № 103). Для цього окремим наказом по міністерству внесено зміни в діючі навчальні програми. Науковим керівником експерименту призначено доктора педагогічних наук І.Г. Єременка, в складі організаційної групи брали участь Л.С. Вавіна, Г.М. Мерсіянова [1, спр. 5358, арк. 15].

У ході експерименту дослідники підготували і випустили низку науково-методичних праць, корисних для практичних дефектологів. Зокрема, це «Методичні вказівки про вивчення учнів допоміжної школи на початковому етапі навчання» [154] (І.Г. Єременко, Л.С. Вавіна, Г.М. Мерсіянова), «Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями і вміннями» [152] (І.Г. Єременко, Г.М. Мерсіянова), «Познавательные возможности учащегося вспомогательной школы», «Материалы исследования процесса обучения во вспомогательной школе» [147, 148] (І.Г. Єременко). У цих працях розкрито теоретичні положення та методичні засади

диференційованого навчання, форми диференційованої діагностики учнів, розроблено варіативний зміст навчання окремих груп учнів, методика фронтальної та індивідуальної робіт на уроці.

Важливим підсумком тривалого наукового експерименту була наукова праця «Диференційоване навчання в допоміжній школі» [153] (І.Г. Єременко, Л.С. Вавіна, Г.М. Мерсіянова), яка викликала значний інтерес у практиків і не втратила своєї актуальності донині. Отже, реалізація концепції диференційованого навчання розумово відсталих учнів (1970−1979) переконливо довела правомірність роздільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями. Життєвий досвід підтвердив, що за такої організації навчального процесу можливий найінтенсивніший розвиток дітей, коли зміст освіти й методика його реалізації забезпечують диференційовану пропедевтику навчання, враховуючи пізнавальний досвід учнів, перспективно орієнтують на потенційні можливості, поєднують диференційований та індивідуальний підходи до учнів [38, с. 242].

Значна частина наукових досліджень того часу спрямовувалася на розкриття питань методики викладання предметів у допоміжних школах, активізацію навчальної діяльності учнів, зокрема, на уроках мови (Л.С. Вавіна, Т.К. Ульянова), арифметики (В.І. Басюра, К.В. Кущ), географії (В.М. Синьов), російської мови учнів допоміжних шкіл з українською мовою викладання (Л.С. Вавіна), фізичного виховання (М.О. Козленка) тощо.

Людмила Сергіївна Вавіна після закінчення в 1959 р. дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького отримала кваліфікацію викладача української мови і літератури спеціальної школи, рік працювала в Харківській спеціальній школі, а з 1961 р. – лаборантом, ст. лаборантом, пізніше науковим співробітником відділу дефектології НДІ педагогіки УРСР [14]. Уже перша її наукова праця «Дослідження умінь учнів 1–3-х класів допоміжної школи самостійно виконувати завдання за даним зразком» привернула увагу науковців щодо стилю, послідовності і актуальності проблеми. У подальшому Л.С. Вавіна готує низку наукових статей, серед яких «Проблема зв’язку навчання учнів допоміжної школи письмової мови з їх практичною діяльністю», «Шляхи використання практичної діяльності учнів допоміжної школи для розвитку їх письмової мови», «Методика дослідження ефективності педагогічних засобів розвитку писемної мови учнів у допоміжних школах», які висвітлили основні складові дисертаційного дослідження. У 1968 р. Л.С. Вавіна захистила кандидатську дисертацію («Использование практического опыта учащихся вспомогательной школы в развитии их письменной речи»). Це було перше дослідження проблем оволодіння розумово відсталими дітьми писемною мовою. У дисертації наводилися переконливі результати експерименту та методичні рекомендації вчителям під час проведення предметних уроків, вихователям у закріпленні знань під час виконання домашніх завдань. Також значну практичну допомогу педагогічним працівникам надавав методичний посібник Л.С. Вавіної «Ефективні прийоми навчання учнів допоміжної школи складання творів» [44].

Тетяна Костянтинівна Ульянова (КДПІ ім. О.М. Горького) досліджувала питання розвитку української мови у школярів допоміжної школи. Спочатку вийшли її наукові статті «Стан активного словника учнів третього класу допоміжної школи», «Розвиток усної мови розумово відсталих школярів у процесі безпосереднього вивчення об’єктів», а в 1967 р. вона захистила кандидатську дисертацію «Розвиток мови розумово відсталих учнів у зв’язку з визначенням предметів оточуючої

дійсності», яка мала як теоретичне, так і практичне значення для педагогічних працівників допоміжних шкіл. У подальшому проблеми методики викладання української мови розкриваються в наукових працях «Дидактичні вимоги до проведення предметних уроків у допоміжній школі» [421], «Примірне поурочне планування предметних уроків для 1-х класів допоміжної школи» [422], програми з вивчення української мови, підручник з «Української мови» для третього класу [13]. Особливості методики викладання арифметики в допоміжній школі досліджували В.І. Басюра (КДПІ ім. О.М. Горького), К.В. Кущ (НДІ педагогіки УРСР). Перші наукові доробки Валентини Іванівни Басюри «Методика арифметики в допоміжній школі», «Порівняльний стан усного рахунку в учнів 1–4-х класів допоміжної школи», «Прийоми усного рахунку в молодших класах допоміжної школи» базувалися на емпіричному матеріалі, тому мали практичне значення для вчителів арифметики допоміжної школи. Важливою для теорії дефектологічної науки була дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук «Усна лічба в молодших класах допоміжної школи», яку підготувала і успішно захистила В.І. Басюра. Також значну методичну допомогу вчена надала педагогічним працівникам допоміжних шкіл у вигляді методичних листів «Прийоми усного рахунку в 1–4-х класах допоміжної школи», «Методика вивчення першого десятка в допоміжній школі» [7], «Методичні вказівки до роботи за новою програмою з математики для допоміжної школи» [26].

Значний внесок у розвиток теорії олігофренопедагогіки і змісту післядипломної освіти вчителів фізичного виховання допоміжних шкіл вніс Микола Опанасович Козленко (НДІ педагогіки УРСР), який розпочав свою трудову діяльність учителем фізичного виховання в Київській допоміжній школі № 69, де мав змогу вивчати особливості та психофізичні можливості дітей з інтелектуальною недостатністю. Успішно закінчивши аспірантуру в НДІ педагогіки УРСР під науковим керівництвом І.Г. Єременка, він захистив кандидатську дисертацію «Особенности двигательных нарушений в учеников вспомогательной школы и коррекция их средствами физической культуры» [207], в якій дослідив засоби розвитку в учнів допоміжних шкіл довільного регулювання дій і шляхів підвищення навчання рухів. Його подальші наукові праці «Физическое воспитание учащихся младших классов вспомогательной школы: пособие для учителей и воспитателей вспомогательных школ» [208], «Фізичне виховання учнів 5–8-х класів допоміжної школи» [209] присвячувалися розробці змісту та корекційної спрямованості фізичного виховання дітей з вадами інтелектуального розвитку. Працюючи протягом 37 років науковим співробітником відділу дефектології, згодом – лабораторії олігофренопедагогіки, завідувачем лабораторії фізичного виховання НДІ педагогіки УРСР М.О. Козленко уперше в спеціальній педагогіці розробив оригінальну програму з фізичного виховання розумово відсталих дітей усіх ланок шкільної освіти, за якою працювали допоміжні школи на території СРСР та в Україні [134, с. 219]. Його численні праці суттєво збагатили дефектологічну науку й нині допомагають практикам у роботі з дітьми з інтелектуальною недостатністю.

Важливим у розвитку теорії олігофренопедагогіки і олігофренопсихології та змісту післядипломної освіти вчителів-предметників допоміжних шкіл було дослідження Віктора Миколайовича Синьова (НДІ педагогіки УРСР) «Изучение причинно-следственных связей на уроках географии во вспомогательной школе». Важливість полягала в тому, що розробка проблеми підвищення корекційної

спрямованості процесу навчання і виховання учнів старших класів допоміжної школи було одним із найбільш актуальних завдань олігофренопедагогіки. Найважливіший аспект цієї проблеми – корекція і розвиток логічного мислення учнів – значною мірою пов'язаний з визначенням педагогічних умов, які б підвищували усвідомленість засвоєння основ загальноосвітніх знань.

На думку дослідника, оволодіння географічним матеріалом мало велике виховне, загальноосвітнє, практичне і корекційне значення для розумово відсталих школярів. На підставі вивчення та аналізу дефектологічної літератури він розглянув деякі особливості пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи і розуміння ними причинно-наслідкових залежностей. Автор відстоював позицію, що одним із основних завдань дослідження є визначення шляхів послідовного підведення розумово відсталих учнів до більш-менш самостійного розкриття причинно-наслідкових залежностей між явищами фізичної географії.

Для детального вивчення цього питання автор абстрагувався від експериментального розгляду питань роботи над причинно-наслідковими зв'язками з використанням різних наочних засобів навчання. Крім того, на всіх етапах дослідження передбачалися умови, які стимулювали створення в учнів певної почуттєвої основи, необхідної для здійснення розумових операцій. Аналіз результатів дослідження, зіставлення їх з даними спостережень на уроках географії в класах, які брали участь в експерименті, засвідчили, що вчителі географії при вивченні причинних залежностей часто підміняли розумові завдання мнемічними, не активізуючи належним чином розумову діяльність учнів, що було однією з причин недостатніх знань розумово відсталих старшокласників про географічні каузальні зв'язки.

Отримані дані засвідчили про більш високий рівень усвідомлення вивченого матеріалу учнями експериментальних класів, про розширення, поглиблення і систематизацію їхніх знань щодо вивчення географічного комплексу. Позитивні результати навчання, на думку В.М. Синьова, пояснювалися стимулюванням учнів до активної розумової діяльності у процесі вивчення теми. Також автор навів деякі педагогічні умови, що підвищують ефективність роботи над причинно-наслідковими залежностями географічного характеру. Важливим було й те, що розроблені в дослідженні прийоми і умови вивчення причинних зв'язків використовувалися в практиці викладання інших предметів у допоміжних школах. [377, с. 3−5].

Велике значення в цьому напрямі мали дослідження українських психологів. Зокрема, Сергій Дмитрович Максименко в дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук «Индивидуально-психологические особенности понимания математических задач учениками начальных классов» [256, с. 4] виявив особливості сприйняття і розуміння молодшими школярами різних типів наочно зображених і текстових завдань, дослідив роль окремих інтелектуальних операцій у розумінні математичного матеріалу, окреслив деякі шляхи врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання математики, що було важливим для педагогічних працівників допоміжної школи.

У процесі перебудови допоміжної школи відповідно до Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти УРСР посилилися роль і значення трудового навчання і виховання. Тому низка досліджень корекційної педагогіки і спеціальної психології присвячується питанням трудового навчання та профорієнтації учнів (К.М. Турчинська, В.І. Бондар, І.Д. Бех,

Є.О. Білевич, Г.М. Плешканівська). Це визначалося спрямованістю педагогічного процесу допоміжної школи на підготовку вихованців до практичної соціально-корисної трудової діяльності в звичайних умовах суспільного розвитку, а також тим впливом, який здійснює трудова діяльність учнів на корекцію недоліків психофізичного розвитку учнів.

Клавдія Михайлівна Турчинська (завідувач кафедри олігофренопедагогіки КДПІ ім. О.М. Горького) була першою із викладачів кафедри дефектології, яка захистила кандидатську дисертацію («Активизация ученого процесса на уроках ручного труда во вспомогательной школе» [418]). Як зазначає академік В.М. Синьов: «... К.М. Турчинська зробила вагомий внесок у розвиток олігофренопедагогіки як автор ґрунтовних наукових досліджень з проблем трудового навчання, профвідбору і профорієнтації учнів допоміжної школи, ініціатор відкриття нового напряму вищої дефектологічної освіти – «олігофренопедагогіка і праця», організатор наукової, методичної та навчальної роботи кафедри». К.М. Турчинська активно співпрацювала з РУМК спеціальних шкіл, підтримувала тісні зв'язки з педагогічними працівниками спеціальних шкіл. Так, лише в 1960-х рр. під її авторством підготовлено методичні листи на допомогу вчителям допоміжної школи «Робота з папером і картоном на уроках ручної праці в допоміжній школі», «Робота з пластиліном на уроках ручної праці в допоміжній школі», «Робота з тканиною і деревом на уроках ручної праці в допоміжній школі», у яких даються конкретні методичні рекомендації вчителю щодо проведення занять із ручної праці, надання їм корекційної спрямованості.

Важливе значення мало дисертаційне дослідження Віталія Івановича Бондаря «Влияние характера обучения на формирование двигательных трудовых навыков у учащихся младших классов вспомогательной школы». Актуальність дослідження полягала в тому, що по закінченні школи учні зазвичай не продовжували навчання, а йшли працювати на виробництво. Їх участь у суспільно-корисній трудовій діяльності значною мірою залежала від якості і міцності тих трудових навичок і умінь, якими школа «озброїла» своїх вихованців. Отже, неабиякого значення набуває пошук методів трудового навчання, які більше активізують розумову діяльність учнів у процесі трудового навчання.

На думку дослідника, однією із причин низького рівня сформованості у розумово відсталих школярів молодшого віку трудових навичок та інтелектуальних умінь є недостатня активна самостійність у цьому процесі. Пасивність учнів при виконанні трудових завдань пояснюється не тільки порушеннями інтелекту та моторики, а й низькою ефективністю методики їх трудового навчання. Проведені В.І. Бондарем спостереження підтвердили, що у навчанні дітей виконання трудових завдань педагоги перевагу надають методу показу. За такої умови учні виконують трудове завдання «під диктовку» вчителя, не здійснюючи потрібних для успіху цієї роботи розумових операцій, що й знижує їхню самостійність у розумовій діяльності. Виходячи з цього, автор поставив завдання: з'ясувати, яку роль у трудовому навчанні учнів допоміжної школи відіграють такі методи, як показ, словесні пояснення і корекційні прийоми.

Результати експериментального дослідження В.І. Бондаря засвідчили, що процес формування рухових трудових навичок в учнів молодших класів допоміжної школи характеризується низкою суттєвих особливостей, зумовлених порушеннями пізнавальної діяльності та моторики. За відсутності необхідного спрямовуючого впливу з боку вчителя дії учня здійснюються некоординовано, із зайвою м'язовою

напругою, без правильної взаємодії правої та лівої рук і без дотримання необхідного темпу й ритму рухів. Недосконалими були і прийоми роботи. При формуванні рухових трудових навичок розумово відсталі школярі відчували великі труднощі через те, що не вміли належним чином планувати послідовність дій, контролювати свої рухи і спиратися на необхідні орієнтири при виконанні операцій. Зазначені порушення позначаються негативно на процесі формування досвіду. Ускладнені умови самоконтролю при формуванні у розумово відсталих школярів рухового трудового досвіду можна полегшити, якщо скористатися технічними засобами, які підсилюють зворотний зв'язок.

Експеримент також показав, що на першому етапі формування навичок доцільно користуватися методом показу, підкріпленого його короткими поясненнями. Хоча надалі, в ході виконання вправ, виникає необхідність у більш докладних поясненнях дій і проведенні корекційної роботи, спрямованої на подолання вад розумового розвитку та порушень моторики. На другому етапі, коли від учня вимагається оволодіння технічних дій і об'єднання окремих дій у цілісні, показ має вже менше значення, а вирішальну роль відіграють пояснення, що супроводжуються і корекційними вправами. Тому провідними на даному етапі навчання навичок є корекційні прийоми впливу. Проте в тому випадку, коли фізичні і психічні вади учня добре відомі вчителю ручної праці, доцільно до початку основних вправ провести тренувальні заняття, спрямовані на подолання недоліків моторики і полегшення умов самоконтролю та орієнтування в діяльності [32, с. 3−6].

Євген Олексійович Білевич у дисертаційному дослідженні «Повышение сознательности выполнения заданий по ручному труду учащимися вспомогательной школы» [28] вивчив особливості практичного виконання й пояснення учням завдань ручної праці (головним чином їх умінь обґрунтовувати власні практичні дії); визначив і експериментально перевірив оптимальні педагогічні умови проведення уроків ручної праці в 1–3-х класах допоміжної школи, які сприяють розвитку свідомості виконання трудових завдань розумово відсталими учнями.

Галина Михайлівна Плешканівська у науковому дослідженні «Оптимизация работоспособности умственно отсталых детей на уроках ручного труда» [350] довела, що важливою педагогічною умовою, від якої залежить ефективність трудової підготовки школярів на початковому етапі навчання, є вдосконалення уроків ручної праці на основі врахування і оптимізації їх працездатності. Дослідниця уточнила вікові психофізичні особливості учнів 1-3-х класів; виявила динаміку працездатності розумово відсталих школярів у процесі уроків ручної праці; зробила педагогічний пошук засобів, які сприяють підвищенню працездатності і ефективності їх трудового навчання; розробила більш ефективну структуру уроку ручної праці з урахуванням особливостей динаміки працездатності школярів. Практична значущість її доробків полягала в тому, що на основі одержаних результатів дослідження встановлено раціональну тривалість кожного етапу уроку з урахуванням виявлених зон працездатності розумово відсталих учнів, оптимальне навантаження учнів практичною роботою, доцільне чергування різних видів діяльності, розроблено зміст і організацію активного відпочинку в навчальному процесі. Використання науково обґрунтованих рекомендацій побудови уроку ручної праці дало можливість вчителю-дефектологу посилити корекційний вплив цих уроків на психофізичний розвиток розумово відсталих школярів.

Іван Дмитрович Бех у дослідженні «Формирование у школьников обобщенных способов решения практических задач» [27] виявив можливості та шляхи формування у молодших школярів узагальненого способу вирішення практичних завдань у процесі трудового навчання. Новим було застосування принципу змістовного узагальнення знань до побудови змісту і методики навчання молодших учнів ручної праці. Практичне значення результатів дослідження полягало у перебудові курсу ручної праці на основі науково-психологічних принципів, які дали можливість цілеспрямовано формувати навчальну діяльність, що сприяло впровадженню елементів політехнізму у навчання молодших школярів. Результати дослідження І.Д. Беха були відправною точкою для розробки системи трудового навчання, надання йому політехнічної спрямованості, а обґрунтовані дослідником принципи конструювання навчального матеріалу тривалий час використовувалися в досвіді трудового навчання молодших школярів.

На етапі переходу до навчання за новими програмами (1973−1984) посилилися дослідження проблем успішності навчання і виховання у допоміжній школі, посилення корекційної спрямованості педагогічного впливу на психофізичний розвиток учнів. Наукові доробки В.М. Синьова розширили і збагатили його учні В.О. Липа, І.М. Логінова та колеги-однодумці А.І. Капустін, Л.С. Стожок, Н.В. Тарасенко, С.Ф. Ніколаєв, В.Є. Турчинська та інші.

Прикладний характер мала кандидатська дисертація на тему «Формирование исторических понятий в учащихся вспомогательной школы на основе специальной организации их умственной деятельности» Анатолія Івановича Капустіна (СДПІ), у широкому колі дослідницьких інтересів якого центральне місце належало вивченню і переосмисленню наукової спадщини Л.С. Виготського, пошуку шляхів реалізації його ідей в дефектології. На першому етапі дослідження А.І. Капустін розкрив стан розвитку проблеми на основі аналізу джерельної бази та практики роботи допоміжної школи. На другому етапі вивчив особливості засвоєння учнями історичних понять, при цьому звернув увагу на сформованість у школярів умінь порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові відношення між історичними подіями. На третьому – за результатами проведених експериментів сформував систему роботи вчителя-дефектолога по формуванню в розумово відсталих дітей історичних понять, а також показав її переваги.

На думку вченого, ефективність навчання у допоміжній школі досягається реалізацією наступних умов: поетапне формування історичних понять, що базується на наочно-практичній і словесно-логічній основі; спеціальна організація розумової діяльності учнів, що спрямовується на оволодіння ними операціями порівняння, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв’язків.

А.І. Капустін наголошував, що при формуванні знань і розумових дій на різних інтелектуальних рівнях необхідно стимулювати учнів до активного оволодіння навчальним матеріалом шляхом постановки перед ними пошуково-творчих навчальних завдань; спеціально розвивати ініціативу пошуку істотного в реальних явищах і фактах; коригувати недоліки як конкретного, так і абстрактного мислення розумово відсталих учнів (особливо порушень взаємозв’язку між ними). Учений також виділяє раціональні педагогічні засоби у роботі дефектолога: використання варіативної наочності в поєднанні зі словесними позначками істотних ознак понять, які формуються; спеціально розроблені схеми-моделі понять, сформовані правила,

приписи, інструкції для забезпечення керівництва і самоконтролю учнів за ходом своєї пізнавальної діяльності [196, с. 6].

Людмила Станіславівна Стожок (КДПІ ім. О.М. Горького) у дисертаційному дослідженні «Коррекционно-практическая направленность обучения естествознанию во вспомогательной школе» [401] вивчила стан природознавчих знань в учнів допоміжних шкіл; проаналізувала ступінь використання практичної діяльності учнів у корекційних цілях на уроках природознавства; встановила експериментальним шляхом можливість застосування практичної діяльності учнями для підвищення ефективності навчання природознавства.

Дослідження Надії Василівни Тарасенко (СДПІ) «Обогащение устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы именами прилагательными» висвітлило бідність активного словника прикметників у розумово відсталих школярів, неточність його використання, а також значну перевагу пасивного словника над активним.

Ученою встановлено, що у процесі спеціально організованого навчання в школі пасивний запас слів назв ознак предметів помітно поповнюється, уточнюється і за сприятливих умов активізується. Водночас лексичний запас прикметників, за допомогою яких позначають внутрішні якості людини та інших живих істот за тих же умов залишається майже незмінним. Учні володіють незначною групою слів, значення яких вони неправомірно поширюють на чимало рис характеру людини.

На думку дослідниці, у процесі навчання необхідно враховувати не тільки загальні закономірності розвитку розумово відсталих дітей, що виявляються при оволодінні прикметниками, а й найбільш характерні особливості учнів різних груп, тобто здійснювати диференційований підхід до них. Перед заняттям з кожною групою учнів із засвоєння складних для їхнього розуміння прикметників, необхідно організувати підготовчі лексичні вправи, варіюючи їх види у залежності від загального мовленнєвого розвитку дитини. Підготовчі вправи повинні бути спрямовані на вироблення адекватної реакції учня на життєві ситуації, знайомі йому з власного досвіду, на свідомий вибір необхідного в даному випадку прикметника. До того ж, при закріпленні засвоєної лексики корисно використовувати її перенесення в інші, аналогічні ситуації. Надійною базою для такого перенесення можна вважати застосування різних візуальних засобів, що дозволяють використовувати життєвий досвід дітей, а також читання і розбір текстів підручника – оповідань і казок на морально-етичні теми.

Враховуючи корекційне значення прикметників (назв внутрішніх якостей людини для розвитку мислення, мови і особистості розумово відсталого школяра, їх підготовки до роботи над образом літературного героя і до вивчення граматичної теми «Прикметники» в старших класах допоміжної школи), за результатами експериментального дослідження були сформульовані рекомендації, серед яких наведемо найважливіші: передбачати в програмах з російської мови (читання і розвиток мовлення) для учнів молодших класів допоміжної школи повторюваність лексики по класах з урахуванням прийомів і методів по збагаченню, уточненню й активізації прикметників; укладачам підручника «Книга для читання» більш раціонально підбирати і розташовувати в текстах лексику прикметників із урахуванням їхньої повторюваності в різних контекстах; розробити до розповідей і казок на морально-етичні теми, які вже є у підручнику «Книга для читання», серію спеціальних запитань, які спрямовують увагу учнів на розбір вчинків дійових осіб;

вимагають оцінки вчинків героїв; активізують розумові процеси учнів та сприяють пошуку ними потрібної відповіді шляхом установлення найпростіших причинних залежностей; погоджують особистий досвід і знання учнів зі змістом прочитаного; спонукають школярів до розкриття значення слова, заміни одного слова іншим [409, с. 5−6].

Валентина Євгенівна Турчинська у дисертаційному дослідженні вивчила проблему формування евристичної спрямованості пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів на основі оптимізації настанови [417]. Дослідженням доведена можливість значного підвищення пізнавальної активності розумово відсталих школярів на основі посилення її евристичного компонента. Вченою показано, що досить дієвим засобом евристичної пізнавальної діяльності таких дітей є установка їх на сприйняття нового навчального матеріалу, а також виявлені можливості і шляхи стимулювання та управління нею. Висновки, зроблені на основі отриманих даних, значною мірою заповнювали прогалину, яка мала місце в існуючих методиках викладання навчальних предметів у допоміжній школі.

Степан Федорович Ніколаєв (КДПІ ім. О.М. Горького) у науковій праці «Формирование планирующей основы познавательной деятельности средствами игры у школьников вспомогательной школы» [302] показав, що формування в розумово відсталих учнів навичок планування – реально здійснюване завдання. Важливою умовою його вирішення є більш наполегливий пошук шляхів і засобів. Одним із таких засобів є гра, яка викликає оптимальне функціонування всіх психічних процесів у їхній структурній єдності, що і створює сприятливі умови для розвитку у дітей плануючого компонента діяльності.

Важливим для педагогічної практики був навчальний посібник «Основи спеціальної дидактики» [155] (за редакцією І.Г. Єременка), у якому І.Г. Єременко, В.І. Бондар, М.О. Козленко, В.М. Синьов, К.М. Турчинська та інші автори розкрили комплекс актуальних дидактичних питань навчання, виховання, розвитку і трудової підготовки учнів допоміжної школи.

Отже, теоретичні основи олігофренопедагогіки, які формувалися в науково-дослідних установах і вищих навчальних закладах України, на означеному етапі мали інноваційний характер, визнавалися серед учених-дефектологів союзного і міжнародного рівнів, упроваджувалися у теорію і практику навчально-виховного процесу дітей з порушеннями розумового розвитку і впливали на зміст післядипломної освіти педагогічних працівників допоміжних шкіл.

На етапі кризових явищ у політичному житті радянського суспільства (1985−1990) відбулися організаційні зміни у системі післядипломної освіти педагогічних працівників. У 1985 р. під впливом так званої «перебудови» політичного і економічного життя країни відбулися деякі зміни у системі післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні. На виконання Постанови ЦК КПРС і РМ СРСР «Про подальше вдосконалення загальної середньої освіти молоді і покращення умов роботи загальноосвітніх шкіл» та листа Міністерства фінансів СРСР «Про номенклатуру методичних (учбово-методичних) кабінетів» проведено реорганізацію РУМК виховної роботи, РУМК спеціальних шкіл і РУМК підручників, навчально-наочних і технічних засобів навчання в РУМК, що, як засвідчила практика, знизило результативність роботи цього підрозділу.

З метою координації науково-дослідної роботи навчальних закладів з питань підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів (на громадських засадах) у

1988 р. створена проблемна наукова рада, в обов'язки якої входило: координація науково-дослідної роботи з питань підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів; обговорення тематики і рукописів методичних посібників і рекомендацій для загального користування в системі підвищення кваліфікації; розгляд тематики публікацій з питань підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у періодичній пресі; надання допомоги в організації науково-дослідної роботи навчальним закладам як однієї із важливих форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

В олігофренопедагогіці досліджувалися такі важливі проблеми дефектології, як удосконалення змісту і методів навчання і виховання розумово відсталих школярів з метою поліпшення їхньої соціальної адаптації, визначення та узгодження корекційних завдань навчально-виховного процесу у різні роки навчання в допоміжній школі, диференціальна діагностика розумової відсталості (В.М. Синьов, В.О. Липа, І.М. Логінова та інші).

Володимир Олександрович Липа (СДПІ) у дисертаційному дослідженні «Использование символической наглядности в обучении географии учащихся вспомогательной школы» значною мірою розширив вивчення важливих проблем дидактики олігофренопедагогіки. Маючи значний досвід практичної роботи вчителя допоміжної школи (м. Єнакієво), методиста ОІУВ (м. Донецьк) [134, с. 240], він звернув увагу, що чимало аспектів роботи з певним видом символічної наочності залишалися недостатньо дослідженими. Це стосувалося як низки питань методичного характеру, так і загальнодидактичних аспектів використання символічної наочності в навчанні розумово відсталих учнів (послідовність переведення учнів від сприйняття реальних об'єктів до позначення їх символами, формування єдності понятійно-образних і символічних компонентів у системі засвоєних знань тощо). На думку вченого, без наукового вивчення цих питань неможливо реалізувати на практиці навчання розумово відсталих дітей. Це ті дидактичні і корекційні можливості, які об'єктивно закладені у використанні символічної наочності, в тому числі карти.

Актуальним і вагомим для теорії і практики олігофренопедагогіки було те, що дослідник виявив шляхи досягнення кращих результатів у навчанні розумово відсталих учнів географії на основі підвищення ефективності використання символічної наочності. Важливим для вчителів-дефектологів стало те, що вченим виявлено, якою мірою розумова відсталість у дитини впливає на сприйняття, декодування умовних картографічних зображень і використання їх з метою орієнтування за картою, наскільки можливе подолання труднощів засвоєння і використання учнями допоміжної школи умовних картографічних зображень, як треба будувати процес навчання, щоб максимально реалізовувати навчальні і корекційні можливості використання символічної наочності [244, с. 5−7].

Дидактичні проблеми олігофренопедагогіки, зокрема, особливості реалізації взаємозв'язку навчальної і позакласної роботи у допоміжній школі в цей час дослідила Інна Миколаївна Логінова [246]. Її дослідження також мало як теоретичне, так і практичне значення для педагогічних працівників допоміжних шкіл, оскільки проблема позакласної роботи була важливою складовою навчально-виховного процесу допоміжної школи, але вивченою ще недостатньо.

Вагомим кроком у подальшому розвитку дефектологічної науки України було дисертаційне дослідження на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук В.М. Синьова («Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся

вспомогательной школы»), в якому автор розробив концепцію педагогічної роботи з корекції інтелектуальних порушень в учнів допоміжної школи в навчально-виховному процесі.

Учений сформулював педагогічні закономірності корекційного впливу навчально-виховного процесу допоміжної школи на інтелектуальний розвиток учнів. При цьому виявив, що досягнення позитивних результатів пов'язане з цілеспрямованим системним впливом на змістовні, діяльністні, особистісні компоненти інтелектуального розвитку дітей-олігофренів; забезпеченням єдності адаптації педагогічних засобів до особливостей розумового розвитку учнів і спрямованості їх на активну корекцію; формування усвідомленості і вільної інтелектуальної діяльності учня, що базуються на вихованні у них вищих психічних функцій; поєднанням практичних наочних і словесних методів навчання з опорою на спеціально організовану предметно-практичну діяльність при її обов'язковій інтелектуалізації та вербалізації; активізацією та формуванням продуктивного логічного мислення учня в навчально-пізнавальній діяльності; створенням спеціальних умов для постійного покращення успіхів дітей у виконанні пізнавальних завдань, які відповідають за рівнем труднощів їх зоні найближчого розвитку, і для стабільності сформованих психічних новоутворень у різних компонентах інтелектуального розвитку учня; застосуванням спеціальних корекційних прийомів і засобів у дозованому педагогічному управлінні пізнавальною діяльністю розумово відсталих школярів при орієнтації на неухильний розвиток їх самостійності.

Сукупність зазначених закономірностей, які відображають основні об'єктивно існуючі зв'язки між зовнішньо-педагогічними і внутрішньо-психологічними явищами в процесі інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів, становить сутність запропонованої концепції реалізації принципу корекційної спрямованості навчально-виховної роботи допоміжної школи. У цілому ця концепція ґрунтується на створенні для розумово відсталої дитини особистісної позиції активного суб'єкта свідомої діяльності.

Наукова новизна дослідження полягала в тому, що на основі системного підходу до аналізу особливостей інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів і визначення ефективних умов їх корекції вперше була розроблена цілісна педагогічна концепція реалізації корекційних функцій навчально-виховного процесу в допоміжній школі. Велике теоретичне значення мало виявлення специфіки основних компонентів інтелектуального розвитку дітей-олігофренів шкільного віку, визначення її внутрішніх (психофізіологічних) і зовнішніх (педагогічних) детермінант, пропозиція дієвих шляхів і способів корекції інтелектуальних порушень у розумово відсталих школярів. Автором визначено закономірності корекційного впливу педагогічного процесу допоміжної школи на розумовий розвиток учнів та отримано нові експериментальні дані про особливості й можливості розвитку продуктивного мислення дітей-олігофренів; запропоновано оригінальні методики вивчення та процедури якісного аналізу процесу і результатів їхньої пізнавальної діяльності [377, с. 3−6]

Практичне значення дослідження полягало в тому, що матеріали дисертації використовувалися у процесі вдосконалення змісту і методів навчання і виховання розумово відсталих школярів з метою поліпшення їх соціальної адаптації, визначення та узгодження корекційних завдань навчально-виховного процесу у різні роки навчання в допоміжній школі, а також у процесі диференціальної діагностики

розумової відсталості. Окрім того, наукові здобутки дисертаційного дослідження В.М. Синьова включено до курсів олігофренопсихології, олігофренопедагогіки, окремих методик викладання навчальних предметів, спецкурсів з корекційної роботи для підготовки дефектологів у ВНЗ та вдосконалення їхньої післядипломної освіти.

Вагомий внесок у теорію навчання і виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та зміст післядипломної освіти олігофренопедагогів і олігофренопсихологів внесли лікарі-дефектологи. Це сталося через швидкий розвиток дитячої психоневрології, яка пройшла складний шлях і сформувалася як наука про психічні відхилення у розвитку дитини. Серед багатьох проблем цієї науки важливе місце посідає теоретична розробка клінічних основ розумової відсталості. Спираючись на методологічні розробки І.П. Павлова в галузі фізіології, теоретичні засади вітчизняних вчених, українські дефектологи (А.І. Селецький, О.Й. Теплицька, В.К. Кузьміна, М.В. Рождественська та ін.) зробили значний внесок у розробку загальних теоретичних питань психіатрії, невропатології, клініки олігофренії. Ними ґрунтовно висвітлено проблеми резидуальних енцефалопатій, залишкових явищ енцефалітів і менінгоенцефалітів різного походження, черепно-мозкових травм, внутрішьоутробної патології, ранніх постнатальних інфекцій, дитячої шизофренії, епілепсії, вивчено нову форму вірусного енцефаліту з переважанням сенсорних порушень. Ці дослідження сприяли формуванню нових підходів до вивчення етіології і патогенезу недиференційованих та диференційованих олігофреній, виявленню особливостей вищої нервової діяльності у олігофренів і створили підґрунтя для вивчення пограничних станів дитячого віку. В результаті проведених досліджень розроблялися методи і засоби патогенно обґрунтованої терапії і компенсаторних механізмів.

Отримані в процесі експериментальних досліджень відомості про патологію пізнавальних процесів дозволили дійти висновку, що олігофренія – це хворобливий стан, а не затримка психічного розвитку і тим більше не «низька обдарованість», як це в 1930-х рр. тлумачили педологи. Розумово відсталі діти, які навчаються у допоміжних школах, − це зовсім не діти з «низькою обдарованістю», це, перш за все, хворі діти, які перенесли у дородовий період або у ранньому дитинстві серйозні мозкові захворювання. Одночасно подальше вивчення цієї категорії дітей довело, що розумова відсталість не є стабільним станом і що при створенні відповідних умов навчально-виховного процесу рівень їхнього загального розвитку підвищується.

Результати проведених досліджень мали вагоме практичне значення, вони давали підстави по-новому підійти до пояснення порушень психічного розвитку розумово відсталих, визначення правильного дозування їхніх навчальних навантажень та створення оптимальних режимних умов, які необхідно враховувати в корекційно-виховній роботі.

Виявлені були також причини порушень поведінки в розумово відсталих дітей, які не можна пояснити лише наявністю інтелектуального дефекту. Доведено теоретично і практично, що значною мірою вони зумовлені тяжкими ураженнями емоційно-вольової сфери, що надзвичайно ускладнює їх адаптацію до навчання у допоміжній школі та соціально-трудову адаптацію після закінчення школи. Це вимагає створення особливого охоронно-педагогічного режиму, поєднання в навчально-виховному процесі допоміжної школи специфічних педагогічних засобів з лікувальними. Відповідно до цих досліджень, у 1970–80-х рр. на курсах підвищення кваліфікації і перепідготовки дефектологів вводилися тематичні заняття, які

розширювали і вдосконалювали післядипломну освіту педагогічних працівників допоміжних шкіл.

Теоретичні основи олігофренопедагогіки, які розроблялися у науково-дослідних установах і вищих навчальних закладах, випливали із завдань, які вирішувала допоміжна школа на певному етапі життєдіяльності. Зокрема, на початку 1970-х рр. працівниками управління шкіл та РУМК спеціальних шкіл Міністерства освіти УРСР були розроблені нові програми для допоміжних шкіл, у яких з кожного предмета (математика, природознавство, біологія, фізика, історія, географія) наведено пояснювальну записку, коротку характеристику основних розділів програм, зміст програми і кількість годин для кожного класу (по четвертях). При цьому програми складені з урахуванням тих змін у змісті предмета, які прийняті в загальноосвітній школі. При розробці програм використано позитивний досвід роботи допоміжної школи і збережено наступність з раніше діючими програмами.

Основні теоретичні положення і рекомендації учених-олігофренопедагогів висвітлювалися і обговорювалися на науково-практичних конференціях, наукових сесіях, педагогічних читаннях, семінарах-практикумах і суттєво впливали на вдосконалення змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників допоміжних шкіл України.

Втім основною формою підвищення кваліфікації педагогів були одномісячні курси з відривом від виробництва. Проводилися вони на республіканському рівні на базі кращих опорних шкіл-інтернатів республіки. Відповідальними за організацію навчального процесу призначалися РУМК спеціальних шкіл і директори опорних шкіл, на базі яких проводилися курси; методичне забезпечення – НДІ педагогіки УРСР, НДІ психології УРСР; забезпечення професорсько-викладацьким складом – КДПІ ім. О.М. Горького, СДПІ. Нижче наводимо таблиці навчальних планів курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів допоміжних шкіл, за допомогою яких можна охарактеризувати зміст знань, умінь і навичок, які отримували вчителі-олігофренопедагоги впродовж місячних курсів [1, спр. 6262, арк. 239; спр. 8949, арк. 122].

Навчальний план
курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів
допоміжних шкіл (1968 р.)

№ з/п	Назви розділів	Лекції	Практ.	Разом
1	2	3	4	5
1	В.І. Ленін про навчання і виховання	4	-	4
2	Основи олігофренопедагогіки	14	2	16
3	Основи патопсихології	12	2	14
4	Психологія розумово відсталої дитини	12	2	14
5	Методика мови	20	4	24
6	Методика арифметики	20	4	24
7	Методика ручної праці	6	2	8
8	Методика фізичного виховання	6	2	8
9	Логопедична робота в допоміжній школі	8	2	10
10	Використання ТЗН	6	-	6
11	Робота з піонерами і жовтенятами	8	-	8

1	2	3	4	5
12	Найновіші досягнення науки	4	-	4
13	Наукова організація праці	4	-	4
	Разом	120	20	140
	Підсумкова конференція			12

Навчальний план
курсів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів допоміжних шкіл (1978 р.)

№ з/п	Назви розділів	Лекції	Сем.	Практ.	Разом
1	2	3	4	5	6
1.	Перемога у Великій Жовтневій соціалістичній революції – головна історична подія XX століття	2	-	-	2
2.	Конституція СРСР – розгорнута система соціально-економічних прав, свобод і обов'язків громадян	2	-	-	2
3.	Світовий революційний процес і актуальні питання міжнародної політики КПРС	2	-	-	2
4.	Партія в умовах розвинутого соціалізму	2	-	-	2
5.	Ідеологічна боротьба в умовах ідейного протиборства двох соціальних систем	2	-	-	2
6.	Завдання педагогічних працівників у світлі рішень XXV з'їзду КПРС, постанов ЦК КПРС і РМ СРСР про школу	2	-	-	2
7.	Завдання подальшого удосконалення і посилення роботи з комуністичного виховання школярів у світлі рішень XXV з'їзду КПРС	6	-	-	6
8.	Психологія розумово відсталої дитини	10	2	-	12
9.	Психологія дитячого та підліткового віку	10	2	-	12
10.	Основи олігофренопедагогіки	16	4	-	20
11.	Характеристика змісту та методів навчання рідної мови за новими навчальними програмами	16	-	6	22
12.	Характеристика змісту і методів вивчення математики учнями початкових класів	12	2	6	20
13.	Шляхи підвищення ефективності уроків ручної праці	6	-	4	10
14.	Удосконалення уроків образотворчого мистецтва	2	-	4	6
15.	Удосконалення уроків музики і співів	2	-	2	4
16.	Удосконалення уроків фізичної культури	4	-	2	6
17.	Організація методичної роботи	2	-	2	4

1	2	3	4	5	6
18.	Організація логопедичної роботи	6	-	4	10
	Разом	**104**	**10**	**30**	**144**

Порівняльний аналіз навчальних планів свідчить, що зміст підвищення кваліфікації вчителів початкових класів допоміжних шкіл у 1960-х і 1970-х рр. кардинально не змінився. Перелік основних тем, які відіграють ключову роль у професійній підготовці педагогів-дефектологів, залишився незмінним, утім їхній зміст значно удосконалюється, методики деталізуються, передбачається більше годин на практичні заняття, оскільки розв'язуються питання переходу допоміжних шкіл на нові навчальні програми, посилюється роль трудового виховання. Позитивним є введення розділу «Психологія дитячого та підліткового віку», який розширював кругозір учителів, а недоліком – вилучення розділу «Основи патопсихології», який знайомив слухачів з порушеннями психіки, властивими аномальним дітям. У 1970-х рр. теми професійного спрямування на 15 % обмежено в обсязі навчальних годин через введення розділів, які мали виключно ідеологічний характер. Подібних нововведень до змісту післядипломної педагогічної освіти дефектологів не спостерігалося з 1930-х рр.

Отже, розвиток теоретичних основ олігофренопедагогіки в Україні залежав від розширення і функціонування мережі спеціальних закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, сприяв удосконаленню теорії і практики навчально-виховного і колекційного процесу спеціальних шкіл, впливав на підвищення кваліфікації олігофренопедагогів.

До суттєвих показників розвитку теорії олігофренопедагогіки слід віднести збільшення наукових кадрів у цій галузі. Ученими і практиками написано понад 400 наукових статей. Підготовлено і видано друком понад 70 підручників, навчальних посібників, методичних листів, рекомендацій, які надавали вагому методичну допомогу педагогічним працівникам допоміжних шкіл у підвищенні їхньої професійної майстерності та вдосконаленні навчання і виховання розумово відсталих дітей.

3.2. Теоретичні досягнення сурдопедагогіки та вплив їх на післядипломну освіту педагогів шкіл для дітей з вадами слуху

У першій половині 1960-х рр. завершився перехід до загального обов'язкового навчання глухих учнів. Особливістю цих років було те, що зменшувалася кількість шкіл для глухих дітей і поступово збільшувалася мережа шкіл для туговухих дітей, тобто основна увага зосереджувалася на дітях із частковими вадами слухового аналізатора та відкриттям для них спеціальних шкіл-інтернатів. Це змушувало адміністративні органи освіти (ВНО, РУМК спеціальних шкіл), працівників спеціальних шкіл-інтернатів відповідальніше ставитися до впровадження в школах диференційованого навчання дітей з вадами слуху. Одна із нагальних проблем, яка стояла на заваді у функціонуванні системи шкіл для дітей з вадами слуху, – комплектування закладів кадрами, які мали спеціальну освіту, та організація з ними системної й якісної післядипломної освіти. Для цього потрібно, з одного боку, вирішити питання підготовки фахівців у ВНЗ та вдосконалення післядипломної освіти сурдопедагогів, з іншого боку – удосконалити наукові розробки актуальних

проблем сурдопедагогічної науки, які мали місце у житті школи, і значною мірою покращили б практику роботи дефектологів.

Підготовка сурдопедагогів відбувалася на дефектологічному факультеті КДПІ ім. О.М. Горького. Чисельність щорічних випусків денної і заочної форм навчання свідчить, що освітня політика держави сприяла розв'язанню проблеми дефектологічних кадрів, але за короткий термін це завдання виконати було неможливо. Втім, незважаючи, що КДПІ ім. О.М. Горького щорічно випускав педагогів для шкіл з вадами слуху у різні роки – від 30 до 100 осіб, – кадрова проблема існувала. У спеціальних школах-інтернатах (крім м. Києва) працювали лише близько 10 % педагогічних працівників зі спеціальною освітою, що значно ускладнювало організацію навчально-виховного процесу.

Підготовка і перепідготовка сурдопедагогів на дефектологічному факультеті КДПІ ім. О.М. Горького

Рік випуску	Форма навчання			
	денна	заочна	спецнабір	разом
1	2	3	4	5
1970		26		26
1971		52	18	70
1972	33	34		67
1973	28	16		44
1974		32		32
1975	20	23		43
1976	18	26		44
1977	16	20		36
1978	19	20		39
1979	21	23		44
1980			56	56
1981	22	27	44	93
1982	21	26	30	77
1983	23	29	46	98
1984	25	28	53	106
1985	19	37	30	86
1986	21	29	45	95

Удосконалити підготовку кадрів, організацію їхньої післядипломної освіти неможливо без розвитку теоретичних основ сурдопедагогіки, оскільки практика вимагала знання і врахування психологічних особливостей дітей з вадами слуху, спеціальних методик і технологій, диференціації педагогічного впливу. Актуальні проблеми розвитку теорії сурдопедагогіки в Україні досліджувалися у відділі дефектології (сектор сурдопедагогіки) НДІ педагогіки УРСР, відділі спеціальної психології НДІ психології УРСР та на дефектологічному факультеті КДПІ ім. О.М. Горького. Слід зауважити, що формування теоретичних основ сурдопедагогіки в Україні безпосередньо пов'язане з фундаментальними і прикладними дослідженнями російських сурдопедагогів. Так склалося історично, що

на початку XX ст. саме в Москві і Ленінграді сформувалися сурдопедагогічні школи. У Москві на базі НДІ дефектології АПН РСФСР (1956 р. – АПН СРСР) і Московському державному педагогічному інституті (МДПІ) ім. В.І. Леніна, у Ленінграді – на базі Ленінградського державного педагогічного інституту (ЛДПІ) ім. О.І. Герцена. Ці заклади мають багату педагогічну історію і наукові школи, всесвітньо відомих учених-сурдистів.

Фундаторами російської сурдопедагогіки XX ст. вважаються О.І. Дьячков, В.І. Бельтюков, С.О. Зиков, Т.О. Зикова, К.Г. Коровін, Б.Д. Корсунська, Ф.Ф. Рау та інші, які в перші післявоєнні роки брали активну участь у підготовці дефектологічних кадрів, удосконаленні їхньої післядипломної освіти, та виходячи з потреб практики, розробляли актуальні проблеми сурдопедагогіки, теорії навчання і виховання дітей з вадами слуху, удосконалення змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників шкіл для дітей з вадами слуху.

Важливе місце в розвитку сурдопедагогіки займає постать Олексія Івановича Дьякова, педагогічна діяльність якого почалася з 1921 р. Спочатку він працював учителем початкової школи, потім з 1923 р. отримує призначення на завідування школою-семирічкою, а через два роки висувається на посаду інспектора повітового відділу народної освіти.

Основний інтерес Олексія Івановича був зосереджений на проблемі математичного розвитку глухих учнів. Цьому було присвячено його дисертаційне дослідження. Успішно захистивши його в 1934 р., О.І. Дьячков стає одним з перших серед дефектологів кандидатом педагогічних наук.

Роботу над дисертацією Олексій Іванович успішно поєднував з педагогічною діяльністю, читаючи на факультеті лекції з сурдопедагогіки і методики навчання глухих арифметики. До початку Великої Вітчизняної війни він був заступником директора з навчальної та наукової роботи Московського державного педагогічного інституту.

У перші дні війни Олексій Іванович пішов у народне ополчення; був важко поранений. Улітку 1942 р. повернувся до Москви і взяв на себе обов’язки завідувача кафедри сурдопедагогіки та декана дефектологічного факультету МДПІ ім. В.І. Леніна.

У 1951 р. О.І. Дьячков стає директором НДІ дефектології Академії педагогічних наук (АПН) Російської Федерації і до кінця життя залишається беззмінним його керівником. Протягом багаторічної наукової діяльності коло інтересів і сфера дослідницької роботи О.І. Дьячкова незмінно розширювалися. Це був послідовний перехід від окремих проблем дефектології до все більш загальних. Можна виділити три напрями його наукової діяльності. Перший з них − методи навчання глухих математики, другий − теорія та історія виховання і навчання глухих дітей, і третій − теорія та історія дефектології. І в кожному із цих напрямів є вагомий внесок О.І. Дьячкова у вигляді написаних ним монографій, посібників, підручників, численних розділів і статей. Він був ініціатором і безпосереднім творцем фундаментальних праць, узагальнюючих результати наукових досліджень у галузі дефектології та передового досвіду навчання в спеціальних корекційних установах. Серед них «Методика викладання математики в школі глухонімих», «Виховання і навчання глухонімих дітей», «Система навчання глухих дітей», «Дефектологічний словник». Упродовж тривалого часу ці праці були настільними посібниками в роботі педагогічних працівників шкіл для дітей з вадами слуху.

Ім’я Сергія Олександровича Зикова, доктора педагогічних наук, професора, добре знане вітчизняними і зарубіжними сурдопедагогами, пов’язується, в першу чергу, зі створенням оригінальної системи навчання глухих дітей мовлення, введення у навчальний процес предметно-практичного навчання. Зусилля С.О. Зикова, співробітників очолюваного ним сектора навчання і виховання глухих дітей НДІ дефектології СРСР, численних аспірантів, творчо працюючих вчителів були спрямовані на створення цілісної системи навчання і виховання глухих дітей. Із науково-методичних позицій розроблялися принципи організації навчання, цілі і завдання школи глухих, її структура, навчальний план та зміст освіти, методи навчання. Спеціальні дослідження були присвячені уроку як основній формі організації навчально-виховного процесу. Не залишались осторонь питання змісту, форм організації виховної роботи в інтернаті, проблеми трудового навчання. Значущість науково-дослідницької діяльності С.О. Зикова полягала не тільки в теоретичній розробці актуальних проблем сурдопедагогіки, але і в оперативному впровадженні результатів досліджень у практику. Досягалося це постійною, систематичною роботою вченого зі школами (директорами, завучами, вчителями та вихователями).

Сектор мав опорні школи в різних регіонах країни, які, як правило, підхоплювали всі нововведення, що розроблялися в базовій школі глухих. Педагогічний експеримент, який був обов’язковим методом дослідження всіх співробітників сектора, проводився у багатьох школах і мав тривалий характер. У своїй праці про методи педагогічного дослідження вирішальне значення С.О. Зиков надавав формуючому експерименту. Активна експериментальна робота у школах глухих, систематичне проведення конференцій, нарад, педагогічних читань, постійне листування С.О. Зикова з педагогічними колективами та окремими вчителями забезпечували впровадження наукових досліджень у практику ще до офіційного прийняття науково-методичної документації. Незважаючи на величезний обсяг наукової роботи, С.О. Зиков брав активну участь у складанні навчальних програм, у розробці уроків, у написанні підручників. Його наукові праці «Обучение глухонемых детей грамоте», «Методика первоначального обучения глухонемых детей русскому языку», «Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения» стали основою докорінної перебудови навчального процесу у школах для глухих дітей у 1950–1960-х рр., а перший «Буквар», виданий у 1940 р., витримав 12 видань і був замінений новим у зв’язку з переходом на навчання мовлення за принципом формування мовного спілкування. Цей «Буквар» і сьогодні успішно використовується вчителями, оскільки в ньому вдало подана вся система навчання грамоти в підготовчому класі і процес використання різних видів словесного мовлення (дактильного, усного, письмового) на різних етапах початкового навчання мовлення.

Федір Федорович Рау розробляв проблеми навчання вимови, читання з губ та розвитку залишків слуху. Великої популярності серед сурдопедагогів набув розроблений спільно з Н.Ф. Слєзіною концентричний метод навчання глухих звуковимови в початковий період, тобто вчені започаткували так звану «скорочену систему фонем».

Броніслава Давидівна Корсунська провела важливі дослідження з дошкільної сурдопедагогіки. Під її керівництвом було розроблено оригінальну систему роботи з глухими дошкільнятами.

Коло наукових інтересів Володимира Ілліча Бельтюкова – вивчення слухового сприйняття фонетичних елементів мовлення при нормальній і порушеній слуховій функціях, стану вимови в глухих і слабочуючих школярів з метою пошуку шляхів удосконалення їхнього усного мовлення.

Теоретичні дослідження Кирила Георгійовича Коровіна пов'язані з розробкою методичних основ формування мовлення в слабочуючих дітей, вивченням особливостей їхнього мовленнєвого розвитку.

Важливого значення для сурдопедагогіки як галузі дефектологічної науки набули дослідження психологічних проблем сурдопедагогіки, які виконали Р.М. Боксіс, Н.Г. Морозова, Ж.І. Шиф та інші.

Рахіль Марківна Боксіс розробила чітку і науково обґрунтовану класифікацію дітей з вадами слуху, а також аргументувала особливості і можливості розвитку пізнавальної діяльності дітей з частковими недоліками слухового аналізатора. Створена нею система класифікації стала основою диференційованого навчання глухих і слабочуючих.

Наталія Григорівна Морозова розробляла проблеми виховання інтересів у різних категорій аномальних дітей. Дослідження цієї проблеми пов'язувалося з пошуками вдосконалення навчального процесу, спрямованого на формування особистості аномальної дитини. Суттєве значення для сурдопедагогіки мала розробка питань психології міміко-жестикуляційного та словесного мовлення глухої дитини, вивчення особливостей поведінки дітей дошкільного віку із сенсорними та інтелектуальними порушеннями.

Жозефіна Іллівна Шиф досліджувала проблеми розумової діяльності глухих дітей. Предметом її наукових доробків були питання засвоєння граматичної будови мови, сенсорні передумови опанування мовлення, «аграматизми» глухих тощо. Вчена ґрунтовно вивчала динаміку зв'язків між розвитком мислення глухих і опануванням мовлення, визначила вплив навчання на зміну цих співвідношень у процесі розвитку дітей.

Теоретичні доробки російських учених і педагогів мали велике значення для розвитку теорії і практики навчання дітей з вадами слуху та удосконалення змісту післядипломної освіти сурдопедагогів. На основі їх наукових досліджень формувалося теоретичне поле дослідницької діяльності сурдопедагогів України. Вони надавали суттєву допомогу в підготовці кадрів-дефектологів в Україні – здійснювали наукове керівництво аспірантами, здобувачами, брали участь у підвищенні рівня професійної підготовки сурдопедагогів в Україні – запрошували молодих учених для участі в наукових сесіях до Москви, брали участь у республіканських, міжобласних науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях, виступали з доповідями, лекціями на семінарах-практикумах, нарадах тощо. Російськими вченими створювалися програми та підручники для шкіл глухих і слабочуючих дітей, які тривалий час використовувалися у навчально-виховному процесі шкіл в Україні.

Об'єктивна ситуація, яка сформувалася в Україні, а це досить розгалужена мережа закладів для дітей з вадами слуху, функціонування НДІ педагогіки і НДІ психології УРСР, КДПІ ім. О.М. Горького, активізація наукових досліджень сурдопедагогів (А.М. Гольдберг, Е.П. Гроза, Н.Ф. Засенко, Р.Г. Краєвський, М.Д. Ярмаченко) сприяли поступовому розвитку теорії сурдопедагогіки, впровадженню її в практику.

На початку 1960-х рр. науковцями сектора відділу дефектології (сектор сурдопедагогіки) НДІ педагогіки УРСР досліджувалися проблеми використання компенсаторних можливостей з метою інтенсифікації загального розвитку і пізнавальних здібностей глухих школярів у процесі оволодіння рідною мовою і літературним матеріалом (Н.Д. Романенко, Е.І. Пущин, Р.А. Фрідлянд). За результатами роботи були підготовлені навчально-методичні посібники «Використання картин на уроках читання в старших класах школи глухих» (Е.І. Пущин) [352], «Читання в старших класах школи глухонімих» (Р.А. Фрідлянд) [432], які надавали вагому методичну допомогу дефектологам-практикам.

Актуальні проблеми сурдопедагогіки досліджували і науковці відділу спеціальної психології НДІ психології УРСР. Перший в Україні доктор педагогічних наук (із психології) Августа Миронівна Гольдберг у своїх теоретичних доробках «Особливості оволодіння лексикою рідної мови учнями молодших класів шкіл глухих», «Шляхи підвищення ефективності роботи з розвитку зв'язної мови учнів молодших класів школи глухих» [103], «Формування вміння самостійно користуватися мовою в учнів початкових класів шкіл глухих» [106], «Особенности самостоятельной речи глухих школьников (2–4 классы)» [104], «Розвиток писемної мови в учнів молодших класів шкіл глухих» [105] та інших розкрила специфіку розвитку мовлення глухих учнів, розробила ефективні шляхи формування писемної мови дітей з вадами слуху. Вищезазначені праці написані за результатами експериментальних досліджень, розраховані на вчителів і вихователів спеціальних шкіл. Вони деякою мірою заповнювали існуючу в науці прогалину з вивчення важливих та складних питань сурдопсихології і сурдопедагогіки. Праці цікаві не лише тим, що висвітлюють маловивчені питання, а й підходом автора до вивчення поставлених питань, дотепністю і влучністю розроблених нею методик дослідження, детальністю аналізу зібраного матеріалу і обґрунтованістю висновків та узагальнень. Позитивним у проведених авторами дослідженнях є й те, що вони виконані в порівняльному плані – шляхом співставлення глухонімих дітей різного віку з тими, які чують.

У подальшому під науковим керівництвом А.М. Гольдберг сформувалася наукова школа з питань проблеми навчання глухих мови і мовлення. Зокрема, були підготовлені й успішно захищені кандидатські дисертації Е.П. Петрової, Л.С. Лебедєвої, Е.І. Пущина, М.Д. Ярмаченка. Їхні наукові ідеї та положення були реалізовані в методичних рекомендаціях, навчальних програмах, поурочних розробках та мали вагомий вплив на удосконалення змісту спеціальної освіти глухих дітей, надавали суттєву методичну допомогу вчителям спеціальних шкіл.

Важливим заходом у вирішенні проблем кадрового забезпечення шкіл для дітей з вадами слуху, подальшому розвитку теорії післядипломної освіти дефектологів було відкриття 1 квітня 1965 р. на дефектологічному факультеті КДПІ ім. О.М. Горького кафедри сурдопедагогіки і логопедії (наказ МО УРСР № 53) [1, спр. 4445, арк. 92]. Ця кафедра (нині носить ім'я М.Д. Ярмаченка) має багату історію не лише щодо підготовки кадрів сурдопедагогіки, а й щодо розширення форм післядипломної освіти сурдопедагогів, удосконалення змісту й методів її проведення. Завідувач кафедри і викладачі брали участь у підготовці навчальних планів і програм, проводили теоретичні й практичні заняття зі слухачами курсів підвищення кваліфікації та перепідготовки.

Із 1961 до 1965 р. сурдопедагогами кафедри дефектології КДПІ ім. О.М. Горького (Н.Ф. Засенко, Е.П. Петрова, М.Д. Ярмаченко) досліджувалася цільова комплексна тема «Взаємозв'язок знань та практичних умінь у навчанні глухонімих учнів» [3, спр. 1736, арк. 7]. Пояснювалося це запровадженням у школах для глухих дітей нової системи навчання мови за принципом формування мовленнєвого спілкування, розробленої й експериментально перевіреної сектором сурдопедагогіки НДІ дефектології АПН СРСР (керівник С.О. Зиков).

Важливе місце в теорії сурдопедагогіки посідають наукові праці і практичні доробки Миколи Дмитровича Ярмаченка, який працював на кафедрі з 1954 р. спочатку асистентом, старшим викладачем, а із 1959 до 1965 р. – завідувачем кафедри дефектології, з 1965 до 1970 р. – завідувачем кафедри сурдопедагогіки і логопедії [134, с. 525]. Предметом його наукових пошуків були питання сурдопедагогіки, зокрема, наукові праці «Свідомість у навчанні глухих дітей в Українській РСР» [466], «Проблема компенсації глухоти», які були відомими не лише в Україні, а й за її межами. М.Д. Ярмаченко ґрунтовно вивчав проблеми теорії та історії педагогіки. Зокрема, монографія «Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР» стала його дисертаційним дослідженням на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук [467]. Учений – активний організатор післядипломної освіти сурдопедагогів. Він особисто виступав з лекціями на семінарах-практикумах, науково-практичних конференціях, всесоюзних і республіканських педагогічних читаннях з дефектології, брав участь у роботі наукових сесій АПН СРСР.

Серед корифеїв сурдопедагогіки особливе місце посідає постать Наталії Федорівни Засенко (1928–2004), яка була випускницею дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького 1950 р. і з першого дня своєї трудової діяльності працювала на кафедрі дефектології. Крок за кроком пройшла тернистий педагогічний шлях від асистента до професора. Тривалий час була завідувачем кафедри сурдопедагогіки і логопедії. У 1964 р. захистила кандидатську дисертацію на тему: «Активізація навчального процесу на предметних уроках у школі для глухих дітей», відповідно подальші її праці «Основи сурдопедагогіки», «Використання загальних методів навчання в школі глухонімих», «Предметні уроки в школі глухонімих», «Українська мова для 4, 5, 6-х класів шкіл глухонімих» розширювали й поглиблювали саме проблеми організації предметних уроків, наповнення їх змістом, формування психолого-педагогічних умов підвищення їх ефективності. Учена брала активну участь у розробці навчальних планів і програм із фаху, у заходах післядипломної освіти сурдопедагогів. Її учні пишуть: «Глибокі знання, професійна майстерність, вишукана мова, обдарованість кваліфікованого лектора, чудового оповідача, вміння зацікавити слухача непересічними ідеями – все це дало змогу Наталії Федорівні стати справжнім майстром своєї справи і підтвердити правильність вибору життєвого шляху» [294].

Ельвіра Павлівна Гроза (Петрова) прийшла на кафедру дефектології КДПІ ім. О.М. Горького в 1958 р. після закінчення МДПІ ім. В.І. Леніна і роботи вчителем математики в школі для глухих дітей. Навчаючись у аспірантурі НДІ психології УРСР (науковий керівник А.М. Гольдберг) підготувала декілька наукових праць: «До питання оволодіння описами глухонімими учнями молодших класів», «Особливості самостійного опису предметів глухонімими учнями молодших класів», «Прийоми навчання описам предметів глухонімих учнів молодших класів»,

«Психологічний аналіз деяких прийомів розвитку зв'язної мови глухих учнів молодших класів», в яких детально і послідовно розкрила проблеми експериментальної роботи в школі для глухих учнів. Важливим науковим доробком було її дисертаційне дослідження за темою «Особенности описания предметов глухими учащимися младших классов».

Після захисту дисертації вчена працювала над темою «Реалізація принципу свідомості в навчанні глухих учнів математики». Результати дослідження дали можливість підготувати методичні листи − «Методика викладання арифметики в школі глухих учнів», «Методика вивчення іменованих чисел у школі глухих учнів», які були важливими для вчителів-дефектологів.

У 1970-х рр. Е.П. Гроза, виходячи з завдань спеціальної школи щодо переходу на нові навчальні програми, досліджувала тему «Психологія засвоєння математичних знань дітьми з вадами слуху». У ході експериментальної роботи отримано важливі для сурдопедагогічної теорії дані про особливості засвоєння глухими учнями математичних знань. Основні положення дослідження висвітлено у наукових статтях і методичних листах «Навчання математики за новими програмами учнів підготовчого та першого класів школи глухих» [117], «Основи математики з методикою викладання в школах для дітей з вадами слуху» [118].

Подальші наукові праці Е.П. Грози, зокрема, «Вивчення математики в школі глухих», «Психолого-педагогічні основи курсу «Методика викладання математики в школах для дітей з вадами слуху», «До питань удосконалення фахової підготовки спеціалістів-сурдопедагогів» присвячувались актуальним питанням методики викладання математики глухонімим учням та взяті за основу змісту програм підготовки учителів-сурдопедагогів і підвищення кваліфікації вчителів математики шкіл для дітей з вадами слуху. Вчена упродовж багатьох років бере безпосередню участь у проведенні занять з учителями-практиками, з метою вдосконалення їхньої професійної підготовки [9].

Важливим для педагогічних працівників спеціальних шкіл було дослідження Івана Миколайовича Лобурця «Развитие самостоятельности глухих школьников при выполнении домашних заданий». Дослідник звертає увагу на те, що чимало з недоліків, які притаманні самостійній роботі глухих учнів молодших класів, можуть бути усунені при залученні до педагогічного процесу різноманітних форм практичної діяльності (виготовлення різних виробів, предметів або їх моделей, макетів, пов'язаних з вивченням матеріалу, екскурсії; спостереження, ілюстративно-образотворча і вимірювально-обчислювальна діяльність; робота з підручниками). Використання різних видів наочно-практичної діяльності на всіх етапах уроку створює вчителю необхідні умови, за яких глухі школярі швидше розуміють мету, шляхи і способи виконання самостійної роботи. Практична діяльність ніби передує подальшій звичайній роботі над навчальним матеріалом. Однією з умов розвитку самостійності учнів на самопідготовці є послідовність виконання домашніх завдань. З'ясувалося, що найбільш раціональною і зручною є така послідовність, за якої учні виконують домашні завдання спочатку з одного предмета, потім з іншого і т.д., починаючи з письмових і закінчуючи усними. Різнобічний розвиток у глухих школярів молодших класів умінь і навичок самостійної роботи буде неможливий без урахування характеру та форм взаємозв'язку між уроком і самопідготовкою [245, с. 17].

Вагомим доповненням до фундаментальних теоретичних напрацювань були методичні розробки учителів-практиків і методистів-сурдопедагогів РУМК спеціальних шкіл: «Розвиток самостійності глухих учнів 5–7-х класів у процесі читання» Т.Ф. Марчук [259]; «Усна лічба в молодших класах школи глухих», «Складання задач у молодших класах школи глухих» Р.Т. Семенідо [367]; «Вивчення глухими учнями 1-го класу явищ суспільного життя і навколишнього оточення», «Розвиток мови і мислення глухих учнів у першому класі у зв'язку з вивченням явищ природи», «Унаочнення уроків історії в 7−8-х класах школи глухих» Н.К. Сніцарук [392, 393, 394]; «Словникова робота на уроках читання з рідної мови в 5–7-х класах школи глухих» В.О. Янковської. Ці праці надавали конкретну допомогу педагогам спеціальних шкіл, удосконалювали їхню післядипломну освіту.

На початку 1970-х рр. в Україні вводили предметно-практичне навчання, провідним положенням якого був зв'язок навчання мови з трудовою практичною діяльністю дітей. в зв'язку з цим працівниками управління шкіл і РУМК спеціальних шкіл розробляються нові навчальні програми спеціальної школи для глухих дітей (математика, природознавство, біологія, хімія, фізика, креслення, історія, географія, предметно-практичне навчання, робота на шкільній ділянці). Зокрема, програма з математики складена з урахуванням тих змін у змісті навчання математики, які прийняті в загальноосвітній школі. Істотні зміни у змісті і в послідовності розташування програмного матеріалу зумовлені включенням до навчального плану предметно-практичного навчання як спеціального навчального предмета. При розробці програми використовували позитивний досвід роботи школи глухих і намагалися, де це можливо, зберегти наступність з раніше діючими програмами. Програма визначила коло знань, яким повинні оволодіти учні упродовж дев'яти років навчання (підготовчий, перший – восьмий класи). У пояснювальній записці наголошувалося, що з дітьми, які прийшли у перший клас з дошкільних закладів, треба так організувати роботу, щоб урахувалися їхні фактичні знання і було забезпечено засвоєння ними до кінця року всіх програмних вимог першого класу. Основним змістом курсу математики у восьмирічній школі глухих є натуральні числа і основні величини. До системи арифметичного матеріалу включено елементи геометрії і алгебраїчної пропедевтики, які сприяють піднесенню рівня засвоєння дітьми понять про число, арифметичні дії і математичні відношення. У програмі давалася характеристика основних розділів і програма для кожного класу з кількістю годин по четвертях. До кожної теми наводився словник і типові фрази [346, с. 3−15].
Зміни, що відбувалися в освіті дітей з порушеннями слуху, зумовлювали науковців сектора сурдопедагогіки НДІ педагогіки УРСР посилювати увагу до дослідження проблем використання технічних засобів у навчанні і корекції слухового сприйняття в осіб з порушеннями слуху, особливостей упровадження диференційованого навчання дітей з вадами слуху. Зокрема, за результатами роботи було підготовлено такі публікації «Організація кабінету технічних засобів навчання вечірньої школи для глухих», «Використання технічних засобів навчання в школах для глухих») (М.Ю. Медведєв) [260, 261]; «Засвоєння історичних понять глухими школярами 7 класу» (Г.М. Коберник) [204], в яких розглядаються питання забезпечення корекційно-компенсаторної спрямованості вивчення окремих предметів.

Велике значення для теорії сурдопедагогіки на цьому етапі мало дисертаційне дослідження Едуарда Ілліча Пущина на тему: «Обучение глухих учащихся глагольным формам». На думку дослідника, вивчення дієслова в школі глухих є

дуже важливим і складним завданням, від успішності вирішення якого залежить оволодіння граматичним матеріалом і мовленнєвий розвиток учнів. Тому виникла гостра необхідність його експериментального вивчення. Проведене дослідження дозволило охарактеризувати особливості засвоєння дієслівних форм учнями 5–8-х класів шкіл глухих і показало, що адекватність застосування тимчасових дієслівних форм від 5-го до 8-го класу невпинно зростає. Розміри такого зростання залежать переважно від: I) особливостей тимчасової форми (частіше й правильніше, ніж інші застосовуються форми минулого часу); 2) граматичних особливостей застосовуваного дієслова; 3) характеру завдання, в ході виконання якого слід утворити тимчасові дієслівні форми (значно успішніше вони визначаються і утворюються, ніж самостійно застосовуються в мові); 4) ступеня сформованості прийомів розпізнавання і утворення дієслівних форм (особливо від застосування граматичних питань). Значні труднощі виникають у школярів при необхідності застосування інфінітива.

Результати експерименту засвідчили, що успішного оволодіння учнями середніх класів шкіл глухих дієслівних форм можна досягти за умови успішного навчання граматики. До основних пропозицій автора належать: 1) включення до програми таких тем, від яких залежить засвоєння дієслова і створення умов для вивчення інших граматичних категорій («Невизначена форма дієслова доконаного і недоконаного виду» та інші); 2) відбір і систематизація матеріалу відповідно до науково обґрунтованої послідовності вивчення дієслова, що відповідає правилам граматики; 3) формування знань про дієслово у взаємозв’язку з розширенням мовної практики учнів; 4) постановка планомірно ускладнених спеціально підібраних завдань з метою зіставлення лексико-граматичних характеристик різних форм, одночасного розгляду особливостей утворення дієслівних форм. Результати дослідження засвідчили, що якість знань учнів значно підвищується, якщо вивчення тимчасових форм проводиться не послідовно, а одночасно в процесі розгорнутої діяльності.

Автором запропоновані конкретні рекомендації вчителям щодо удосконалення організації навчання глухих школярів граматичних категорій дієслова. Найбільш важливі з них стосуються внесення істотних змін у зміст і методи викладання граматики у школі глухих для забезпечення сукупності таких умов: формування знань про особливості освіти та вживання граматичних форм дієслова; виховання навичок граматичного аналізу, що сприяє засвоєнню знань про закономірності і засоби граматичних формоутворень, створення потреби в користуванні різними категоріями дієслова і збагачення досвіду застосування цих категорій у зв’язку з практичною діяльністю [353, с. 16–18].

Любов Семенівна Ступнікова у дисертаційному дослідженні «Наглядно-практическая деятельность и словесные средства в обучении глухих школьников географии» дослідила питання підвищення рівня знань учнів з географії. На її думку, на конкретних географічних фактах діти з вадами слуху переконуються в матеріальності світу і діалектичній єдності протилежних процесів, які відбуваються в природі. Дослідження засвідчило безумовну можливість значного покращення якості знань глухих школярів географічного матеріалу. Удосконалення методики навчання географії забезпечує більш повне оволодіння знаннями та їх засвоєння, формує в учнів практичні вміння користуватися ними у житті.

Автор експериментальним шляхом доводить, що однією із вирішальних умов досягнення цього є широке використання педагогічно організованої наочно-практичної діяльності школярів як джерела знань. Цьому ж сприяють різні наочні засоби, що використовуються не як ілюстративний матеріал, а як засіб засвоєння таких нових знань, які не можуть бути повідомлені за допомогою предметно-практичної діяльності. Та все ж, для ґрунтовних географічних знань використання наочно-практичної діяльності, як і різних засобів наочності, недостатньо, якщо їх застосування не поєднується з активною роллю слова.

Важливим є те, що поєднання наочно-практичної діяльності і словесних засобів у процесі навчання повинне бути різним у залежності від змісту, що вивчається, запасу життєвих уявлень учнів, рівня засвоєння ними життєвих понять і обсягу словника, необхідного як для оволодіння знаннями, так і для їх вираження [403, с. 16].

Свої теоретичні ідеї Л.С. Ступнікова обґрунтувала і втілила в методичному листі «Формування географічних понять в учнів з вадами слуху за новою програмою» та методичних рекомендаціях «К психолого-педагогическому изучению учащихся вспомогательных классов школ для глухих детей», які були важливими і корисними для вчителів-дефектологів на етапі переходу навчання дітей за новими програмами.

У 1974 р. виходить наказ МО УРСР № 161 про введення вивчення російської мови в спеціальних школах УРСР з українською мовою навчання, в якому НДІ педагогіки УРСР, РУМК спеціальних шкіл зобов'язували розробити перспективний план підготовки і видання методичної літератури на допомогу вчителям з різних питань навчання дітей з вадами слуху російської мови [1, спр. 8659, арк. 18]. Цій проблемі присвячувалася низка доробок. У своїх працях О.А. Воробйова, Р.Л. Креймер, Е.І. Пущин («Корекційна спрямованість викладання літератури в школах глухих»), Е.П. Гроза («Навчання математики за новими програмами учнів підготовчого та першого класів школи глухих» [65]) К.В. Луцько («Обучение русскому языку глухих в школах с украинским языком преподавания» [249]) показують особливості, переваги та недоліки цієї роботи та надають методичні рекомендації на допомогу вчителям.

Актуальним питанням сурдопедагогіки наприкінці 1970-х рр., від якого, безперечно, залежала якість навчання і виховання глухих і слабочуючих учнів, була готовність дітей з вадами слуху до навчання в школі. Чимало для розв'язання цієї проблеми зробила Марія Купріянівна Шеремет. Трудову діяльність Марія Купріянівна розпочала у медичних закладах і впродовж семи років працювала завідувачем фельдшерсько-акушерським пунктом, медсестрою лікарні, старшою медсестрою дошкільного дитячого закладу, після чого обрала новий життєвий шлях – педагогічну ниву. Після закінчення з відзнакою дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького М.К. Шеремет працює вчителем школи слабочуючих. Саме в ході навчально-виховного процесу з дітьми Марія Купріянівна відчула нагальну практичну проблему, яка стояла на заваді успішності дітей – готовність до навчання в школі. Тому починає її ретельно досліджувати. У 1979 р. Марія Купріянівна успішно захистила дисертацію кандидата педагогічних наук за темою «Формирование готовности слабослышащих детей к школьному обучению», яка мала велике практичне значення, оскільки озброювала учителів, вихователів і

батьків дітей, які мали вади слуху, цінними порадами і важливими рекомендаціями у корекційній роботі.

Працюючи старшим науковим співробітником НДІ педагогіки МО Молдавської РСР, М.К. Шеремет поглиблювала і розширювала свої наукові уподобання. Її наукові праці «Подготовка детей к школе», «Несколько советов воспитателю», «Вопросы подготовки слабослышащих детей к школьному обучению» мали навчальний і методичний характер, слугували гарним порадником учителям-практикам і батькам дітей з вадами слуху.

М.К. Шеремет надавала послуги післядипломної освіти педагогічним працівникам, працюючи старшим викладачем кафедри управління і школознавства Центрального ІУВ України. Вчена читала лекції на курсах підвищення кваліфікації директорів шкіл і їхніх заступників, брала участь у науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях, наукових сесіях, семінарах, нарадах.

Нові і творчі зміни в педагогічній та науковій діяльності М.К. Шеремет відбуваються з 1985 р., з переходом на посаду старшого викладача, а з 1989 р. – доцента дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького. Саме в стінах рідної альма-матер вона розробляє курси «Методика усного мовлення», «Спецметодика українскої мови», запроваджує їх у навчальний процес підготовки сурдопедагогів. У подальшому ці курси стають основою нових навчально-методичних праць, важливих для педагогів-практиків: методичний лист «Методика усної мови», посібник «Розвиток мови», підручник «Буквар», методичні рекомендації «Голосні звуки». Учена – автор багатьох програм для спеціальних шкіл, зокрема, для 0−6-х класів школи слабочуючих учнів з українською мовою навчання, на підґрунті яких формувався зміст програм підвищення кваліфікації сурдопедагогів; надає системну допомогу в плануванні методичної роботи в спеціальному дитячому закладі № 485, школі-інтернаті № 9 для слабочуючих дітей.

Суттєво доповнювали теоретичні розробки проблеми готовності дітей з вадами слуху до навчання сурдопсихологи. Е.П. Гроза у посібнику «Вивчення математики в школі глухих» акцентує увагу на особливостях викладання навчальної дисципліни, яка формує пізнавальний розвиток, удосконалює мисленнєві операції учня. Г.М. Чефранова у наукових працях «Рівень знань і умінь з української мови і літератури в учнів шкіл робітничої молоді для глухих», «Розумовий розвиток глухого школяра», «Развитие слухового восприятия взрослых глухих» піднімає проблеми сурдодидактики і сурдопсихології, розглядає питання про участь слуху у сприйнятті і в діянні людини в середовищі, про компенсацію ураження аналізатора, аналізує власні експериментальні дані та дані інших учених, окреслює шляхи компенсаторного розвитку глухонімих дітей. Важливим є переконання автора про подвійний вплив втрати одного аналізатора на діяльність збережених: з одного боку, збережені беруть на себе компенсацію втраченого і діють підсилено, оскільки вправляння приводить до вдосконалення їх діяльності, але, з іншого боку, збережені аналізатори функціонують гірше, оскільки вони позбавлені тієї взаємодії з боку цього аналізатора, яка існує в нормі. Оперуючи фактичним матеріалом, автор доводить, що відсутність і навіть зниження слуху негативно позначаються на руховому аналізаторі. Із наведених праць випливає висновок про необхідність звертати увагу учителів-практиків на розвиток пізнання учнів школи глухонімих. Обґрунтовуючи оптимістичну оцінку розвитку пізнавальних можливостей

глухонімих дітей, науковець водночас зосереджує увагу вчителів та батьків на складності вдосконалення пізнавальної діяльності цих дітей, на його важливості.

Досліджуються питання, пов'язані із проблемою розширення комунікативних можливостей осіб із порушеннями слуху на основі використання новітніх сурдологічних методів і засобів. К.В. Луцько, Н.А. Дубова, Т.І. Авраменко підготували посібники «Дидактичний матеріал для розвитку слухового сприймання у глухих дітей», «Формування звуковимови та розвиток слухозорового (слухового, зорового) сприймання усного мовлення у глухих дітей 1-го класу» [251], в яких надається методична допомога вчителям щодо ефективної організації уроку, вихователям і батькам щодо допомоги дітям під час виконання домашніх завдань.

Важливим здобутком для сурдопедагогічної теорії була праця Людмили Іванівни Фомічової «Особенности воссоздающего воображения и пути его формирования у младших слабослышащих школьников». Дослідниця обґрунтувала, що результативність шкільного навчання дітей, у тому числі, які мають вади слуху, багато в чому залежить від якості сприйняття ними інформації, що міститься в письмових текстах. Розуміння будь-якого текстового повідомлення, адресованого школярам, спирається на роботу відтворюючої уяви, що забезпечує адекватне сприйняття його образного змісту.

Учена отримала переконливі дані про якісні відмінності в протіканні і результатах процесу відтворюючої уяви слабочуючих і чуючих молодших школярів; визначила вплив різних умов організації діяльності відтворюючої уяви на адекватність відтворених учнями образів; оптимальні умови для функціонування цього пізнавального процесу у слабочуючих дітей.

Новизна проведеного дослідження полягала в тому, що результати дозволили отримати нові дані щодо особливостей розвитку відтворюючої уяви у слабочуючих молодших школярів. Автором розроблена і апробована методика, що позитивно впливає на розвиток відтворюючої уяви у молодших слабочуючих школярів і забезпечує дотримання послідовності переходу від навчальних вправ на наочному матеріалі до вправ на словесному матеріалі [429, с. 20].

За результатами дослідження Л.І. Фомічова підготувала низку методичних посібників: «Методичні рекомендації вчителю і вихователю про особливості виховання в процесі вивчення основ наук у спеціальних школах», «Методичні рекомендації по вдосконаленню навчально-виховного процесу», «Методичні рекомендації вчителю і вихователю спеціальних шкіл про шляхи подальшого поліпшення якості навчання і виховання аномальних дітей», які суттєво впливали на покращення професійної підготовки сурдопедагогів та удосконалювали рівень навчально-виховної роботи у школах-інтернатах для дітей з вадами слуху.

Дисертаційне дослідження Івана Пантелійовича Колесника на тему «Ідейно-політичне виховання глухих старшокласників у процесі позакласної діяльності» піднімає питання виховної роботи дефектологів. Учений, спираючись на практичний досвід роботи в школі для глухих дітей, висвітлив і детально розкрив актуальні питання у діяльності педагогічного колективу школи – принципи, форми і методи роботи педагогічних працівників з учнями старших класів у позаурочний час.

І.П. Колесник і Л.В. Литвинова висвітлюють і обґрунтовують питання наочності – принципу, який забезпечує ефективність навчальної діяльності учителя і учнів та є важливим засобом розвитку розумових здібностей дітей, їх спостережливості, уваги, відповідно й мислення. У посібнику «Використання

наочності на уроках російської мови в школі глухих» автори зазначають, що з урахуванням психології глухих дітей треба пам'ятати, що в сучасних умовах стала очевидною необхідність такого удосконалення роботи школи, за якого навчання перетворилось би на творчий процес, який стимулюватиме пізнавальну діяльність школярів. Успішному вирішенню цього завдання служитиме використання всіх сучасних наочних засобів навчання.

Н.Ф. Засенко у навчальному посібнику «Використання загальних методів навчання у школі для глухих дітей» зазначає, що у сурдопедагогічній теорії більше уваги приділено обґрунтуванню спеціальних (методів вивчення окремих предметів) і специфічних методів формування засобів спілкування у глухих дітей (використовуються при вивченні словесної мови глухих за принципом мовного спілкування, навчання вимовляння і читання з губ, розвитку та використання залишків слуху), а важливе питання загальних методів навчання, тобто найбільшої групи методів, властивих усім без винятку навчальним предметам, ще не стало в центрі уваги сурдопедагогів.

Отже, у період із 1963 до 1990 р. теорія сурдопедагогіки і сурдопсихології досягла значного рівня розвитку і безпосередньо впливала на теорію і практику навчання і виховання дітей з вадами слуху та зміст підвищення кваліфікації педагогічних працівників спеціальних шкіл.

Удосконалення змісту післядипломної педагогічної освіти учителів шкіл для дітей з вадами слуху під впливом розвитку теоретичних здобутків сурдопедагогіки і сурдопсихології простежується у порівнянні навчальних планів курсів підвищення кваліфікації вчителів математики, які наведено у таблицях [1, спр. 4887, арк. 79; спр. 8949, арк. 120]

Навчальний план
курсів підвищення кваліфікації вчителів математики шкіл
для дітей з вадами слуху (1965 р.)

№ з/п	Назви розділів	Лекції	Сем.	Практ.	Разом
1	Завдання педагогічних працівників	2	-	-	2
2	Найновіші досягнення науки і техніки	4	-	-	4
3	Основи сурдопедагогіки	16	4	-	20
4	Психологія дитини з вадами слуху	14	2	-	16
5	Навчання глухих за принципом мовного спілкування	8	2	2	12
6	Навчання вимови і читання з губ	10	2	-	12
7	Методика викладання арифметики	34	-	6	40
8	Методика викладання геометрії	10	2	-	12
9	Методика креслення	4	6	-	10
10	Розвиток мови на уроках арифметики	8	2	2	12
	Разом	110	20	10	140

Навчальний план
курсів підвищення кваліфікації вчителів математики шкіл
для дітей з вадами слуху (1978 р.)

№ з/п	Назви розділів і тем	Лекції	Сем.	Практ.	Разом
1	2	3	4	5	6
1.	Перемога у Великій Жовтневій соціалістичній революції – головна історична подія XX століття	2	-	-	2
2.	Конституція СРСР – розгорнута система соціально-економічних прав, свобод і обов'язків громадян, вираз основних напрямків всебічного гармонійного розвитку особистості	2	-	-	2
3.	Світовий революційний процес і актуальні питання міжнародної політики КПРС	2	-	-	2
4.	Партія в умовах розвинутого соціалізму	2	-	-	2
5.	Ідеологічна боротьба в умовах ідейного протиборства двох соціальних систем	2	-	-	2
6.	Завдання педагогічних працівників у світлі рішень XXV з'їзду КПРС, постанов ЦК КПРС і РМ СРСР про школу	2	-	-	2
7.	Завдання подальшого удосконалення і посилення роботи по комуністичному вихованню школярів у світлі рішень XXV з'їзду КПРС	6	-	-	6
8.	Характеристика фізичного розвитку дітей з вадами слуху та медичне обслуговування їх у спеціальних школах-інтернатах	6	2	-	8
9.	Актуальні проблеми в галузі сурдопедагогіки	8	2	-	10
10.	Особливості психічного розвитку дітей з вадами слуху та врахування їх у навчально-виховній роботі	8	2	-	10
11.	Методика математики та її основні засади: а) предмет методики математики; б) шкільний курс математики і мета його викладання; в) психічні і педагогічні основи навчання математики в спецшколах; г) діалектико-матеріалістичний підхід до навчально-виховного процесу	 2 2 2 2	 - - - -	 - - - -	 2 2 2 2 2

1	2	3	4	5	6
12.	Методи навчання математики: а) методи пояснення навчального матеріалу; б) методика організації самостійної роботи учнів; в) лабораторно-практичні заняття; г) математичні екскурсії; д) система та методика проведення контрольної роботи (в розрізі класів)	 2 2 2 2	 - - - -	 - - - -	 2 2 2 2
13.	Методика формування математичних понять	2	-	-	2
14.	Методика вивчення теорем	4	-	2	6
15.	Математична задача і методика її розв’язання	4	-	4	8
16.	Комуністичне виховання учнів при навчанні математики	2	2	-	4
17.	Засоби вивчення математики: а) підручник і задачник та методика роботи з ними; б) наочні посібники та приладдя. Математичний кабінет; в) засоби звукової світлотехніки	 2 2 2	 - - -	 2 - -	 4 2 2
18.	Організація навчання. Урок з математики: а) планування навчальної роботи; б) урок із математики; в) аналіз уроку; г) особливості роботи в школах із вадами слуху	 2 2 2 2	 - - - -	 4 4 - -	 6 6 2 2
19.	Позакласна робота з математики	2	2	-	4
20.	Методика використання звуко - підсилюючої апаратури колективного і індивідуального користування на уроках математики	6	-	4	10
21.	Організація роботи з розвитку слухового сприйняття і формування вимови на уроках математики	10	-	8	18
22.	Організація методичної роботи в школі	2	-	2	4
	Разом	**104**	**10**	**30**	**144**

Аналіз навчальних планів курсів підвищення кваліфікації вчителів математики шкіл для дітей з вадами слуху у 1960-х і 1970-х рр. дає можливість зробити деякі висновки: за загальним обсягом годин, розподілом часу на теоретичні і практичні заняття змін не відбулося; навчальні плани обох курсів мали чітку фахову спрямованість, утім у 1970-х рр. помітно збільшилася кількість годин на теми ідеологічного характеру (15 %), що пояснюється загальною тенденцією посилення

ролі КПРС у суспільстві; у змісті програм відбулися якісні зміни, а саме, традиційний розділ «Основи сурдопедагогіки» замінено на розділ «Актуальні проблеми в галузі сурдопедагогіки», розділ «Психологія дитини з вадами слуху» – на «Особливості психічного розвитку дітей з вадами слуху та врахування їх в навчально-виховній роботі», що можна пояснити впливом розвитку теоретичних основ сурдопедагогіки. Адже за години, які передбачено курсами, фізично неможливо висвітлити навчальні дисципліни, що передбачаються на стаціонарній формі навчання; на 50 % збільшилася кількість годин на методики навчання предмета, при цьому методики окремих педагогічних завдань деталізувалися, наприклад, «Методика формування математичних понять», «Методика вивчення теорем», «Методика розв'язання математичних задач» тощо, що суттєво підвищувала рівень фахової підготовки вчителів математики; вводилася тема «Організація методичної роботи», яка сприяла вдосконаленню рівня післядипломної педагогічної освіти вчителів.

Таким чином, на першому етапі розвитку (1963–1972) наукові дослідження спрямовувалися на вивчення проблем навчально-виховного процесу в спеціальній школі для дітей з вадами слуху. Зокрема, вивчалися питання використання компенсаторних можливостей з метою інтенсифікації загального розвитку і пізнавальних здібностей глухих школярів у процесі оволодіння ними рідною мовою і літературним матеріалом: питання специфіки розвитку мовлення глухих учнів, ефективних шляхів формування писемної мови дітей з вадами слуху; питання взаємозв'язку знань та практичних умінь у навчанні глухонімих учнів. У контексті цієї проблематики зроблено низку важливих прикладних досліджень, які суттєво збагатили теорію сурдопедагогіки і зміст післядипломної освіти учителів-практиків.

Другий етап характеризувався введенням у практику роботи спеціальної школи предметно-практичного навчання, провідним положенням якого був зв'язок навчання мови з трудовою практичною діяльністю дітей і нові навчальні програми, тому працівники сектора сурдопедагогіки НДІ педагогіки досліджували проблеми використання технічних засобів у навчанні і корекції слухового сприйняття в осіб з порушеннями слуху, особливості диференційованого навчання дітей з вадами слуху.

На третьому етапі розроблялися проблеми формування готовності дітей з порушеннями слуху до систематичного шкільного навчання. Автори наукових праць досліджували актуальні проблеми сурдопедагогіки і сурдопсихології, які поставали в практичному житті спеціальної школи. Особливістю досліджень було те, що дослідники розглядали проблеми аномальних учнів у порівнянні з нормальними, що надавало можливість обирати раціональні і реальні методи корекційної роботи.

За період із 1963 до 1990 р. відбулися кількісні і якісні зміни в теорії сурдопедагогіки, зросла чисельність сурдопедагогів вищої кваліфікації. Якщо в 1950-х рр. у республіці було лише два кандидати педагогічних наук у галузі сурдопедагогіки, то наприкінці 1980-х рр. їх було більше десяти. Це позитивно вплинуло на розвиток практики, тобто діяльності системи спеціальних шкіл для дітей з вадами слуху в Україні, основну роль у яких відігравали педагогічні кадри. Тематика комплексних і індивідуальних досліджень науковців і викладачів вибудовувалася відповідно до завдань, які стояли перед системою спеціальної освіти, враховуючи і підсилюючи наявні теоретичні надбання дефектологічної науки. Підсумками наукових досліджень були понад 300 наукових статей у збірниках наукових праць, близько 40 підручників, методичних посібників,

рекомендації для педагогічних працівників спеціальних шкіл. Основні положення теоретичних доробок учених-сурдистів покладено в зміст навчальних програм підвищення кваліфікації педагогів-практиків.

3.3. Вплив теоретичних основ тифлопедагогіки на підвищення професійної підготовки педагогів шкіл для сліпих і слабозорих дітей

У середині 1960-х рр. мережа спеціальних шкіл для дітей з вадами зору складалася з семи шкіл-інтернатів для сліпих дітей з контингентом 1 086 учнів і 14 шкіл-інтернатів для слабозорих з контингентом 2 031 учень. У порівнянні з 1958 р. кількість шкіл зросла на десять, контингент дітей − на 1 490. Однак у республіці залишалися не охоплені навчанням 437 сліпих і слабозорих дітей шкільного віку [1, спр. 4058, арк. 41].

Стан навчально-виховної роботи в школах-інтернатах для дітей з вадами зору був на низькому рівні. Про це переконливо свідчили результати інспекторських перевірок. Однією з вагомих причин низького рівня знань учнів був низький рівень професійної підготовки педагогічних працівників цих навчально-виховних закладів. Як свідчать архівні джерела, більшість педагогічних працівників спеціальних шкіл-інтернатів для сліпих і особливо для слабозорих дітей не мали дефектологічної освіти, були недостатньо обізнані з методикою роботи та особливостями психічного і фізичного розвитку дітей з вадами зору. Так, у 1965 р. із 587 педагогічних працівників цих шкіл вищу дефектологічну освіту мали лише 53 особи, тобто 10 %. Заочним навчанням було охоплено 76 осіб, у тому числі на дефектологічному факультеті навчалися 26 осіб за спеціальністю «олігофренопедагогіка» [1, спр. 4462, арк. 135]. Причин цьому було багато, серед них варто наголосити на таких: КДПІ ім. О.М. Горького не мав можливості своєчасно підготувати фахівців для великої кількості спецшкіл, що відкривалися в республіці; питання підготовки кадрів за нозологіями, тобто за спеціальністю «тифлопедагогіка», час від часу розглядалося, наприклад, на засіданні колегії МО УРСР 10 вересня 1965 р., але все закінчувалося лише розмовами.

На початку 1960-х рр. колегія МО УРСР повертається до питання рівня професійної підготовки тифлопедагогів та обговорює проблему вдосконалення структури підвищення кваліфікації всіх категорій тифлопедагогів. Практика свідчила, що ОІУВ проводили роботу з удосконалення рівня післядипломної освіти педагогів, але ефективно вирішити це завдання щодо дефектологів, особливо сурдопедагогів, тифлопедагогів були неспроможними, оскільки не мали педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

З цього приводу у МО УРСР неодноразово обговорювалося питання про відкриття спеціального підрозділу республіканського рівня – РУМК спеціальних шкіл, але позитивно розв’язалося це питання лише наприкінці 1963 р. Ця установа повинна була здійснювати практичну організацію підвищення кваліфікації, спеціалізації і перепідготовки дефектологічних кадрів, надавати методичну допомогу спеціальним школам-інтернатам.

Зміст післядипломної освіти тифлопедагогів гіпотетично залежав від змісту програм навчання і виховання в спеціальній школі для дітей з вадами зору і впливу теоретичних основ тифлопедагогіки, розробка яких покладалася на відділи дефектології НДІ педагогіки УРСР і спеціальної психології НДІ психології УРСР.

МО УРСР вживалися заходи щодо прискорення розвитку дефектологічної науки. Педагогічним кадрам, які мали нахили і здібності до науково-дослідної роботи, відкривали місця в аспірантурі за спеціальністю «спеціальна педагогіка» в НДІ педагогіки УРСР і «спеціальна психологія» в НДІ психології УРСР, підтримувалася практика навчання в аспірантурі НДІ дефектології АПН СРСР, започатковувалася нова (заочна) форма підвищення кваліфікації педагогів як наукових кореспондентів науково-дослідних установ та вищих навчальних закладів.

Розробка теоретичних основ тифлопедагогіки базувалася на методологічній базі дефектологічної науки і на експериментальних дослідженнях, які показували та обґрунтовували нові досягнення корекційно-виховної роботи в спеціальних школах для дітей з вадами зору. Вагомими для тифлопедагогіки були наукові праці радянських педагогів і психологів. Зокрема, Б.Г. Ананьєва (психологія почуттєвого пізнання); П.К. Анохіна (методологічні проблеми компенсації порушених функцій); Л.С. Виготського (принципи виховання дефективних дітей); М.А. Вербук (дидактичні питання дітей з вадами зору); А.В. Запорожця (питання сенсорного виховання); М.І. Земцової (особливості пізнавальної діяльності, основи компенсації дефектів); А.І. Каплан (особливості кольорового зору); Л.Ф. Касаткіна (формування рухових функцій); О.М. Леонтьєва (проблеми розвитку психіки); А.Г. Литвак (шляхи розвитку тифлопсихології); А.І. Мещерякова (психічний розвиток у процесі навчання); Н.Г. Морозової (формування пізнавальних процесів); М.С. Певзнер (психоневрологічна характеристика сліпого учня); В.С. Сверлова (просторова орієнтація); В.А. Феоктистової (історія радянської тифлопедагогіки). Ці праці були методологічним фундаментом у дослідженнях тифлопедагогів в Україні.

Вагомий внесок у розвиток теорії тифлопедагогіки в Україні зробив Ілля Семенович Моргуліс, який у 1951 р. закінчив відділ спеціальної педагогіки педагогічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького і розпочав трудову діяльність заступником директора з навчально-виховної роботи і вчителем української мови Слов'янської школи для сліпих дітей. Із характеристики, написаної завідувачем Слов'янського міськвно С. Білоконем, стало відомо, що І.С. Моргуліс за період роботи в школі отримав великий практичний досвід як із методики викладання української мови, так і з організації роботи у методичному об'єднанні вчителів. Він постійно надавав методичну і практичну допомогу вчителям шляхом індивідуальної роботи, відвідування уроків, виступів на засіданнях педагогічних рад. Колектив учителів під керівництвом І.С. Моргуліса підготував велику кількість наочних посібників, які використовувалися в школі і надавали вагому допомогу учням краще засвоювати навчальний матеріал, а вчителям ефективніше проводити уроки. Педагогічна діяльність І.С. Моргуліса не обмежувалася лише роботою в школі. Міськвно неодноразово запрошував його в комісії для інспектування спеціальних шкіл-інтернатів, де педагог об'єктивно, з усвідомленням важливості справи здійснював контроль і надавав методичну допомогу вчителям інших шкіл. У рекомендації, виданій для вступу до аспірантури НДІ педагогіки, зазначено: «Дирекція Слов'янської школи для сліпих дітей, партійна і профспілкова організації вважають, що в І.С. Моргуліса є схильності й здібності, які необхідні для наукової роботи. Працюючи 10 років завучем школи, він проявив себе як хороший організатор і керівник методичної роботи в школі. Ним було написано декілька методичних праць, присвячених для школи сліпих. Він систематично давав рецензії на наукові праці інституту педагогіки, уміло вивчав і узагальнював передовий

педагогічний досвід учителів і цим сприяв підвищенню кваліфікації тифлопедагогів....» [18, арк. 15].

Однією з перших науково-методичних праць І.С. Моргуліса була стаття «Особливості виховної роботи зі сліпими дітьми», у якій зазначається, що у кожній школі-інтернаті вихователі мають широкі можливості впливати на учнів. Особливо це стосується учителів і вихователів школи сліпих, оскільки вони перебувають зі своїми вихованцями в постійному й тісному контакті. Це актуалізує питання розширення арсеналу методів впливу на учнів. За переконанням Іллі Семеновича, тільки там, де кожен день вихованця сповнений цікавими справами, які захоплюють уяву і дають роботу думці, тільки в корисних справах можуть найповніше розвиватися якості і риси, необхідні людині. Молодий учитель також наголошує на важливому аспекті, що виховання – складний процес, де немає дрібниць, де все важливо. Мають значення не тільки зміст і цілі виховного заходу, а й умови, в яких він проводиться, навіть тон вихователя в розмові з учнями, його вміння підкреслити серйозність хвилини, навпаки, до речі, пожартувати. Все це важливо в роботі з незрячими дітьми [18, арк. 14]. Аналіз змісту перших наукових праць І.С. Моргуліса свідчить, що вони були важливими в удосконаленні теорії і практики виховання аномальних дітей та корисними і вкрай необхідними у підвищенні кваліфікації дефектологічних кадрів.

Заслуговує на увагу реферат на тему: «Виховання санітарно-гігієнічних навичок у сліпих дітей», який І.С. Моргуліс підготував для вступу до аспірантури. Зміст містить такі питання: стан виховання сліпої дитини в сім'ї щодо вироблення санітарно-гігієнічних та побутових навичок; вивчення індивідуальних особливостей сліпої дитини – запорука успішної роботи з нею; єдність вимог, врахування специфічних умов школи; з досвіду роботи з учнями 1-го класу; режим дня школи та визначення його щодо вироблення санітарно-гігієнічних навичок; форми і методи обліку та контролю роботи з виховання санітарно-гігієнічних навичок у сліпих дітей. Зазначимо, що реферат мав науково-дослідницький характер із всебічним використанням практичного досвіду роботи вчителя. Висновки і рекомендації стали суттєвою методичною допомогою для педагогічних працівників шкіл-інтернатів для сліпих дітей. Молодший науковий співробітник відділу дефектології НДІ педагогіки УРСР, кандидат педагогічних наук Г.М. Мерсіянова у рецензії на реферат зазначає: «Автором розглядається одне з найважливіших питань тифлопедагогіки – виховання санітарно-гігієнічних навичок у сліпих дітей. Відомо, що прищеплення санітарно-гігієнічних навичок для сліпих дітей пов'язане з низкою труднощів, зумовлених відсутністю зору. Це питання недостатньо висвітлене в тифлопедагогічній літературі. Автор узагальнив досвід виховної роботи педагогічного колективу Слов'янської школи для сліпих дітей. Із реферату випливає, що І.С. Моргуліс добре знає психофізіологічні особливості сліпих дітей і правильно окреслює шляхи прищеплення санітарно-гігієнічних та побутових навичок» [18, арк. 11].

Дисертаційне дослідження на тему: «Сенсорное воспитание учащихся начальних классов школ слепых в условиях трудового обучения» [278] І.С. Моргулісом успішно захищене в 1965 р. Наукові праці наступних років розширювали і доповнювали проблематику виховання і навчання дітей з вадами зору. Серед них «Організація позакласної роботи в школах сліпих і слабозорих дітей» [279], «Організація трудового навчання учнів 5–9-х класів шкіл сліпих та слабозорих дітей» [280], «Керівництво пізнавальною діяльністю сліпих та

слабозорих дітей у процесі навчання» [281], «Педагогічне вивчення сліпих та слабозорих дітей» [282], «Методичні рекомендації з питань трудового навчання та професійної орієнтації сліпих і слабозорих дітей» [283], «Методичні рекомендації про поліпшення трудового навчання в спеціальних школах-інтернатах для дітей з вадами зору» [284], «Методичні рекомендації до організації практичної діяльності в навчанні сліпих та слабозорих дітей» [285]. Перераховані навчально-методичні посібники тривалий час були надійними помічниками усіх категорій педагогічних працівників шкіл для дітей з вадами зору.

Важливим для тифлопедагогіки було дисертаційне дослідження наукового співробітника НДІ педагогіки УРСР Ніли Савівни Царик («Конкретизація уявлень про живу природу в сліпих дітей молодшого шкільного віку» [437]. Вона досліджувала особливості уявлень сліпих дітей про живу природу, засоби компенсації взаємодії сліпих із навколишнім світом, його пізнання, проблеми навчання читання і письма тощо. Своїми науковими доробками вчена збагатила та розширила освітній рівень учителів і вихователів шкіл для сліпих дітей під час проведення семінарів-практикумів, курсів підвищення кваліфікації і перепідготовки. Н.С. Царик брала активну участь у вивченні й узагальненні передового педагогічного досвіду однієї з кращих шкіл України – Харківської школи для сліпих дітей ім. В. Короленка. Серед науково-методичних праць слід назвати «О методике формирования образа живых организмов у слепых детей», «Наукова розробка на Україні проблеми сенсорного розвитку дітей з порушеннями зору», які протягом довгих років не втрачають актуальності і мають велике значення в роботі дефектологів.

Диференціація навчання і виховання дітей з вадами зору привела до поділу навчальних закладів на школи для сліпих дітей і школи для слабозорих дітей. З'явилася категорія учнів, які зазнавали труднощів у розпізнаванні того, що пишеться на дошці або друкується в підручниках. Такі діти потребували індивідуального підходу, особливих умов викладання. Це вимагало спеціального методичного забезпечення вчителів і вихователів. Спочатку педагогічні працівники користувалися посібником Н.Г. Крачковської «Навчання слабозорих дітей» [225] (перекладеним з російського видання). Автор детально розкриває такі питання: сутність категорії дітей «слабозорі учні», причини слабозорості; виявлення слабозорих і мета організації спеціальних класів; основні типи установ для слабозорих дітей; педагог класів охорони зору; лікар, медсестра, їхня робота; обладнання медичного кабінету; санітарно-гігієнічні вимоги для шкіл охорони зору; природне і штучне освітлення класів; підручники із збільшеним шрифтом та інші навчальні посібники; особливості викладання в класах охорони зору; особливості викладання окремих предметів; фізкультура в класах охорони зору; слабозорі в масових школах. Цей посібник тривалий час був хорошою підмогою для тифлопедагогів, але згодом з'являються і перші науково-методичні праці українських учених та практиків, які базувалися на експериментальних дослідженнях у школах для слабозорих дітей. Це праці І.П. Чигринової: «Особенности применения некоторых методических приемов по повышению уровня знаний и навыков слабовидящих учащихся» [443], «Некоторые вопросы организации урока в школе для слабовидящих детей» [444], «Состояние знаний слабовидящих учащихся 6–8-х классов по русскому языку и некоторые причины, обусловившие низкое качество знаний слабовидящих школьников» [445]. Автор, як досвідчений

методист і дослідник проблем слабозорих дітей, давала важливі методичні рекомендації і поради педагогічним працівникам, які працювали з такою категорією дітей.

У 1970–1980-х рр., на етапі переходу шкіл на нові навчальні програми, сектор тифлопедагогіки досліджує педагогічні основи керівництва пізнавальною діяльністю дітей і дорослих, які мають порушення зору, зокрема опрацьовувалися питання управління процесами компенсації та корекції в навчанні сліпих і слабозорих учнів з нормальним та пониженим інтелектом, підготовка дітей до навчання в школі, соціально-трудової реабілітації інвалідів по зору.

У 1976 р. захистила дисертаційне дослідження науковий співробітник НДІ педагогіки УРСР Тетяна Павлівна Свиридюк («Воспитание познавательного интереса к русскому языку у учащихся подготовительных классов школ для слабовидящих»). Дослідниця визначила такі особливості слабозорих дошкільнят у підготовчих класах: значне відставання цих дітей у мовному розвитку; несформованість сенсорних функцій; відсутність спостережливості; невміння використовувати охоронні аналізатори у обстеженні предметів; неоформленість емоційних переживань; ускладнення в словесному оформленні сприйнятого. На думку вченої, усунення цих прогалин вимагає спеціальної корекційної роботи з боку педагогічних працівників. Тому в цій роботі має передувати формування позитивного емоційного ставлення до навчальної діяльності з мови і забезпечення відповідної обстановки: спеціальне обладнання класних кімнат змішаного типу (школа – дитячий садок), а також наочно-дієвий метод навчання, заснований на широкому використанні ігрових прийомів. Успішному просуванню слабозорих дошкільнят у загальному розвитку і навчанні сприятиме така система навчання і виховання, яка базується на врахуванні особливостей кожної дитини, що має високий, середній, низький і дуже низький рівень мовного розвитку. Тому в підготовчий період виявляється спочатку рівень розвитку кожної дитини, а потім визначається відповідне цьому рівню диференційоване використання дидактичних засобів, що застосовуються зазвичай на більш низьких вікових ступенях у масовому дитячому садку, і обов’язково забезпечується поетапність у наданні пояснення та іграх [362, с. 5]. На допомогу вчителям і вихователям спеціальних шкіл автором розроблено ефективні методичні прийоми для виховання пізнавального інтересу до російської мови.

Отже, дослідження питань підготовки і виховання дітей дошкільного віку, яке здійснила Т.П. Свиридюк, було актуальним. Її науково-методичні праці «Методические указания к проведению уроков в добукварный период в школах для слабовидящих детей» [361], «Педагогическое руководство игровой деятельностью детей с нарушением зрения дошкольного возраста» [363], «Подготовка слабовидящих детей к школе» [364], «Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими детьми дошкольного возраста» (у співавторстві з А.І. Назаренко), «Воспитание самостоятельности слепых и слабовидящих дошкольников в процессе организации обслуживающего труда» розширили та доповнили її дисертаційне дослідження і були настільними книгами для педагогічних працівників дошкільних навчально-виховних закладів, в яких були групи слабозорих дітей.

Збагатило теорію навчання і виховання дітей з вадами зору дисертаційне дослідження Ірини Павлівни Чигринової («Овладение средствами художественной образности слабовидящими учащимися в процессе изучения литературы» [447]).

І.П. Чигринова тривалий час працювала старшим методистом РУМК спеціальних шкіл (1964–1984), пізніше старшим науковим співробітником лабораторії тифлопедагогіки НДІ педагогіки УРСР (1984–1989). Вона досліджувала психолого-педагогічні основи розвитку образного мислення у слабозорих учнів, формування і вербалізацію їхнього чуттєвого досвіду, шляхи удосконалення їхньої пізнавальної активності на уроках української мови і літератури. Її подальші наукові доробки, а саме: «Дидактические основы использования изобразительной наглядности на уроках литературы в школе слабовидящих детей» [446], «Основные требования к уроку в школах для слепых и слабовидящих детей» [448], «Пути развития познавательной активности слепых и слабовидящих учащихся» [449], «Развитие речи слабовидящих учащихся» [450], «Методика преподавания литературы в школах слепых и слабовидящих» [451], «Повышение эффективности нравственного воспитания слепых и слабовидящих учащихся во внеклассной работе» [452] розкривали новітні методики викладання мови і літератури в школах для сліпих і слабозорих дітей, чим суттєво збагатили зміст післядипломної освіти тифлопедагогів.

Особливу цінність для вчителів і вихователів шкіл для дітей з вадами зору мали теоретичні розробки українських учених у сфері психології. Так, у 1970-х рр. активно досліджує соціально-психологічні проблеми тифлопсихології, зокрема, організації культурно-масової роботи дітей з вадами зору, використання ними вільного часу, формування міжособистісних стосунків Євгенія Павлівна Синьова. У кандидатській дисертації на тему: «Дослідження взаємостосунків сліпих у виробничих та шкільних колективах» [380] уперше в тифлопсихології здійснено комплексне соціально-педагогічне вивчення взаємин сліпих у трудових і шкільних колективах. Отримано експериментальні дані, що характеризували міжособистісні стосунки сліпих у залежності від видів спільної діяльності та низки демографічних, соціальних та психологічних факторів. У дослідженні застосовано новий підхід до вивчення міжособистісних стосунків сліпих, сутність якого полягала в зіставленні їх особливостей у різних соціальних середовищах. Це дозволило здійснити перспективне моделювання особистості випускника спеціальної школи і спрямувати її діяльність на формування в учнів особистісних рис, важливих для успішної соціальної адаптації в трудових колективах.

Результати дослідження дозволили підвищити ефективність управління корекційно-виховним процесом у шкільних та трудових колективах сліпих на основі оптимізації міжособистісних стосунків з метою виховання колективу й особистості. Методи соціально-психологічного дослідження: соціометричне опитування, бесіди, інтерв'ю, спостереження, психологічний експеримент, зіставлення незалежних характеристик, вивчення документації знайшли своє застосування в роботі педагогічних працівників спеціальних шкіл та керівників трудових колективів для поглибленого вивчення характеру взаємовідносин сліпих. Дисертація захищена у НДІ дефектології АПН СРСР та визнана ВАК СРСР однією з кращих робіт у галузі психологічних наук.

Важливим для теорії навчання і виховання сліпих учнів та теорії тифлології було дисертаційне дослідження на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за темою: «Теоретичні основи корекційно-виховного процесу в молодших класах школи сліпих», яке І.С. Моргуліс захистив у 1983 р. Учений акцентував, що низкою досліджень у галузі тифлології доведено, що сліпота істотно впливає на

розвиток різних аспектів пізнавальної діяльності дитини і особистості в цілому. Сліпі діти відчувають значні труднощі в процесі просторового орієнтування, відстають у фізичному розвитку від однолітків з нормальним зором, тому дослідженням передбачалися конкретні завдання, серед яких «визначення головних напрямів і тенденцій у розвитку теорії та практики корекційно-виховної роботи в школі сліпих на основі вивчення, аналізу та узагальнення літературних джерел та педагогічного досвіду; визначення дидактичних закономірностей організації корекційно-виховного процесу в молодших класах школи сліпих; розробка шляхів посилення компенсаторно-корекційної спрямованості навчання сліпих дітей на основі оптимізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності».

Наукова новизна роботи полягала в системному аналізі корекційно-виховного процесу в школі сліпих, в єдності його внутрішнього (психофізіологічного) і зовнішнього (педагогічного) аспектів. Психолого-педагогічні явища і процеси, що становлять сутність організації спеціального навчання сліпих дітей, розглядаються в дослідженні із соціологічних, гносеологічних, психологічних та педагогічних позицій, що дозволило співвіднести цілі, завдання і зміст корекційно-виховного процесу з вимогами соціального середовища, закономірностями формування у сліпих дітей способів компенсації сліпоти та дидактичними можливостями процесу навчання. У дослідженні поставлено і розглянуто питання про співвідношення загального і спеціального в навчанні сліпих дітей, дано теоретичне обґрунтування важливої наукової проблеми педагогічної компенсації та корекції, визначено провідні закономірності та продуктивні тенденції; розроблена система педагогічного керівництва корекційно-виховним процесом на основі сформульованих автором принципів управління розвитком навчально-пізнавальної діяльності учнів. Теоретичне значення дослідження визначається рівнем вирішення проблеми, що створює наукову основу для організації корекційно-виховного процесу в молодших класах школи сліпих. В дисертації виявлені закономірності оптимізації корекційно-виховного процесу на основі посилення керівництва навчально-пізнавальною діяльністю сліпих дітей. Розроблені в дисертації положення створили теоретичну базу для дидактичного аналізу змісту та форм навчально-пізнавальної діяльності учнів з точки зору їх компенсаторно-корекційної сутності і завдань подальшого вдосконалення системи спеціального навчання [289, с. 7]. Практичне значення дисертації полягало в тому, що її положення використовувалися для розробки конкретних методик навчання молодших сліпих школярів, а також для визначення вихідних позицій у дослідженні окремих питань корекційно-виховного процесу. Реалізація результатів дослідження дозволила підвищити якість підготовки учнів до самостійного життя і суспільно-корисної практичної діяльності в соціальних умовах. Результати дослідження були використані в курсі «Тифлопедагогіка» і спецкурсах для підвищення кваліфікації та перепідготовки тифлопедагогів.

Здобутки теоретичних основ тифлопедагогіки і тифлопсихології систематично висвітлювалися і обговорювалися на науково-практичних конференціях, наукових сесіях, педагогічних читаннях з дефектології, у виступах і доповідях на семінарах-практикумах з усіма категоріями педагогічних працівників спеціальних шкіл для дітей з вадами зору. Актуальні проблеми теорії цієї галузі дефектологічної науки висвітлювалися у збірниках наукових праць, науково-практичних журналах, освітянських газетах, а основні положення наукових досліджень, методичні поради і рекомендації вагомо впливали на рівень післядипломної педагогічної освіти

тифлопедагогів-практиків, удосконалювали зміст їхньої професійної підготовки. Упродовж зазначеного періоду сформувалася професійно спрямована система підвищення кваліфікації педагогів. Наведена таблиця дає можливість зробити порівняльний аналіз змісту навчання різних категорій педагогічних працівників спеціальної школи для дітей з вадами зору [1, спр. 7736, арк. 34–38].

Навчальні плани курсів підвищення кваліфікації тифлопедагогів (1970-ті рр.)

№ з/п	Назва дисциплін	Учителі 1−4-х класів, годин	Учителі підгот. класів, годин	Вихова-телі, годин
1	2	3	4	5
1	Завдання педагогічних працівників	4	4	4
2	Наукова організація праці тифлопедагога	4		4
3	Тифлопедагогіка	12	12	
4	Психологія дітей з порушеннями зору	12	12	
5	Профілактика очних захворювань	6	6	
6	Українська та російська мови, методика викладання	49	51	
7	Арифметика, методика викладання	27	29	
8	Ручна праця, методика викладання	14	14	
9	Малювання, методика викладання	8	8	
10	Природознавство, методика викладання	8	8	
11	Питання психології			26
12	Роль вихователя у покращенні успішності учнів			40
13	Комуністичне виховання – найважливіше завдання радянської школи			52
14	Планування роботи вихователя. Організація самоосвіти вихователя			8
15	Охоронно-педагогічний режим у спеціальній школі-інтернаті			8
16	Огляд новинок методичної літератури			2
	Разом	144	144	144

Порівняльний аналіз змісту підвищення кваліфікації тифлопедагогів демонструє оптимальну кількість розділів у навчальному плані курсів і раціональний розподіл кількості годин на професійно важливі предмети (75 %). Зміст підвищення кваліфікації окремих категорій педагогічних працівників, зокрема, вихователів навчально-виховних закладів, відрізняється наявністю дисциплін, пов’язаних з функціональними обов’язками цієї категорії педагогів.

Таким чином, у 1960-х рр. теоретичні дослідження спрямовувалися на вивчення проблематики виховання і навчання дітей з вадами зору, зокрема, сенсорного виховання сліпих учнів в умовах трудового навчання, конкретизації

уявлень сліпих дітей про живу природу, забезпечення методичного супроводу диференційованого навчання і виховання дітей з вадами зору.

У 1970–1980-х рр., на етапі переходу шкіл на нові навчальні програми, учені сектора тифлопедагогіки досліджували педагогічні основи керівництва пізнавальною діяльністю дітей і дорослих, які мають порушення зору, зокрема, опрацьовувалися питання управління процесами компенсації та корекції в навчанні сліпих і слабозорих учнів з нормальним та пониженим інтелектом, підготовки дітей до навчання в школі, соціально-трудової реабілітації інвалідів по зору. Велике теоретичне і практичне значення мали дослідження особливостей слабозорих дітей, зокрема, питань виховання пізнавального інтересу до російської мови слабозорих дітей, оволодіння засобами художньої образності слабозорими дітьми в процесі вивчення літератури.

Отримали широке визнання дослідження соціально-психологічних проблем тифлопедагогіки, зокрема, організації культурно-масової роботи дітей з вадами зору, використання ними вільного часу, формування міжособистісних стосунків.

Важливим здобутком для теорії і практики тифлопедагогіки було вивчення теоретичних основ корекційно-виховного процесу в школі сліпих, основні положення яких використовувалися для розробки конкретних методик навчання молодших сліпих школярів, а також для визначення вихідних позицій у дослідженні окремих питань корекційно-виховного процесу.

Реалізація результатів досліджень підвищила якість навчання і виховання учнів з вадами зору, підготувала їх до самостійного життя і суспільно-корисної практичної діяльності в соціальних умовах. Теоретичні положення і практичні рекомендації досліджень вносилися до змісту післядипломної освіти тифлопедагогів, використовувалися в підручниках, навчально-методичних посібниках.

3.4. Вплив теоретичних основ логопедії на зміст післядипломної педагогічної освіти логопедів

На початку 1960-х рр. предметом дослідження спеціальної педагогіки стала велика група дітей з різними порушеннями мовленнєвої діяльності (алалія, афазія, заїкання тощо). Питаннями розвитку теорії логопедії займалися провідні науково-дослідні установи та вищі педагогічні заклади, а саме НДІ дефектології АПН СРСР, дефектологічні факультети МДПІ ім. В.І. Леніна, ЛДПІ ім. О.І. Герцена, де традиційно зосереджувалися передові науковці і кращі викладачі цієї наукової галузі.

До основоположників теорії радянської логопедії належали М.Ю. Хватцев, Р.Є. Левіна, Л.С. Волкова. Михайло Юхимович Хватцев – російський педагог-дефектолог, який відіграв важливу роль у становленні логопедії як самостійної галузі наукових знань у 1930-х рр. Він першим у Радянському Союзі систематизував накопичені знання з питань патології мовлення і чітко визначив педагогічну спрямованість логопедії та її гуманістичний характер [134, с. 503]. Тривалий час працюючи в ЛДПІ ім. О.І. Герцена, вчений чимало уваги приділяв підготовці дефектологічних кадрів. За його участі розроблялися навчальні плани і програми для дефектологічних факультетів країни. Він – автор першого підручника з логопедії, що витримав п’ять видань і не втратив свого значення нині. Наукові праці М.Ю. Хватцев адресував не лише логопедам, а й учителям масових шкіл,

вихователям дитячих закладів, батькам і навіть підліткам і дорослим з вадами мовлення.

Роза Євгенівна Левіна – відомий учений, психолог, педагог, логопед, послідовниця Л.С. Виготського. Протягом багатьох десятиліть очолювала логопедичний напрям дефектології СРСР. Р.Є. Левіна залишила значну наукову спадщину: «Опыт изучения неговорящих детей (алаликов)», «Нарушение письма у детей с недоразвитием речи», «Основы теории и практики логопедии», «Преодоление заикания у дошкольников», «Метод обследования речи у школьников». У колі її інтересів були такі складні мовленнєві вади, як загальний мовленнєвий недорозвиток, порушення писемного мовлення, заїкання. Вона зробила значний внесок у розробку методів всебічного вивчення особливостей дітей з вадами мовлення. А створена нею психолого-педагогічна класифікація порушень мовлення стала основою розвитку системи спеціальних закладів для навчання та виховання дітей із важкими вадами мовлення [134, с. 239]. Нині більшість розроблених вченою напрямків розвитку логопедичної теорії і практики залишаються продуктивними і перспективними. Чимало зусиль Р.Є. Левіна зосереджувала на підготовці наукових кадрів з логопедії для України.

Вагомий внесок у теорію логопедії належить Ларисі Степанівні Волковій. Починаючи з 1960-х рр., вона працювала над проблемами логопедії. У своїх наукових працях обґрунтувала один із напрямів логопедії – корекцію вад мовлення у дітей з дефектами зорового аналізатора. Розробила принципово нові позиції логопедичної науки, поєднавши медичні та спеціальні педагогічні знання, єдині концепцію, композицію і стиль викладу досить суперечливих уявлень про мовленнєву патологію [134, с. 84]. За її методиками з корекції мовлення працювали школи і дошкільні заклади для дітей із дефектами зору колишнього СРСР.

Отже, наукові доробки російських учених-дефектологів впливали на становлення теорії і практики логопедичного напрямку дефектологічної науки та удосконалення підготовки логопедичних кадрів, поліпшення їхньої післядипломної освіти в Україні.

В УРСР дослідження у галузі логопедії здійснювалися на базі НДІ педагогіки УРСР, у складі якого в 1955 р. було створено відділ логопедії (з 1959 р. – лабораторія логопедії), а також на базі дефектологічних факультетів КДПІ ім. О.М. Горького, СДПІ.

Відділ (лабораторію) логопедії, як науково-дослідний підрозділ НДІ педагогіки УРСР, майже двадцять років очолювала Ірина Йосипівна Дьоміна (до 1961 р. Кацовська). За освітою вона була лікар-отоларинголог, учасник Великої Вітчизняної війни (з 1941 до 1945 р. служила в фронтових шпиталях, лейтенант медичної служби), мала великий досвід практичної роботи з дітьми-логопатами (працювала інструктором слухової роботи, логопедом, науковим співробітником сектора сурдопедагогіки НДІ дефектології МО УРСР) і тривалий час досліджувала питання мовленнєвих розладів [15, арк. 4]. У 1960-х рр. вийшли її перші наукові доробки «Виправлення недорікуватості в учнів молодших класів» (у співавторстві з А.С. Винокуром), «Методичні матеріали по усуненню заїкання у дітей середнього шкільного віку», «Усунення заїкання у дітей дошкільного віку», «Дидактичний та ігровий матеріали у логопедичній роботі», «З досвіду логопедичної роботи: посібник для логопедів», «Бібліографічний покажчик літератури з питань логопедії за 1951–1961 рр.» (у співавторстві з А.С. Винокуром). Це були перші науково-методичні

праці з логопедії (надруковані в Україні), які ґрунтувалися на матеріалах експериментальних досліджень, посилювали теоретичні основи логопедичної галузі як науки і значною мірою удосконалювали фаховий рівень логопедів та підвищували організацію й ефективність їхньої роботи.

Важливе теоретичне і практичне значення мало дисертаційне дослідження І.Й. Дьоміної «Логопедична допомога дітям із заїкуванням та шляхи її вдосконалення», у якій вчена висвітлює характерні особливості дітей із заїкуванням, послідовну роботу логопеда щодо корекції мовленнєвих вад розвитку, а також за результатами експериментальних досліджень обґрунтовує шляхи вдосконалення логопедичної роботи. Це було перше дослідження з логопедії, проведене в Україні.

У 1963 р. за ініціативою І.Й. Дьоміної та лабораторії логопедії, рішенням Київської міської ради на базі однієї із спеціальних шкіл-інтернатів створено школу-інтернат для дітей з вадами мовлення № 7. Наказом Міністерства освіти УРСР ця школа закріплена за відділом логопедії як базова. Школа стала офіційним філіалом відділу логопедії, де в основі своїй проводилася науково-дослідна робота. До речі, архівні документи свідчать, що окрім експериментальних досліджень наукові співробітники А.С. Винокур, І.Й. Дьоміна, О.Л. Жильцова, М.М. Михайлюк брали активну участь у організаційних заходах – надавали конкретну допомогу педагогічним працівникам у комплектуванні школи дітьми з вадами мовлення, організації логопедичної роботи та підвищення професійної підготовки вчителів. Для зручності у проведенні експериментальних досліджень було створено фізіологічну лабораторію, фізіотерапевтичний та логопедичний кабінети, у функціонуванні яких задіювалися як науковці, так і педагогічні працівники школи.

Згідно зі звітом І.Й. Дьоміної робота лабораторії у цей період була спрямована на створення, перш за все, школи-лабораторії та розробку прийомів і методів лікувальної та логопедичної роботи з дітьми-логопатами в умовах школи-інтернату. Тут апробовувалися різні методи лікувального впливу на психофізичний та мовленнєвий стан дітей. За результатами дослідницької роботи підготовлено колективну працю «Система логопедичної роботи в школі для дітей з важкими розладами мовлення» (І.Й. Дьоміна, А.С. Винокур, М.М. Михайлюк) [15, арк. 12]. За відгуками начальника управління інтернатних установ О. Вороніна, «... наукові праці І.Й. Дьоміної і її колег-логопедів з питань подолання різних вад мовлення у дітей-логопатів допомагають вчителям, лікарям логопедичних шкіл у їх повсякденній роботі. В методичному посібнику «Вивчення вад мовлення у дітей» розкриті методи вивчення дітей-логопатів в умовах роботи медико-педагогічної комісії» [15, арк. 2].

На початку 1970-х рр. у зв’язку зі зміною структури шкіл для дітей з важкими розладами мовлення та завданням Міністерства освіти УРСР лабораторія логопедії працювала над удосконаленням змісту навчально-виховної та корекційної роботи в цих школах. Першим етапом було комплексне медико-педагогічне вивчення учнів з метою виявлення їхніх компенсаторних можливостей і одержання загальноосвітніх знань в об’ємі масової восьмирічної школи. Дослідження проводилося спільно з медичними працівниками школи-лабораторії. Отримані результати мали практичне значення і сприяли подальшому удосконаленню структури школи та навчально-виховної і лікувально-корекційної роботи, а саме: у першому відділенні школи були виділені дві групи дітей, які відрізнялися як рівнем свого мовленнєвого і психічного розвитку, так і патогенетичною природою дефекту. На другому етапі дослідження були розроблені проекти програм навчання для вказаних категорій дітей (спільно з

науковими співробітниками лабораторії та вчителями Київської і Васильківської шкіл, 1972). На третьому етапі досліджувався зміст освіти в 1–4-х класах першого відділення (1973–1975). Як експеримент, при виконанні цієї теми були укомплектовані 4 паралельні перші класи дітьми з різними вадами мовлення (алалією, недорозвитком мовлення в поєднанні з заїканням, ринолалією, дизартрією) та різним рівнем психофізичного розвитку. Навчальний процес відбувався за двома рівнями попередньо розроблених проектів програми. Вищий рівень був розрахований на оволодіння програмою початкової загальноосвітньої школи за 4 роки і нижній – на 5 років навчання.

У звіті І.Й. Дьоміної про результати експерименту зазначається, що програмою восьмирічної загальноосвітньої школи учні класів високого рівня мають оволодіти за 9 років, а нижнього – за 10 років. Водночас Положенням про логопедичну школу, затвердженим Міністерством освіти СРСР, передбачений 11-річний строк навчання для всіх учнів першого відділення [15, арк. 22].

Експериментальним навчанням було доведено, що значна частина учнів першого відділення успішно оволодівають програмою початкових класів загальноосвітньої школи за 4 роки, а частина учнів з важкими (комбінованими) вадами мовлення не може оволодівати програмою восьмирічної загальноосвітньої школи і потребує навчання за спеціальними програмами (не цензове відділення школи).

За розробленою і експериментально апробованою методикою комплектування класів і деференційованого навчання учнів перекомплектовані всі класи першого відділення школи-лабораторії, а методичні посібники, рекомендації, написані за результатами експериментальної роботи, стали в нагоді для педагогічних працівників логопедичних шкіл-інтернатів. Особливо своєчасними та корисними були такі: «Вивчення дітей з важкими розладами мовлення», «Лікувально-оздоровча робота в школі для дітей з важкими розладами мовлення», «Індивидуальный подход в логопедической работе с заикающимися школьниками», «Методика проведения индивидуальных логопедических занятий», «Программно-методические указания по коррекции недоразвития речи детей дошкольного возраста» (І.Й. Дьоміна).

У 1965 р. успішно захистив дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук науковий співробітник лабораторії логопедії Арон Соломонович Винокур, який прийшов у логопедію відразу після війни і досліджував логопедичні проблеми упродовж усієї трудової діяльності. У своїй праці «Недостатки письма у первоклассников с нарушениями речи и пути их устранения в процессе обучения» він дослідив проблеми виправлення порушень письма в учнів молодших класів, подолання мовленнєвого недорозвитку зв’язного мовлення в дітей із важкими вадами мовлення. За розробленими вченим методичним посібником «Навчання зв’язної мови учнів-дисграфіків 5-го класу логопедичної школи» і методичними рекомендаціями «Работа по развитию речи учащихся при изучении истории в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи» учителі і логопеди користувалися тривалий час у навчальній і корекційній роботі з учнями.

У 1972–1973 рр. згідно із завданням Міністерства освіти УРСР лабораторією логопедії проводилося вивчення рівня знань учнів з мови в початкових класах першого відділення школи для дітей з важкими вадами мовлення (виконавці І.Й. Дьоміна, А.С. Винокур). На основі матеріалів дослідження була підготовлена доповідна записка Міністерству освіти про рівень і якість знань учнів. Також

відповідно до рівня і якості знань учнів і з урахуванням їхніх психофізичних особливостей опрацьовані проекти норм оцінок знань з мовлення учнів першого відділення. Згадані «норми оцінок» видані РУМК спеціальних шкіл і розіслані школам.

Паралельно школою-лабораторією логопедії проводилося дослідження, спрямоване на розробку методів компенсації мовленнєвих вад і створення медико-оздоровчого комплексу в умовах школи-інтернату. На основі матеріалів дослідження підготовлено та видано на допомогу педагогічним працівникам шкіл низку посібників: «Примерное распределение программного материала 1–3-х классов восьмилетней школы, для 1–4-х классов 2-го отделения школы для детей с тяжелыми нарушениями речи (для школ с русским языком обучения» (І.Й. Дьоміна, А.С. Винокур), «Методические указания к проведению работы по развитию речи учащихся в процессе преподавания основ наук в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи» (А.С. Винокур), «Методические указания для проведения уроков трудового обучения по новым программам в первом классе школы для детей с тяжелыми нарушениями речи» (М.М. Михайлюк). У 1974 р. були удосконалені та перевидані експериментальні програми.

Відповідно до нововведень змісту навчання і виховання дітей в школах з важкими розладами мовлення внесено зміни і до змісту підвищення кваліфікації логопедичних кадрів. Наведена таблиця висвітлює розділи і теми навчального плану курсів підвищення кваліфікації вчителів-логопедів шкіл для дітей з важкими розладами мовлення, зміст якого наповнювався теоретичними основами та методичними рекомендаціями, напрацьованими науковцями і практиками логопедії [1, спр. 7736, арк. 17, 29].

Навчальний план
курсів підвищення кваліфікації вчителів шкіл
для дітей з важкими розладами мовлення (1971 р.)

№ з/п	Назви розділів і тем	Лекції	Сем.	Практ.	Разом
1	2	3	4	5	6
	І. Загальні питання	38	2	-	40
1	Директиви партії і уряду про школу	6	-	-	6
2	Нові досягнення в галузі мовознавства	4	-	-	4
3	Основні закономірності розвитку мови у дитини. Психологія мовлення	8	-	-	8
4	Особливості викладання мови у спеціальній школі за новими програмами	4	-	-	4
5	Особливості розвитку ВНД аномальних дітей	4	-	-	4
6	Патофізіологічні основи порушення моторики у дітей та шляхи корекції цих порушень	4	2	-	6
7	Психологічні особливості аномальних дітей	4	-	-	4

1	2	3	4	5	6
8	Система навчально-виховної і корекційно-лікувальної роботи в школах для дітей з важкими розладами мовлення	2	-	-	2
	ІІ. Розлади мовлення у дітей та методи їх виправлення	34	14	4	52
1	Анатомо-фізіологічні механізми мовлення	2	-	-	2
2	Класифікація мовленнєвих порушень	2	-	-	2
3	Основні дидактичні принципи логопедичної роботи	2	-	-	2
4	Дихання та його порушення	2	-	-	2
5	Голос та його порушення	2	-	-	2
6	Загальний недорозвиток мовлення	2	-	-	2
7	Недоліки звуковимови	4	6	-	10
8	Алалія	2	2	-	4
9	Дизартрія	2	2	-	4
10	Ринолалія	2	2	-	4
11	Заїкання	2	2	-	4
12	Порушення мовлення при зниженому слуху	2	-	-	2
13	Недоліки письма і читання	2	-	-	2
14	Вивчення дітей з важкими розладами мовлення (прийоми виявлення мовленнєвих порушень у дітей і визначення рівня їх інтелектуального розвитку)	4	-	-	4
15	Зміст і організація роботи ПМК (шкільної, обласної)	2	-	-	2
16	Зміст, організація, планування та облік індивідуальної логопедичної роботи в школі	2	-	-	2
	ІІІ. Методика викладання в школі	44	4	6	54
1	Методика навчання грамоти	4	-	-	4
2	Методика викладання мови в 1−4-х класах 1-го відділення	12	-	2	14
3	Методика викладання мови в 1−4-х класах 2-го відділення	8	-	-	8
4	Методика викладання математики в 1−4-х класах 1-го відділення	8	-	2	10
5	Методика викладання математики в 1−4-х класах 2-го відділення	6	-	-	6
6	Методика викладання ручної праці в молодших класах 1, 2-го відділення	4	-	2	8

1	2	3	4	5	6
7	Методика викладання фізичного виховання	2	-	-	2
8	Методика викладання ритміки	-	2	-	2
	Разом	114	20	10	144

У 1972−1975 рр. виконувалася тема «Шляхи удосконалення організації і змісту логопедичної допомоги дітям дошкільного віку». У дослідженні ставилося завдання: розробити раціональну систему логопедичної допомоги дітям з метою підвищення її ефективності як одного із засобів попередження неуспішності учнів загальноосвітньої школи. У ході дослідницької роботи вивчено, наскільки розповсюджені порушення мовлення у дітей дошкільних установ. Із 28 600 обстежених дітей м. Києва було виявлено, що з підготовчих груп дитячих садків у загальноосвітню школу вступають 10 % дітей з різними порушеннями мовлення, в тому числі 2 % − із загальним недорозвитком мовлення, 1 % − із заїканням, 7 % − із порушенням звуковимови. Серед дітей молодшого віку відсоток порушень мовлення значно більший, а саме: у дітей 4-річного віку – 19 %, 5-го року життя – 17 %, у шестиліток – 15 %. Дослідники прийшли до висновку, що за 2 роки перебування дітей з недорозвитком мовлення в спеціальних логопедичних групах 5–7 років життя можна буде підвести розвиток мовлення дітей до вікової норми. Ученими була розроблена система організаційних форм і методів логопедичної допомоги дітям дошкільного віку в умовах логопедичних груп дошкільних установ. З метою упровадження на основі підготовлених ними доповідних записок і рекомендацій, представлених у директивні органи, в кожному районі м. Києва були організовані спеціальні групи при масових дитячих садках для дітей з вадами мовлення. У 1976/77 навчальному році їх нараховувалося 46.

На базі логопедичних груп м. Києва дослідниками розроблені і апробовані: методи вивчення психофізичного і мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку; методи роботи районних медико-педагогічних комісій; документація роботи логопедичних груп дошкільних установ; програмно-методичні вказівки для роботи з дітьми 6–7-го року життя; методика корекції моторики дітей з недорозвитком мовлення 7-го року життя.

На основі експериментальних досліджень, які велися по вивченню психофізичного розвитку дітей 6–7-го року життя, виявилося, що у дітей з вадами мовлення відстає у розвитку не лише мовлення, а й інші складові психофізичного розвитку, а саме: фізичний розвиток, моторика, такі психічні процеси як увага, пам’ять, мислення, емоційно-вольова сфера. Діти з загальним недорозвитком мовлення не встигають у навчанні за програмами загальноосвітнього дитсадка з усіх предметів.

У 1973 р. додатково проводилося дослідження по вивченню дітей дошкільного дитячого будинку. В ході дослідження виявилося, що лише в 50 % дітей психічний розвиток відповідає вікові, у решти дітей виявлена його затримка. Загальний розвиток мовлення відповідає віковим нормам у 38 % дітей, а у 62 % спостерігається загальний недорозвиток мовлення.

Серед дітей із ЗПР були виділені такі, ЗПР яких пов’язана з порушенням темпу розвитку, що проявлялося у вигляді психофізичного або лише психічного

інфантилізму і діти з астенічними та невротичними станами. В процесі навчальної діяльності у цих дітей швидко наставали втома, нервове збудження. Внаслідок цього в них порушувалася працездатність, послаблялися пам'ять, увага, їм було важко зосередитися на виконанні будь-яких завдань, вони легко відволікалися, ставали збудливими. Це. в свою чергу, створювало значні труднощі в їх навчанні та вихованні. Ученими встановлено, що відставання в розвитку могло б і не бути, якби з ними, ще з раннього віку, почалася відповідна лікувально-корекційна робота, спрямована на зміцнення нервової системи, фізичного розвитку та психічної діяльності. На підставі висновків дослідження ними був розроблений проект лікувального і логопедичного відділення, а також надані практичні рекомендації педагогічним працівникам.

Катамнестичні дані за 1974–1977 рр. свідчать, що 65 % випускників логопедичних груп дошкільних установ навчаються в загальноосвітній школі на «4» і «5». Незначна частина дітей вступає до школи для дітей з важкими розладами мовлення в 1-й клас, минаючи підготовчий.

У 1970 р. лабораторією логопедії створено першу програму з ручної праці для молодших класів цих шкіл (перше відділення), а науковим співробітником М.М. Михайлюком, який розпочинав свою педагогічну діяльність вихователем цієї ж, тобто спеціальної школи-інтернату № 7 для дітей з вадами мовлення, підготовлено важливі навчально-методичні посібники – «Особенности проведения уроков труда в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи», «Ручна праця як один із засобів корекції мовних вад в учнів молодших класів логопедичної школи», «Розвиток мовлення учнів з мовленнєвими вадами на уроках ручної праці». За активною участю М.М. Михайлюка підготовлено програми трудового навчання для учнів 1–3-х класів восьмирічної школи, для 1–4-х класів другого відділення школи для дітей з важкими вадами мовлення, для 1–5-х класів першого відділення шкіл із українською мовою навчання, для 1–5-х класів першого відділення шкіл із російською мовою навчання. Велике практичне значення для учителів трудового виховання мали його «Методичні вказівки для проведення уроків трудового навчання за новими програмами у перших класах школи для дітей з важкими вадами мовлення».

У 1975 р. Михайло Минович Михайлюк захистив дисертаційне дослідження за темою «Использование трудовой деятельности для преодоления общего недоразвития речи у первоклассников на первоначальном этапе обучения» (науковий керівник Р.Є. Левіна), у якому автор визначив методи, прийоми і систему корекційної роботи, спрямованої на поліпшення методики трудового навчання в школі для дітей з важкими вадами мовлення. Дослідження підтвердило думку про те, що трудова діяльність учнів є одним із ефективних засобів подолання загального мовленнєвого недорозвитку, бо в процесі її можна встановити безпосередні зв'язки між предметами, явищами і їх словесними означеннями, викликати необхідність у спілкуванні, активізувати мовлення. Активізація мовлення учнів здійснюється за допомогою лексико-граматичних вправ, у яких провідну роль відіграють спонукальні питання, зміст і структура інструкцій вчителя. Учений переконливо довів, що робота над мовленням повинна проводитися цілеспрямовано і систематично, як на уроках праці, так і в позаурочний час. Цим забезпечується постійний вплив на мовлення учнів і успішне формування мовленнєвих навичок. До того ж, найбільш успішно подолання загального недорозвитку мовлення

відбувається при конструктивному способі проведення уроків. У процесі творчої діяльності учнів по створенню об'єкта праці на основі власного досвіду й інструкцій вчителя оптимально активізуються різні лексичні групи у зв'язку з різними етапами виконання трудового завдання. Система, створена М.М. Михайлюком, забезпечувала поступовий перехід від ситуативної мови до контекстної, від діалогічної – до монологічної. Дослідження засвідчило, що робота над мовленням учнів не лише не заважає формуванню трудових умінь і навичок, а навпаки, значною мірою сприяє йому.

У подальшому науковці лабораторії логопедії продовжували вивчати проблеми трудового навчання і працювали над темою: «Особливості трудового навчання в 5–8 класах першого відділення школи для дітей з важкими вадами мовлення». На основі матеріалів дослідження були підготовлені і опубліковані проекти програм для учнів 5–8-х класів, які навчалися швейній, столярній і слюсарній справі, та посібники для вчителів «Організація, планування і проведення уроків трудового навчання в 5–8-х класах логопедичної школи», «Робота над мовленням учнів на уроках швейної, столярної і слюсарної справи в 5–8-х класах школи для дітей з важкими розладами мовлення», «Робота над подоланням загального недорозвитку мовлення учнів 5–8-х класів на уроках трудового виховання».

Результативною була і робота над темою: «Зміст корекційної роботи на уроках математики і трудового навчання в 1–2-х класах першого відділення школи для дітей з важкими вадами мовлення». Відповідно до теоретичного пошуку підготовлені такі наукові праці: «Використання трудової діяльності для подолання загального недорозвитку мовлення учнів на початковому етапі навчання», «Дослідження особливостей розуміння програмного матеріалу з математики в 1-му класі логопедичної школи», «Готовність учнів з вадами мовлення до навчання».

Важливе значення для педагогічних працівників логопедичних шкіл мало дослідження науковців лабораторії: «Корекційна робота на уроках математики в молодших класах першого відділення школи для дітей з важкими вадами мовлення». За підсумками роботи підготовлено методичні рекомендації «Корекційна робота на уроках математики (для 1, 2, 3, 4-х класів окремо)». Теоретичне і практичне значення проведених досліджень у 1970–1982 рр. полягало в тому, що вони дали можливість визначити мовленнєві недоліки, які виявлялися в учнів на уроках математики, трудового виховання і на цьому підґрунті розроблено ефективні засоби їх подолання. У 1980-х рр. науковці лабораторії працювали над темами: «Збагачення лексичного запасу учнів із загальним недорозвитком мовлення на основі спілкування з природним середовищем», «Робота логопеда в школі для дітей з ЗПР». Перша тема давала можливість визначити форми спілкування учнів з природою, які забезпечують безперервне збагачення лексичного запасу учнів. Ученими доведена необхідність і можливість підсилення роботи з учнями, у яких лексичний запас у порівнянні з нормою знижений. Також розкрито зміст спілкування учнів з природою, на основі якого відбувається ефективне збагачення їхнього лексичного запасу. Друга тема передбачала вивчення навчання в логопедичних групах Донецької школи для дітей з ЗПР. Установлена розповсюдженість мовленнєвих вад серед учнів із ЗПР, їх відмінність від нормальних і розумово відсталих дітей. Науковцями опрацьовані конкретні рекомендації щодо зв'язку в роботі логопеда з педагогічним колективом школи і батьками, вперше зроблена спроба визначити критерії оцінки логопедичного заняття і роботи логопеда в цілому, описані основні напрямки його діяльності,

вимоги до нього як спеціаліста. За результатами дослідження підготовлений посібник, призначений для логопедів, вчителів, вихователів і дирекції шкіл для дітей із ЗПР, а також інспекторів і методистів МО УРСР та для батьків учнів, які навчалися в даній школі.

Результати досліджень упроваджувалися в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл і безпосередньо впливали на зміст підвищення кваліфікації логопедичних кадрів цих закладів. Наведена таблиця висвітлює перелік тем і розділів, які передбачалися на курсах підвищення кваліфікації логопедів і мали на меті підвищення професійного рівня цієї категорії педагогічних працівників [1, спр. 8949, арк. 118].

Навчальний план
курсів підвищення кваліфікації логопедів логопедичних пунктів при загальноосвітніх школах (1978 р.)

№ з/п	Назви розділів і тем	Лекції	Сем.	Практ.	Разом
1	2	3	4	5	6
1.	Перемога у Великій Жовтневій соціалістичній революції – головна історична подія XX століття	2	-	-	2
2.	Конституція СРСР – розгорнута система соціально-економічних прав, свобод і обов’язків громадян	2	-	-	2
3.	Світовий революційний процес і актуальні питання міжнародної політики КПРС	2	-	-	2
4.	Партія в умовах розвинутого соціалізму	2	-	-	2
5.	Ідеологічна боротьба в умовах ідейного протиборства двох соціальних систем	2	-	-	2
6.	Завдання педагогічних працівників у світлі рішень XXV з’їзду КПРС, постанов ЦК КПРС і РМ СРСР про школу	2	-	-	2
7.	Завдання подальшого удосконалення і посилення роботи по комуністичному вихованню школярів у світлі рішень XXV з’їзду КПРС	6	-	-	6
8.	Методика навчання грамоти	6	2	4	12
9.	Вступ у курс логопедії	10	2	2	14
10.	Основи фізіології ВНД. Найбільш поширені порушення функцій ЦНС	10	2	4	16
11.	Основні мовні порушення і методика логопедичної роботи: а) порушення звукової системи мовлення - дислалия - ринолалія - дизартрія	16 8 6 6	 - - -	6 4 2 2	22 12 8 8

	б) порушення ритму, темпу і плавної вимови; в) алалія і афазія; г) порушення письма та читання; д) порушення голосу; є) порушення мови, зумовлене зниженим слухом	8 12 6 4 6	- - - - -	2 - 2 2 -	10 12 8 6 6
12.	Організаційно-методичні вказівки для логопедів загальноосвітніх шкіл	4	2	8	14
	Разом	**104**	**10**	**30**	**144**

Аналіз свідчить, що незважаючи на деяке збільшення кількості навчальних годин на теми ідейно-політичного виховання, тематика професійного спрямування переважала, що сприяло вдосконаленню післядипломної освіти логопедів і впровадженню в практику теоретичних основ логопедії.

У системі корекційної освіти дітей з вадами мовлення зросла чисельність педагогів вищої кваліфікації. Науковими кореспондентами, аспірантами, науковими співробітниками лабораторії логопедії НДІ педагогіки УРСР підготовлено низку кандидатів педагогічних наук у галузі логопедії, серед яких І.М. Садовникова «Логопедическая работа по преодолению нарушений письма в системе начального обучения учащихся» (1979), І.І. Єрмакова «Нарушение речи у лиц с дефектами неба и их коррекция» (1980), Л.Л. Логвинова «Навчання монологічному мовленню розумово відсталих школярів» (1983) та інші, які своїми науковими доробками збагатили теорію логопедії. Велике значення у справі підготовки дефектологів вищої кваліфікації мало відкриття у 1976 р. у НДІ педагогіки УРСР спеціалізованої вченої ради, яка мала право приймати до захисту кандидатські дисертації зі спеціальної педагогіки.

Вагомий вклад у розвиток теорії логопедії внесли викладачі кафедри сурдопедагогіки і логопедії КДПІ ім. О.М. Горького, серед яких Марія Аврамівна Савченко. Вона закінчила цей ВНЗ у 1952 р. і спочатку працювала учителем школи для глухих дітей, а потім інспектором-методистом по спеціальних школах МО УРСР, логопедом дитячої поліклініки, з 1960 р. − на викладацькій роботі. Практичну діяльність М.А. Савченко постійно супроводжували її творчі наукові пошуки. Серед перших навчально-методичних праць особливого значення для практичних працівників спеціальних шкіл набули методичні листи: «Формування вимови в учнів допоміжних шкіл», «Формування логопедичної служби допоміжної школи» (у співавторстві з Є.Д. Манжулою), «Виправлення вад вимови в учнів молодшого шкільного віку. Посібник для вчителів-дефектологів» (співавтор Л.О. Смірнова) [10].

Теоретичне і практичне значення мало дисертаційне дослідження Марія Аврамівна Савченко «Недоразвитие фонематического восприятия в умственно отсталых учащихся», в якому автор дає повну характеристику і особливості недорозвитку фонематичного сприйняття та шляхи його поетапного подолання в умовах допоміжної школи, та подальші теоретичні доробки. Зокрема, працюючи над темою «Підвищення ефективності логопедичної роботи», вчена підготувала близько 30 наукових праць, серед яких статті, підручники, методичні посібники для логопедів. Так, М.А. Савченко була співавтором підручника з української мови для 5, 6-х класів школи глухих, посібників для логопедів. Особливо важливими були

праці «Подолання фонематичного недорозвитку в розумово відсталих учнів із вадами вимови», «Виправлення вад вимови в учнів молодших класів», в яких давався конкретний алгоритм дій і методичні рекомендації педагогічним працівникам допоміжних шкіл у проведенні логопедичної роботи з учнями.

Звіти про науково-методичну діяльність М.А. Савченко свідчать, що вчена весь час співпрацювала в тандемі з лабораторією логопедії НДІ педагогіки УРСР. Так, у 1970-х рр., працюючи над колективною темою «Порушення мови у дітей шкільного віку», вона досліджувала проблему «Реалізація дидактичного принципу свідомості при подоланні вад звукової системи мовлення в учнів шкільного віку» та брала участь у підготовці програми і посібника «Практикум по логопедії». Результати дослідження висвітлено у методичному листі для логопедів «Реалізація логопедичної допомоги в молодших класах допоміжної школи» та програмі по логопедії для відділень сурдопедагогіки педагогічних інститутів СРСР (співавтори Є.Ф. Соботович, Л.О. Смірнова). Також у співавторстві з Н.Ф. Засенко підготовлено підручники «Українська мова» для 5-х класів. Велике практичне значення мав методичний лист для логопедів і вчителів «Подолання вад звуковимови у школярів».

Із 1979 до 1984 р. М.А. Савченко брала участь у розробці колективної теми «Корекція вад звуковимови при важких вадах звуковимови». Результати дослідження висвітлено у методичному листі «Методика виправлення вад вимови у дітей». Під її науковим керівництвом успішно захистила кандидатську дисертацію викладач кафедри Р.А. Юрова (1982).

Отже, понад тридцять років своєї трудової педагогічної діяльності М.А. Савченко присвятила справі підготовки логопедичних кадрів та удосконалення їхньої післядипломної освіти. Предметом її наукових інтересів була проблема порушення звукової системи мовлення та прийоми виховання правильної звуковимови у дітей з нормальним інтелектом, розумово відсталих, дітей з порушеннями слуху. Учена довела значну роль самоконтролю дитини над власною вимовою для ефективного подолання вад звуковимови, а також зробила внесок у розв’язування проблеми класифікації порушень звуковимови на основі фонетичного підходу [134, с. 409]. Результат наукових пошуків та експериментальних досліджень М.А. Савченко – понад 60 друкованих праць (статті, методичні посібники, підручники, методичні рекомендації), які надавали вагому допомогу логопедам, вчителям, вихователям спеціальних шкіл в удосконаленні їхньої післядипломної освіти.

У розвитку теорії логопедії значне місце належить науково-дослідницькій діяльності Євгенії Федорівни Соботович. Випускниця ЛГПІ ім. О.І. Герцена (вчитель російської мови і літератури, 1958; вчитель-дефектолог, 1961) розпочала трудову діяльність логопедом Ленінградської дитячої поліклініки (1961–1966), протягом 30 років брала активну участь у підготовці логопедичних кадрів (1966–1970 рр., викладач ЛДПІ ім. О.І. Герцена; 1970–1994 рр., асистент, ст. викладач, доцент, професор, завідувач кафедри сурдопедагогіки і логопедії КДПІ ім. О.М. Горького), а з 1994 р. − на науково-дослідній роботі (завідувач лабораторії логопедії Інституту дефектології АПН України) [12, арк. 5].

Уже перші наукові праці Є.Ф. Соботович стосувалися питань логопедичної спрямованості. Серед яких: «Некоторые особенности автоматизации правильного звукопроизношения при функциональной дислалии», «Принципы методики исследования детей с нарушенным звукопроизношением», «О некоторых формах

косноязычия у детей дошкольного возраста» (співавтор А.Ф. Чорнопольська), «Об отставании фонематического развития у детей с неправильным звукопроизношением». Ці статті в своїй основі висвітлили основні положення дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за темою: «Проявления косноязычия у детей дошкольного возраста и пути его устранения».

Дослідниця, на основі аналізу теоретичних праць та власної практичної роботи, прийшла до важливого висновку, що недорікуватість є найбільш поширеним дефектом мовлення в дітей дошкільного віку. Водночас, розробка ефективних методів усунення недорікуватості неможлива без відповідного теоретичного підходу і чіткої класифікації розладів звукового аспекту мовлення з урахуванням психолого-фізіологічної структури процесів звуковимови.

На думку Є.Ф. Соботович, у вивченні недорікуватості і методів її усунення у дошкільнят недостатньо враховується той факт, що мовленнєва патологія в цьому віці може мати характер затримки мовленнєвого розвитку. Тому патологічна недорікуватість вивчається нерідко без порівняльного аналізу з фізіологічною недорікуватістю і без достатнього врахування психофізичних особливостей дітей даного віку. Внаслідок цього прояви і походження недорікуватості, її форми та специфіка в період незавершеного процесу формування мовленнєвого і психомоторного розвитку дитини залишаються маловивченими, а методи усунення недорікуватості – не завжди теоретично обґрунтованими й ефективними.

За результатами констатуючого і формуючого експериментів дослідниця прийшла до узагальнених і важливих для практичної логопедії висновків: недорікуватість у дітей дошкільного віку існувала не ізольовано, а найчастіше виступала як один із проявів більш великих відхилень у розвитку дитини (соматичного послаблення, церебрастенії, невропатії, психофізичного інфантилізму, олігофренії, педагогічної занедбаності, туговухості, залишкових явищ органічного ураження головного мозку; природа складних проявів недорікуватості неоднорідна. В основі її можуть бути такі чинники, як затримка вікового формування мовленнєво-рухового і слухового аналізаторів, відхилення у формуванні функцій аналізаторних систем, органічні порушення в системі мовленнєво-рухового і слухового аналізаторів, органічні ураження периферичної частини слухового аналізатора, спадкові явища і наслідування неправильного мовлення батьків; найчастіше недорікуватість пов’язана з недостатністю діяльності мовленнєво-рухового і слухового аналізаторів, що виражався в різній мірі їхньої функціональної сформованості. Різний ступінь сформованості аналізаторів міг бути представленим одночасно, що ще більше ускладнює прояви мовного дефекту; недорікуватість, що виявлялася в умовах незавершеного процесу формування мовлення, може визначати в подальшому частковий недорозвиток фонематичної системи мовлення, вибіркове порушення деяких видів фонематичного аналізу і фонематичних уявлень на дефектні звуки; є підстави стверджувати, що вибіркове недорозвинення фонематичного аналізу і фонематичних уявлень про звуковий склад мовлення частіше пов’язане з недостатністю мовленнєво-рухового аналізатора і гальмуючим впливом його на слуховий; система диференційованих методичних прийомів з подолання недорікуватості повинна визначатися принциповими положеннями, головними з яких були: а) форми недорікуватості й їх походження; б) особливості прояву мовленнєвого дефекту в дитини дошкільного віку, наприклад, ступінь сформованості

мовленнєвих систем, психофізичні особливості дитини, стан аналізаторних систем та їх координаційна взаємодія і т. ін.; в) закономірності формування мовлення в онтогенезі; г) вікові психофізичні характеристики дітей; з метою правильної оцінки психофізичного стану дитини, диференційованої діагностики форм недорікуватості і визначення раціональних шляхів корекційної роботи щодо його усунення автором рекомендована спільна, представлена в комплексі робота логопеда і лікаря-психоневролога [395, с. 5].

У 1970-х рр. дослідницька робота Є.Ф. Соботович охоплювала таку тематику: «Порівняльне вивчення недорозвитку мовлення при моторній алалії та олігофренії». Експериментальне дослідження було спрямоване на вивчення стану фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної систем мовлення у дітей з моторною алалією та олігофренією. Вивчалися також особливості мисленнєвих операцій та структура інтелектуальної недостатності при моторній алалії. За результатами дослідження підготовлено методичний посібник для логопедів «Недорозвиток мовлення при моторній алалії та логопедична робота, спрямована на його подолання».

Вагомим внеском у теорію логопедії була її дисертаційна робота на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук «Психолого-педагогические основы коррекции нарушений грамматического строя речи у детей». Автор наголосила, що актуальність дослідження, присвяченого вивченню порушень формування мовлення у дітей, визначалася тією роллю, яку відіграє мовлення в організації психічної діяльності дитини та її соціальної адаптації. Оптимізація методів подолання аномалій мовленнєвого розвитку неможлива без поглибленого аналізу природи цих дефектів і їх зв’язку з інтелектуальним розвитком дитини. В цьому відношенні виявлення особливостей формування граматичної побудови мовлення у дітей може бути найбільш продуктивним, оскільки засвоєння даної системи мовлення тісно пов’язане з мисленням дитини і повною мірою відображає особливості оволодіння ним мовленнєвою діяльністю в цілому. На думку Є.Ф. Соботович, саме вивчення аграматизму сприятиме вирішенню найбільш важливих питань проблеми мовленнєвого недорозвитку: визначення механізмів та структури дефекту, розробки класифікації і диференціації його різних форм та підвищення ефективності методів корекційної роботи.

У процесі дослідження вирішувалися такі завдання: вивчення і віддиференціація проявів, структури та психологічних механізмів мовленнєвого недорозвитку (насамперед аграматизму), викликаного первинним порушенням мовленнєвої функціональної системи первинним інтелектуальним дефектом (олігофренією і затримками психічного розвитку); на підставі порівняльного вивчення динаміки формування граматичного складу мовлення і аналізу структури аграматизму в дітей з первинним недорозвитком мовлення розмежування і систематизація різних варіантів даного мовленнєвого розладу; розробка з урахуванням виявлених характеристик дефекту шляхів удосконалення методів діагностики та навчання дітей з первинним недорозвитком мовлення; виявлення можливостей мовленнєвого та психічного розвитку дітей з важким первинним мовленнєвим дефектом у процесі експериментального навчання.

Важливість наукової праці Є.Ф. Соботович для логопедичної теорії полягала в тому, що в результаті виконаного дослідження розроблено новий напрям у вивченні, діагностиці та корекції аномалій мовленнєвого розвитку, заснований на вченні про

структуру мовленнєвої діяльності та психолінгвістичному аналізі її формування в процесі нормального онтогенезу:

1. Розроблено методи дослідження та аналізу формування основних ланок мовленнєвої діяльності у дітей (системи мовних значень, їх знакової форми і гностико-праксичної організації мовленнєвих знаків, а також використання зазначених структур у процесі породження мовлення і його розуміння) на матеріалі граматичного складу мови.

2. Вперше отримані порівняльні дані про формування граматичного складу мовлення (засвоєння системи граматичних значень, формально-граматичних елементів мови, а також оперування ними при породженні мовлення і його розуміння) у дітей з олігофренією, затримками психічного розвитку та дітей із первинним недорозвиненням мовлення.

3. Розмежовані специфічні дефекти засвоєння мовлення і дій породження мовлення та його розуміння (на матеріалі формування граматичного складу мови), зумовлені первинною недостатністю мовної функціональної системи та первинними порушеннями інтелекту. На основі цього запропоновано нові критерії психолого-педагогічної діагностики дітей.

4. Визначено психологічні механізми мовного недорозвитку у названих категорій аномальних дітей, виділено нові варіанти дефекту і розроблена їх класифікація.

5. Встановлено, що аналіз структури аграматизму в дітей з психолінгвістичних позицій має діагностичне та прогностичне значення.

6. Визначено специфічну структуру аномального розумового розвитку дітей з парціальною мовленнєвою дисфункцією і показані їхні потенційні інтелектуальні можливості при раціональній організації навчання.

7. З урахуванням виявлених характеристик дефекту розроблено шляхи і засоби оптимізації мовленнєвого і психічного розвитку дітей з важкими формами первинного мовленнєвого дефекту [396, с. 4].

Теоретичне і практичне значення та реалізація результатів дослідження полягали насамперед у тому, що одержані результати дослідження дозволили розширити і поглибити уявлення про характер відхилень мовленнєвого розвитку у різних категорій аномальних дітей. На підставі диференціації первинних форм мовленнєвого недорозвитку обґрунтовані принципи їх корекції, що враховують різні механізми цих порушень. Виявлені особливості мовленнєвого та психічного розвитку дітей з олігофренією і парціальною мовленнєвою дисфункцією, які уточнюють діагностичні критерії зазначених станів. Розроблений підхід до діагностики, вивчення та корекції мовленнєвих порушень у дітей відкрив нові можливості для їх подальшого вивчення і розвитку теорії формування мовленнєвої діяльності. Матеріали дослідження були використані у процесі розробки програм навчання і виховання дітей у спеціальних дошкільних установах. Рекомендації з диференціальної діагностики дітей з олігофренією і первинним недорозвиненням мовлення та проведення корекційних занять з ними використовуються і понині в логопедичній практиці.

Основні положення дисертаційного дослідження Є.Ф. Соботович узагальнені в навчально-методичних посібниках «Формирование правильной речи у детей с моторной алалией», «Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции», «Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования» і знайшли

застосування в процесі професійної підготовки студентів-дефектологів та удосконаленні післядипломної освіти педагогічних працівників спеціальних шкіл.

Наукові ідеї Є.Ф. Соботович поглиблювалися і розширювалися колегами, учнями. Так, під її науковим керівництвом успішно захистила кандидатську дисертацію викладач кафедри О.М. Гопіченко з проблеми «Фонетичні помилки в письмі розумово відсталих учнів молодших класів та шляхи їх подолання» (1979).

Таким чином, означений період розвитку теорії логопедії в Україні характеризується вагомими здобутками. У 1960-х рр. головним завданням цього відділу було визначення структури школи для дітей з важкими вадами мовлення, змісту і методів роботи в ній. Окрім організаційних заходів експериментальні пошуки спрямовувалися на вивчення особливостей роботи з усунення різних форм мовленнєвих вад, перш за все, загального мовленнєвого недорозвитку, а також заїкання.

У 1970–1980-х рр. головним напрямком наукових пошуків лабораторії логопедії НДІ педагогіки УРСР був − розробка спеціальних методів і засобів усунення мовленнєвих вад у школярів у процесі навчання і виховання в умовах різноманітної навчальної і трудової діяльності учнів у поєднанні з лікувальними заходами. Значна увага приділялася також питанням практичного упровадження диференційованого навчання учнів у залежності від характеру дефекту, а також пошуків найбільш ефективних форм надання логопедичної допомоги вихованцям дитсадків і учням масових шкіл у подоланні вад мовлення для того, щоб полегшити їм засвоєння навчального матеріалу. Викладачі кафедр логопедії КДПІ ім .О.М. Горького, СДПІ працювали над проблемами подолання фонематичного недорозвитку в розумово відсталих учнів із вадами вимови, виявлення недорікуватості в дітей дошкільного віку і шляхи її усунення, психолого-педагогічних основ корекції порушень граматичної побудови мовлення у дітей.

У цей період значно зміцніли наукові кадри. Науковцями і практиками галузі логопедії було опубліковано більше 100 наукових статей, понад 30 підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, що значно збагатило логопедію як спеціальну педагогічну науку, галузь дефектології і цим сприяло вдосконаленню післядипломної освіти логопедичних кадрів.

Висновки до розділу 3

Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні на початку 1960-х рр. сформувалася як система, основними складовими елементами якої були навчальні заклади, методичні служби ВНО, професорсько-викладацький склад, методологія, зміст і форми навчання тощо. На підвищення кваліфікації та перепідготовку дефектологів значною мірою впливав зміст навчання і виховання спеціальних шкіл для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, який перебував у залежності від здобутків теоретичних основ дефектології.

На початку 1960-х рр. поширювалися мережа спеціальних шкіл-інтернатів, відповідно і чисельність педагогічного персоналу в них. Також відбулися структурні зміни в системі післядипломної педагогічної освіти дефектологів. З метою вдосконалення методичної роботи в спеціальних школах, рівня кваліфікації педагогічних працівників спеціальних шкіл створюється РУМК спеціальних шкіл.

Теоретичні основи дефектології в період з 1963 до 1990 р. вивчалися у відділах дефектології і логопедії НДІ педагогіки УРСР, відділі спеціальної психології НДІ

психології УРСР, на дефектологічних факультетах КДПІ ім. О.М. Горького, СДПІ (з 1969 р.).

Вагомий вплив на розвиток системи шкіл для дітей з вадами розумового розвитку і вдосконалення професійної підготовки педагогічних працівників допоміжних шкіл спричинили наукові розробки олігофренопедагогіки. До основних наукових проблем, які досліджувалися в цій галузі дефектології, належали: створення основ спеціальної дидактики; розробка методик викладання навчальних дисциплін у допоміжній школі; розв'язання питань трудового навчання і виховання розумово відсталих школярів; запровадження в допоміжних школах диференційованого навчання; досягнення корекційно-виховних цілей допоміжного навчання; вдосконалення змісту і методів навчання і виховання розумово відсталих школярів з метою поліпшення їхньої соціальної адаптації, визначення та узгодження корекційних завдань навчально-виховного процесу у різні роки навчання у допоміжній школі, диференціальної діагностики розумової відсталості. Також важливе місце посідає теоретична розробка загальних питань психіатрії, невропатології, клініки олігофренії. Вагомий внесок у розробку теоретичних основ олігофренопедагогіки в цей період зробили В.І. Бондар, В.І. Басюра, Є.О. Білевич, Л.С. Вавіна, І.Г. Єременко, А.І. Капустін, М.О. Козленко, В.К. Кузьміна, К.В. Кущ, В.О. Липа, Г.М. Мерсіянова, С.Ф. Ніколаєв, Г.М. Плешканівська, М.В. Рождественська, А.І. Селецький, В.М. Синьов, Л.С. Стожок, Н.В. Тарасенко, О.Й. Теплицька, К.М. Турчинська, В.Є. Туринська та ін.

Теоретичні основи сурдопедагогіки розвивалися відповідно до потреб теорії і практики навчання та виховання дітей з вадами слуху і впливали на зміст навчальних планів підвищення кваліфікації сурдопедагогів. До актуальних проблем, які досліджувалися науковцями належали: використання компенсаторних можливостей з метою інтенсифікації загального розвитку і пізнавальних здібностей глухих школярів у процесі оволодіння ними рідною мовою і літературним матеріалом; активізація навчального процесу на предметних уроках у школі для глухих дітей; введення у практику роботи спеціальної школи предметно-практичного навчання, провідним положенням якого був зв'язок навчання мови з трудовою практичною діяльністю дітей; використання технічних засобів у навчанні і корекції слухового сприйняття осіб з порушеннями слуху, пошук засобів впровадження диференційованого навчання дітей з вадами слуху; історія науки про навчання і виховання дітей з вадами слуху; формування готовності дітей з порушеннями слуху до систематичного шкільного навчання. Важливими для розвитку теорії і практики сурдопедагогіки були наукові праці А.М. Гольдберг, Е.П. Грози, Н.Ф. Засенко, Г.М. Коберника, І.П. Колесника, Л.С. Лебедєвої, І.М. Лобурця, К.В. Луцько, Е.І. Пущина, Л.С. Ступникової, Л.І. Фомічової, Р.А. Фрідлянд, Г.М. Чефранової, М.К. Шеремет, М.Д. Ярмаченка.

Теоретичні дослідження тифлопедагогіки були спрямовані на вивчення проблем виховання і навчання дітей з вадами зору, зокрема, сенсорного виховання сліпих учнів в умовах трудового навчання; конкретизації уявлень сліпих дітей про живу природу; запровадження диференційованого навчання; оволодіння засобами художньої образності слабозорими дітьми в процесі вивчення літератури; управління процесами компенсації та корекції в навчанні сліпих і слабозорих учнів з нормальним та пониженим інтелектом; підготовки дітей до навчання в школі, соціально-трудової реабілітації інвалідів по зору; психологічних основ формування

міжособистісних стосунків; теоретичних основ корекційно-виховного процесу у школі сліпих. Реалізація результатів досліджень дозволила підвищити рівень професійної підготовки тифлопедагогів та якість підготовки учнів до самостійного життя і суспільно-корисної практичної діяльності в соціальних умовах. Вагомий внесок у розробку теоретичних основ тифлопедагогіки зробили І.С. Моргуліс, Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьова, Н.С. Царик, І.П. Чигринова.

Наукові дослідження з логопедії спрямовувалися на визначення змісту і методів роботи в школі для дітей з розладами мовлення, вивчення особливостей роботи з усунення різних форм мовленнєвих вад; розробку спеціальних методів і засобів усунення мовленнєвих вад у школярів у процесі навчання і виховання учнів; практичне упровадження диференційованого навчання учнів у залежності від характеру дефекту, а також пошук найбільш ефективних форм надання логопедичної допомоги вихованцям дитсадків і учням масових шкіл у подоланні вад мовлення. Вагомий внесок у розвиток логопедичної теорії зробили І.Й. Дьоміна, А.С. Винокур, Є.М. Гопіченко, М.М. Михайлюк, М.А. Савченко, Л.О. Смірнова, Є.Ф. Соботович, Р.А. Юрова та інші.

Отже, завдяки результатам плідної діяльності науковців і практиків-дефектологів в Україні було створено обґрунтовану систему педагогічного впливу на дітей з обмеженими можливостями здоров’я на різних етапах їхнього розвитку, що суттєво вплинуло на зміст післядипломної педагогічної освіти дефектологів.

До суттєвих показників розвитку теоретичних основ дефектології та їх впливу на зміст післядипломної педагогічної освіти дефектологів варто віднести зростання наукових кадрів у цій галузі. Якщо у 1950-х рр. в Україні було лише 5–6 кандидатів наук із дефектологічних спеціальностей, то наприкінці 1980-х рр. їх було вже понад 70. Крім того, 7 осіб стали докторами наук. Ученими і практиками написано понад 900 наукових статей, підготовлено і видано друком понад 150 підручників, навчальних посібників, методичних листів, рекомендацій, які надавали суттєву методичну допомогу педагогічним працівникам спеціальних шкіл.

РОЗДІЛ 4
УДОСКОНАЛЕННЯ СТРУКТУРИ, ЗМІСТУ І ФОРМ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДЕФЕКТОЛОГІВ В УКРАЇНІ (1963–1990)

4.1. Діяльність РУМК спеціальних шкіл по удосконаленню післядипломної педагогічної освіти дефектологів

На початку 1960-х рр. відбулося суттєве розширення мережі спеціальних шкіл, збільшення контингенту учнів у них. За цих умов у спеціальних школах гостро постало питання про комплектування їх педагогічними кадрами-дефектологами, яких катастрофічно не вистачало. Тому спеціальні школи комплектувалися вчителями, які не мали дефектологічної освіти і потребували підвищення рівня професійної підготовки. ОІУВ поступово розвивалися і набирали ознак регіональних методичних центрів підвищення педагогічної майстерності, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду, втім, надавати методичну допомогу спеціальним закладам, підвищувати професійну підготовку дефектологів були, на жаль, ще не готові, оскільки не вистачало досвіду і педагогічних працівників вищої кваліфікації, компетентних у дефектології. Постало питання щодо удосконалення структури системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів.

У наказі МО УРСР від 26 березня 1962 р. «Про стан і заходи по поліпшенню навчання, виховання та лікування дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку в Українській РСР» зазначалося, що підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів спеціальних шкіл в Україні знаходиться не на гідному рівні. Для вирішення цього питання управлінню кадрів (т. Магдичу) до 1 травня 1962 р. вжити заходи щодо перепідготовки працівників спеціальних шкіл-інтернатів, а в 1963 р. відкрити РУМК спеціальних шкіл [1, спр. 3295, арк. 229–233].

Окрім того, на цей час вітчизняна дефектологія вже мала теоретичну концепцію щодо розгортання диференційованої системи виховання і навчання дітей із психофізичними розладами, фундамент якої був закладений ще в попередні роки. Отже, в Україні склалися сприятливі умови для виділення олігофренопедагогіки, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, логопедії в самостійні науки про розвиток і навчання аномальних дітей. Тому закономірним явищем було створення в республіці навчально-методичної установи, яка б надавала цільову допомогу спеціальним школам за нозологіями в підвищенні кваліфікації педагогічних працівників. Перед війною подібна установа (ЦНМК спеціальних шкіл м. Києва, директор О.М. Смалюга) існувала з 1939 до 1941 р., але через окупацію німецько-фашистськими окупантами українських земель зупинила свою діяльність.

Удосконаленню структури системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів передувала низка організаційних заходів. Першим кроком на цьому шляху було прийняття колегією МО УРСР від 10 січня 1963 р. «Положення про Республіканський учбово-методичний кабінет спеціальних шкіл» [1, спр. 3677, арк. 76–80]. Другим кроком був лист РМ УРСР від 5 липня 1963 р., яким при МО УРСР передбачено РУМК спеціальних шкіл зі штатним розкладом (серед педагогічних працівників: директор, заступник директора по методичній частині, 8 старших методистів, 4 методисти) [1, спр. 4042, арк. 1]. Третім кроком було розпорядження МО УРСР від 8 жовтня 1963 р., згідно з яким РУМК спеціальних шкіл, відповідно до погодження з виконкомом Київської міської ради депутатів

трудящих, розмістили в двох вільних кімнатах спеціальної школи-інтернату № 6 для глухих дітей по вул. Артема, 43 [1, спр. 3676, арк. 83]. Від цієї дати і бере свій початок діяльність РУМК спеціальних шкіл.

Згідно з положенням, перед РУМК спеціальних шкіл ставилися такі завдання: організовувати і надавати методичну допомогу працівникам шкіл для сліпих, слабозорих, глухих, туговухих, з розладами мови, для розумово відсталих дітей, а також логопедичним пунктам при загальноосвітніх школах; вивчати, узагальнювати і поширювати передовий педагогічний досвід цих шкіл та їхніх працівників; разом з відповідними відділами НДІ педагогіки УРСР і НДІ психології УРСР, дефектологічним факультетом КДПІ ім. О.М. Горького брати участь у науковій розробці проблемних питань навчання і виховання дітей із психічними і фізичними вадами, опрацьовувати навчальні плани і програми для спеціальних шкіл, курсів та семінарів з підвищення кваліфікації працівників спеціальних шкіл; організовувати роботу щодо створення та апробації підручників для спеціальних шкіл; разом із Міністерством охорони здоров'я УРСР проводити профілактичну роботу серед працівників спеціальних шкіл із збереження у дітей залишків зору, слуху, вести пропаганду логопедичних знань; розглядати санітарно-гігієнічні вимоги до обладнання спеціальних шкіл меблями та спеціальною апаратурою; розробляти рекомендації щодо поліпшення професійно-трудової підготовки учнів спеціальних шкіл та лікувально-оздоровчої роботи з ними, роботи медико-педагогічних комісій при обласних відділах народної освіти; тримати постійний зв'язок з методичними та практичними установами відповідного профілю з метою обміну передовим досвідом навчання і виховання дітей із психічними і фізичними вадами; здійснювати керівництво методичною і навчально-виховною роботою спеціальних шкіл через обласні інститути удосконалення вчителів [1, спр. 3677, арк. 76].

Завдання удосконалення післядипломної освіти дефектологів, підвищення ефективності роботи спеціальних шкіл-інтернатів РУМК спеціальних шкіл здійснював шляхом:

– безпосередньої участі у роботі курсів з підвищення кваліфікації працівників спеціальних шкіл (читання лекцій на курсах, семінарах тощо);

– участі в організації та проведенні республіканських/обласних педагогічних читань, науково-практичних конференцій, семінарів з питань навчання і виховання дітей з психічними і фізичними вадами, в упровадженні в практику роботи спецшкіл наукових досягнень педагогічних і психологічних наук;

– висвітлення передового педагогічного досвіду спеціальних шкіл у збірниках, а також через різні форми усної пропаганди (наради, методичні об'єднання, педагогічні читання, семінари-практикуми, курси);

– проведення групових і індивідуальних консультацій в усній і письмовій формі;

– опрацювання і видання збірників про передовий педагогічний досвід, а також інструктивно-методичних матеріалів на основі фактичного стану навчально-виховної роботи в спеціальних школах;

– упорядкування і рецензування підручників, спеціальної методичної літератури та виготовлення наочних посібників із залученням до цього у разі потреби фахівців-практиків спеціальних шкіл та науковців відповідного профілю [1, спр. 3677, арк. 77].

Отже, завдання, які ставилися перед працівниками кабінету, були різноманітними за формами, багатогранними за змістом та у своїй основі

спрямовувалися на удосконалення післядипломної освіти дефектологів як однієї із найважливіших умов ефективного розвитку системи спеціальної освіти в Україні.

Свою роботу РУМК спеціальних шкіл проводив згідно з річним планом, затвердженим МО УРСР, у тісному контакті з управлінням інтернатних установ.

Структура РУМК спеціальних шкіл включала три відділи: олігофренопедагогіки і логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки. Посади працівників комплектувалися особами, які мають спеціальну освіту і досвід практичної роботи дефектологом у спеціальних навчально-виховних закладах. При кабінеті створювалася науково-методична рада. До складу ради, крім працівників відділів, входили досвідчені працівники спеціальних шкіл, наукові працівники в галузі дефектології, представники міністерств освіти і охорони здоров'я України та лікарі спеціальних шкіл: отоларинголог, окуліст, дитячий психоневролог. До функцій науково-методичної ради кабінету належали: розгляд найактуальніших методичних питань навчально-виховної, лікувально-профілактичної роботи та професійно-трудової підготовки в спеціальних школах; обговорення навчальних планів і програм, підручників, інструктивно-методичних матеріалів тощо.

За роки функціонування (жовтень 1963 р. – січень 1986 р.) працівниками РУМК спеціальних шкіл за участі наукових співробітників НДІ педагогіки УРСР і НДІ психології УРСР, викладачів дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького проведена значна практична робота з удосконалення післядипломної освіти дефектологів. Із перших днів існування кабінету його керівництвом обрано нестандартні форми організаційної, навчальної, методичної роботи. Зокрема, до основної форми варто віднести виїзди у регіони (області) комплексних бригад фахівців, що формувалися із досвідчених фахівців Управління інтернатних установ Міністерства освіти і охорони здоров'я УРСР, НДІ педагогіки УРСР і НДІ психології УРСР, РУМК спеціальних шкіл, інколи викладачів КДПІ ім. О.М. Горького, які здійснювали фронтальні перевірки всіх сфер життєдіяльності спеціальних навчально-виховних закладів області. За результатами видавався підсумковий наказ міністерства освіти з аналізом справ, недоліків, висновками і пропозиціями. До речі, в архівних фондах збереглися ці накази, в яких очевидна принципова позиція інспекторів і методистів, які перевіряли спеціальні школи [1, спр. 4445, арк. 96; спр. 6262, арк. 66; спр. 6763, арк. 2; спр. 7406, арк. 1]. Цінним було те, що за результатами роботи надавалася цільова практична допомога всім категоріям працівників прямо за місцем перевірки: директору школи – у вирішенні матеріально-побутових питань на рівні місцевої влади, лікарям – в організації і поліпшенні санітарно-гігієнічних умов існування закладу, завучу – в організації, плануванні та обліку методичної роботи, вчителю-предметнику – в методиці викладання навчального предмета, вихователю – в методиці виховної роботи з дітьми.

Важливим напрямом діяльності кабінету стала робота з удосконалення післядипломної освіти дефектологічних кадрів. У першу чергу, була налагоджена системна робота з керівним складом (директорами шкіл та їхніми заступниками з навчальної і виховної роботи). Жорстко ставилося питання перед обласними ВНО, щоб саме ця категорія дефектологів комплектувалася згідно з положенням про спеціальну школу виключно фахівцями зі спеціальною освітою і досвідом роботи в спеціальних закладах. Для оперативного і системного впливу на цю категорію педагогів та з метою підвищення їхньої кваліфікації працівниками кабінету

проводилися республіканські, міжреспубліканські (Молдавія, Вірменія, Грузія, Азербайджан, Україна), міжобласні семінари, республіканські семінари-практикуми, наради-семінари. За означений період проведено 45 заходів такого типу, тобто майже два рази на рік підтримувався безпосередній і діловий контакт із адміністративними працівниками спеціальних шкіл.

Підрахунки свідчать, що найбільше семінарів проведено із керівним складом шкіл для дітей з вадами слуху (12 семінарів, в яких взяли участь понад 600 дефектологів). При цьому, якщо на початку об'єднували всіх сурдопедагогів, то пізніше до цього ставилися диференційовано: вчителів шкіл глухих і туговухих комплектували в групи роздільно. Із директорами і заступниками директорів допоміжних шкіл проведено 11 семінарів, в яких взяли участь близько 550 осіб. Порівняно з попередніми, показники для працівників шкіл з вадами зору були нижчими – 7 семінарів, у яких взяли участь близько 250 осіб. Окрім того, проведено 2 семінари з логопедами (близько 100 осіб), 6 семінарів з дефектологами, які працювали інспекторами обласних ВНО, завідувачами педагогічними кабінетами і методистами обласних інститутів удосконалення вчителів (близько 300 осіб), 6 семінарів з головами центральної і обласних МПК, які теж мали дефектологічну освіту (456 осіб), один семінар з головами методичних об'єднань спеціальних шкіл.
Різниця у кількісних показниках заходів щодо галузей дефектології пояснюється чисельністю шкіл-інтернатів відповідного профілю і особливостями роботи дефектологів у них. Цією формою навчання охоплено понад дві з половиною тисячі педагогічних працівників спеціальних шкіл, які приймали адміністративні рішення, рішення щодо категорії дефективності дітей та направлення їх до спеціальних шкіл, рішення щодо організації навчально-виховного процесу в спеціальній школі. Ця форма навчання була найбільш раціональною, оскільки тривала упродовж 3–5 днів, проводилася на базі опорних шкіл-інтернатів в усіх регіонах України і мала динамічний характер, а теоретичні заняття поєднувалися з практичними, що суттєво сприяло у підвищенню кваліфікації педагогічних працівників.

З огляду на ефективність цих заходів, зауважимо, що в роботі семінарів-практикумів брали активну участь працівники МО УРСР, зокрема начальник відділу (деякий час управління) інтернатних установ Михайло Федорович Репа (1920–1983), який, по суті, стояв біля витоків організації системи спеціальної освіти в Україні. М.Ф. Репа – учасник Великої Вітчизняної війни, після повернення з якої почав трудовий шлях учителем молодших класів сільської школи, а закінчив працівником міністерства, де пропрацював майже 20 років. Саме за часи його роботи істотно розширилася мережа спеціальних шкіл-інтернатів, покращилася навчально-матеріальна база, відкрито нові типи спеціальних шкіл (для дітей із ЗПР, дітей-сиріт), розпочала свою діяльність Республіканська МПК [134, с. 398]. Програми семінарів-практикумів, що збереглися в архівних фондах, свідчать, що М.Ф. Репа безпосередньо брав активну участь у їхній роботі. Адже зустріч з керівниками спеціальних шкіл була важливою у контексті аналізу й підведення підсумків роботи спеціальних шкіл-інтернатів, доведення основних нормативних вимог, повсякденних завдань, що стояли перед системою спеціальної освіти. Учасники тогочасних заходів (Е.П. Гроза, В.І. Шиша) пригадують, що ніхто з міністерських чиновників так добре не володів ситуацією щодо розвитку системи спеціальної освіти, її стану і перспектив, як начальник управління інтернатних установ. За часів активної трудової діяльності вийшли наукові праці М.Ф. Репи: «Развитие специального

обучения в Украинской ССР» і «Збірник основних керівних матеріалів про спеціальні школи-інтернати для учнів з вадами розумового і фізичного розвитку», які мали вагоме значення у поліпшенні післядипломної освіти дефектологів.

У роботі семінарів-практикумів регулярно брали участь викладачі дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького: В.І. Бондар, А.І. Селецький, К.М. Турчинська, Т.К. Ульянова, М.Н. Хоружа та ін.

Інші форми післядипломної освіти практикувалися з урахуванням особливостей і специфіки діяльності педагогічних працівників спеціальних шкіл. Спеціальні школи комплектувалися, в першу чергу, вчителями і вихователями, які мали відповідну професійну підготовку та закінчили дефектологічний факультет КДПІ ім. О.М. Горького або СДПІ (починаючи з 1972 р., коли було здійснено перший випуск дефектологів). Оскільки кількість таких фахівців була обмеженою, решту вакантних місць заповнювали випускниками педагогічних закладів (інститутів і училищ), які мешкали неподалік від школи-інтернату і виявляли хоча б елементарне бажання працювати з аномальними дітьми, тому питання організації післядипломної освіти з ними стояли досить гостро.

Оскільки не всі ОІУВ мали можливості організовувати курсову підготовку чи перепідготовку педагогів, які працювали у спеціальних школах, це треба було організовувати на республіканському рівні. Таке завдання і ставилося перед РУМК спеціальних шкіл, який займався саме організаційними питаннями навчального процесу. Вивчення архівних документів, ретельні підрахунки свідчать, що за період функціонування кабінету його працівниками, разом з працівниками управління інтернатних установ, було організовано три курси міжреспубліканського (Білорусія, Латвія, Литва, Естонія, Україна) і 15 курсів республіканського рівнів, які закінчили 6 045 педагогів-дефектологів. Курси були одномісячні, навчання відбувалося щорічно в червні (350–400 осіб на рік). Навчальними базами курсів були опорні школи міст, в яких організовувалися курси. У Києві упродовж багатьох років підвищення кваліфікації для олігофренопедагогів здійснювалося у допоміжних школах № 1 і № 8, для сурдопедагогів – у спеціальній школі для глухих дітей № 6, для тифлопедагогів – у спеціальній школі для сліпих дітей № 5. Програмно-методичне забезпечення та навчальний процес курсів здійснювалися науковими співробітниками відділу дефектології НДІ педагогіки УРСР, відділу спеціальної психології НДІ психології УРСР, викладачами КДПІ ім. О.М. Горького. Активними учасниками навчання дефектологів на республіканських курсах були науковці: Л.С. Вавіна, А.М. Гольдберг, І.Й. Дьоміна, І.Г. Єременко, Г.М. Мерсіянова, І.С. Моргуліс, В.К. Кузьміна, М.В. Рождественська, І.П. Чигринова, К.В. Щербакова та ін.

З метою дотримання принципу єдності теорії і практики навчання та виховання дітей із психофізичними вадами працівники РУМК спеціальних шкіл у тісній співпраці з науковцями НДІ педагогіки УРСР і НДІ психології УРСР проводили республіканські і міжобласні науково-практичні конференції та республіканські педагогічні читання з дефектології, на яких науковці знайомили практиків з результатами наукових пошуків з питань корекційної педагогіки і психології, учителі-практики робили повідомлення про особливості використання методик навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку. За роки функціонування кабінету проведено 10 науково-практичних конференцій, в яких узяли участь понад 1 200 осіб, та 6 республіканських педагогічних читань з

дефектології за участю понад 1 тис. осіб. Наприклад, 24–25 лютого 1967 р. у м. Києві відбулися міжобласні педагогічні читання педагогічних працівників спеціальних шкіл. Учасниками були представники Вінницької, Житомирської, Київської, Чернігівської областей і м. Києва. На пленарному засіданні читань розглядали питання загального характеру: педагогічні умови покращення навчально-виховної роботи в школі, зміст і форми роботи по підготовці до ювілейний дат, педагогічні основи навчання учнів уміння застосовувати знання на практиці, методи вивчення аномальних дітей тощо. Другий день присвячувався секційній роботі. Зокрема, секція сурдопедагогів розглянула і обговорила такі питання: «Виховання в учнів комуністичних переконань через ознайомлення з героїчним минулим, бойовими і трудовими подвигами радянських людей», «Досвід підготовки до урочистого відзначення революційних свят та свят бойових перемог радянського народу в школах для глухих дітей», «З досвіду використання технічних засобів на уроках і в позакласній роботі шкіл глухих дітей», «Роль учителя та вихователя в боротьбі за перетворення знань глухих учнів у комуністичні переконання», «Активізація мислення глухих учнів на уроках розвитку мови і граматики», «Розвиток розмовної мови в молодших глухих школярів», «Словникова робота на уроках читання в школах глухих дітей», «Виховання почуття радянського колективізму в позакласній роботі школи глухих дітей», «Виховання відповідального ставлення до виконання комсомольських та піонерських обов’язків» [1, спр. 5355, арк. 170]. Подібні проблеми розглядалися й на секціях олігофренопедагогів, тифлопедагогів та логопедів, що суттєво підвищувало фаховий рівень учителів-дефектологів і в цілому стан навчально-виховної роботи в спеціальній школі.

Вагомим внеском у справу організації післядипломної освіти дефектологів була діяльність працівників РУМК спеціальних шкіл зі створення бази методичного забезпечення спеціальних шкіл. Тенденція до розширення мережі шкіл для дітей з вадами інтелектуального розвитку, відповідно і зростання кількості олігофренопедагогів висвітлила прогалини у методичному забезпеченні цієї галузі дефектології. Тому з початку 1960-х рр. активізується процес підготовки й видання методичної літератури та оперативне забезпечення нею освітніх закладів. На перших порах учителі допоміжних шкіл користувалися російськими підручниками, перекладеними українською мовою, наприклад, підручники – арифметика для 1-го класу (авт. О.І. Дьячков), арифметика для 6-го класу (авт. Д.І. Дрожжин, І.В. Оболенський), природознавство (авт. Л.О. Ісаєнко, Н.М. Савчук), малювання в 1–4-х класах (авт. І.А. Грошенков) та ін. Проте уже протягом 1962 р. науковцями і практиками дефектології України видано вісім інструктивних і методичних листів з дефектології. Це була перша методична продукція, якою забезпечували спеціальні школи-інтернати у необхідній кількості. Наприклад, «Ручна праця в допоміжній школі», «Про організацію харчування в школі-інтернаті», «Урок у допоміжній школі», «Про відбір дітей до допоміжних шкіл». Дещо пізніше вийшли вітчизняні підручники «Читанка» для другого класу (авт. Є.С. Кривенчук), «Читанка» для четвертого класу (авт. О.П. Дубовецький, В.В. Ільїна), «Українська мова» для п’ятого класу (авт. С.Є. Ломакіна, Л.Я. Макаренко). Окрім того, підготовлено 29 методичних листів, дев’ять навчальних програм із різних предметів для спеціальних шкіл, навчальні плани для всіх типів спеціальних шкіл-інтернатів, розроблено положення про школи-інтернати, санаторно-лісову школу, медико-педагогічну комісію тощо. Особливо результативними у підготовці методичних рекомендацій

були працівники кабінету К.І. Кущ, Т.І. Савченко, В.М. Синьов, О.Д. Чекурда та науковці В.І. Басюра, І.Г. Єременко, Н.М. Стадненко, К.М. Турчинська та ін.

У зв'язку з тим, що в допоміжних школах усе частіше виникали проблеми з наданням логопедичної допомоги дітям, перед РУМК спеціальних шкіл виникло нове і важливе завдання – надати методичну допомогу логопедам. Перші методичні матеріали були підготовлені Т.С. Кілессо, Р.М. Котляренко, О.П. Олійник, М.А. Савченко, К.Д. Манжулою, Н.П. Хропко, які розкривали сутність і природу таких порушень: гугнявість та її подолання, постановка, закріплення і автоматизація звуків в учнів з недоліками мови, дисграфія в учнів молодших класів допоміжних шкіл та її подолання, планування логопедичної роботи в допоміжній школі.

У 1970-х рр. вийшли методичні матеріали А.С. Винокура, М.М. Михайлюка щодо проведення роботи з розвитку мовлення учнів у процесі викладання навчальних предметів, проведення уроків трудового навчання за новими програмами у першому класі, організації, планування і проведення уроків трудового навчання в 5–8-х класах шкіл для дітей з важкими розладами мовлення.

Вагоме значення мали напрацювання відділу сурдопедагогіки. Підготовлено і видано 24 методичні розробки. Особливо продуктивними були 1965, 1966 рр. – 8 посібників. Найбільш затребуваними були підручники для шкіл з вадами слуху, підготовлені спільно з науковцями: «Літературна читанка» для 8-го класу (Г.М. Коберник, М.Д. Ярмаченко, 1967), «Буквар для підготовчого класу шкіл глухих» (Т.І. Тихонюк, О.І. Юркевич, 1967). Також у світ виходили збірники наукових праць, де публікувалися теоретичні доробки молодих учених і вчителів-практиків. Так, новими підходами у роботі з глухонімими учнями ділилися сурдопедагоги: П.Г. Гуслистий – «Деякі питання розвитку теорії і практики навчання глухонімих учнів», М.П. Доброволенко – «Зв'язок уроків граматики з читанням та розвитком мови», Р.А. Фрідлянд – «Позакласне читання учнів четвертого класу шкіл глухонімих», І.А. Фан – «Вивчення іменників у п'ятому класі школи для глухонімих дітей». Це були перші науково-методичні напрацювання, які збагачували не тільки методичний арсенал учителів-дефектологів, а й післядипломну освіту сурдопедагогів.

У складних умовах відродження і розбудови дефектологічної науки формувалися досягнення тифлопедагогіки. В Україні не було жодної кафедри тифлопедагогіки. Дефектологи отримували спеціалізацію «тифлопедагогіка» самотужки в ході практичної діяльності. Відділ тифлопедагогіки РУМК спеціальних шкіл будував свою діяльність у тісних відносинах з науковцями лабораторії тифлопедагогіки НДІ педагогіки УРСР. Старший методист відділу тифлопедагогіки І.П. Чигринова організувала роботу так, що методичні листи, рекомендації, поради виходили щорічно. За змістом, методологією викладу навчального матеріалу заслуговують на увагу науково-методичні праці І.С. Моргуліса, в яких чільне місце відводилося аналізу соціально-економічного і психологічного статусу інвалідів зору в Україні та забезпеченню їхнього навчання, виховання й соціально-трудової реабілітації, вивченню особливостей організації корекційно-виховного процесу у школі сліпих. За підтримки РУМК спеціальних шкіл ученим опубліковано низку методичних листів: «Организация внеклассной работы в школах слепых и слабовидящих детей» [279], «Організація трудового навчання учнів 5–9 класів шкіл сліпих та слабозорих дітей» [280], «Керівництво пізнавальною діяльністю сліпих та слабозорих дітей у процесі навчання» [281], «Педагогічне вивчення сліпих та

слабозорих дітей» [282], «Методичні рекомендації з питань трудового навчання та професійної орієнтації сліпих і слабозорих дітей» [283], «Методичні рекомендації до організації практичної діяльності в навчанні сліпих та слабозорих дітей» [284], «Методичні рекомендації про поліпшення трудового навчання в спеціальних школах-інтернатах для дітей з вадами зору» [285], «Некоторые вопросы воспитания и лечения детей дошкольного возраста с патологией зрения» [286]. Ці роботи не втратили своєї практичної цінності і сьогодні. Практичне значення мали науково-методичні праці кандидата педагогічних наук І.П. Чигринової, яка брала активну участь у підвищенні кваліфікації вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами зору. Сфера наукових інтересів ученої – навчання і виховання дітей із залишками зору. Тому її методичні листи «Особенности применения некоторых методических приемов повышения уровня знаний и навыков слабовидящих учащихся» [443], «Некоторые вопросы организации урока в школе для слабовидящих детей» [444], «Состояние знаний слабовидящих учащихся 6–8 классов по русскому языку и некоторые причины, обусловившие низкое качество знаний слабовидящих школьников» [445], «Дидактические основы использования изобразительной наглядности на уроках литературы в школе слабовидящих детей» [446], «Пути развития познавательной активности слепых и слабовидящих учащихся» [447], «Основные требования к уроку в школах для слепых и слабовидящих детей» [448], надавали вагому допомогу педагогічним працівникам шкіл для слабозорих дітей.

Упродовж усього періоду функціонування РУМК спеціальних шкіл очолювали Олександр Петрович Дубовецький (1963–1970 р.), Василь Іванович Корж (1970–1972 р.), Емілія Феліксівна Ващук (1972–1978 р.), Галина Михайлівна Несен (1978–1986 р.).

О.П. Дубовецький був першим директором РУМК спеціальних шкіл (1963–1970 р.). До цього він отримав практичний досвід роботи у спеціальних закладах: працював учителем, заступником директора Козаровицької допоміжної школи, інспектором обласного відділу народної освіти. За часи становлення і розвитку діяльності кабінету всебічно сприяв організації післядипломної освіти дефектологічних кадрів в Україні [134, с. 144]. Систематично виступав на семінарах-практикумах перед директорами і заступниками директорів спеціальних шкіл з питань стану і організації методичної роботи в школах. За участю О.П. Дубовецького проводилися республіканські і міжобласні науково-практичні конференції та педагогічні читання з актуальних проблем корекційно-виховної роботи у спеціальній школі. Він брав участь у підготовці методичних і навчальних посібників для спеціальних шкіл. За часів його керівництва кабінетом підготовлено і видано друком 53 навчально-методичні посібники, з яких 28 – для вчителів допоміжних шкіл. За авторством О.П. Дубовецького вийшла низка наукових статей з питань навчання і виховання розумово відсталих дітей, підручників для учнів допоміжних шкіл, зокрема, «Читанка» для 4-го класу і «Українська мова» для 4-го класу допоміжної школи. Після 30-річного керівництва кабінетом він працював директором Київської допоміжної школи № 6, що стала базою для наукових досліджень, апробації і впровадження їх результатів у педагогічну практику. На базі цього закладу проводилися педагогічна практика студентів, курси підвищення кваліфікації та перепідготовки дефектологів. Разом з науковцями НДІ педагогіки УРСР О.П. Дубовецький брав участь у підготовці навчальних програм для спеціальних шкіл та курсів підвищення кваліфікації дефектологів. Кожного року,

починаючи з 1971 і до 1980 р., його призначали директором республіканських курсів підвищення кваліфікації або перепідготовки олігофренопедагогів (на добровільних засадах), які відрізнялися високою організаційною дисципліною, методичною підготовленістю викладачів, диференційованою практичною підготовкою. За вагомий внесок у розвиток системи спеціальної освіти О.П. Дубовецький відзначений почесним званням – «Заслужений учитель України».

Важливе місце в історії РУМК спеціальних шкіл належить Г.М. Несен, яка після закінчення дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького отримала досвід практичної роботи з дефективними дітьми в Київській спеціальній школі для глухих дітей. Потім працювала методистом, заступником директора з науково-методичної роботи, а з 1978 до 1986 р. – директором кабінету. Коло наукових інтересів Г.М. Несен: комплексна психологічна, медична, педагогічна реабілітація вихованців шкіл-інтернатів. У співавторстві вийшли її наукові праці: «Школа життєтворчості особистості», «Психологія і педагогіка життєтворчості», «Мистецтво життєтворчості особистості», «Життєві кризи особистості», «Реабілітаційна педагогіка», «Освіта осіб з інвалідністю в Україні» [134, с. 315]. За часи керівництва кабінетом Г.М. Несен була організатором розробки та забезпечення спеціальних навчально-виховних закладів навчальними програмами, методичними і навчальними посібниками, нормативними документами. Брала активну участь в організації післядипломної освіти вчителів-дефектологів, проводила практичні заняття на курсах підвищення кваліфікації, перепідготовки педагогічних працівників, виступала на республіканських науково-практичних конференціях і педагогічних читаннях з актуальних проблем спеціальної педагогіки і психології, була організатором семінарів-практикумів з директорами, заступниками директорів шкіл, інспекторами обласних ВНО та методистами ІУВ. Лекції, доповіді та виступи Г.М. Несен завжди відрізнялися діловитістю, вимогливістю, високою компетентністю, професіоналізмом і любов'ю до справи навчання і виховання дітей з вадами психофізичного розвитку.

Ретроспективний аналіз діяльності РУМК спеціальних шкіл дає підстави стверджувати, що ця установа упродовж понад двох десятків років виконувала функції головного навчально-методичного центру системи спеціальної освіти України. Розвиток діяльності кабінету провідним своїм напрямом передбачав роботу в спеціальних школах з усіма категоріями педагогічних працівників. Оптимізація підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів здійснювалася в організаційному (управлінському) і методичному аспектах. Організаційний аспект включав: координацію дій МО УРСР, МОЗ УРСР, НДІ педагогіки УРСР, НДІ психології УРСР, педагогічних ВНЗ у вирішенні потреб спеціальних шкіл, у тому числі і рівня професійної підготовки педагогічних кадрів; здійснення комплексного підходу до визначення цілей і завдань підвищення кваліфікації педагогічних працівників цих закладів; реалізацію єдиного планування республіканського рівня і основних форм роботи з дефектологічними кадрами; організацію навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації; удосконалення методичної роботи в спеціальних навчально-виховних закладах, консультаційної і просвітницької роботи методичних служб у регіонах.

Методичний аспект включав: посилення впливу всіх форм післядипломної педагогічної освіти дефектологів на якість і ефективність навчально-виховного процесу в спеціальних школах; здійснення комплексного підходу до визначення

змісту навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку та підвищення кваліфікації дефектологів; залучення потенціалу науково-педагогічного персоналу НДІ педагогіки і НДІ психології УРСР, ВНЗ до створення навчально-методичного забезпечення для спеціальних шкіл (підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, листів тощо); посилення спрямовуючої ролі РУМК спеціальних шкіл у процесі запровадження в практику досягнень дефектологічної науки.

Характерні особливості створення й функціонування РУМК спеціальних шкіл:

– подібних установ, які б надавали навчально-методичну допомогу спеціальним школам, не було в жодній союзній республіці, що свідчить про те, що розбудова системи спеціальної освіти в Україні посідала важливе місце в освітній політиці республіки, а на союзних заходах корифеї радянської дефектології частенько ставили високі надбання України в приклад іншим республікам;

– працівники РУМК спеціальних шкіл здебільшого були дефектологами-практиками, які, усвідомлюючи всю відповідальність за ефективність удосконалення післядипломної освіти дефектологів, свою роботу вибудовували у тандемі з теоретичними розробками в галузі спеціальної педагогіки і психології, над якими працювали науковці НДІ педагогіки УРСР, НДІ психології УРСР, КДПІ ім. О.М. Горького, що відповідало важливому освітньому принципу єдності теорії і практики;

– працівники РУМК спеціальних шкіл підтримували тісні зв’язки зі спеціальними навчально-виховними закладами, практичну допомогу в організації методичної роботи надавали безпосередньо на робочих місцях дефектологів, а навчально-методичну літературу (методичні листи, рекомендації, посібники) готували відповідно до реальних потреб учителів-дефектологів;

– завдяки послідовному і прогресивному розвитку системи спеціальної освіти, підвищенню рівня матеріально-технічної бази спеціальних шкіл-інтернатів, кількісному і якісному зростанню чисельності педагогічних працівників з вищою дефектологічною освітою посилилася увага до проведення експериментальних досліджень у дефектологічній науці, створювалися умови для їх навчання в аспірантурі, розширилося коло кандидатів і докторів наук з корекційної педагогіки і спеціальної психології, наукові доробки яких суттєво збагатили методологічну базу теорії і практики післядипломної освіти дефектологів;

– позитивної динаміки, високих результатів у роботі (виходячи з періодичності заходів, різноманітності форм, кількості підготовлених і виданих методичних розробок, чисельності охоплення слухачів) РУМК спеціальних шкіл досягнув у 1960–1970-х рр.; саме ці роки були найбільш плідними для розвитку післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні.

Вагомий внесок у створення і діяльність РУМК спеціальних шкіл, а також у справу організації системи післядипломної освіти дефектологів, розвиток її практики внесли працівники МО УРСР – Т.А. Гроза, Г.М. Коберник, М.Ф. Репа, Р.Г. Краєвський; наукові співробітники НДІ педагогіки УРСР – Л.С. Вавіна, А.С. Винокур, І.Г. Єременко, В.К. Кузьміна, Г.М. Мерсіянова, І.С. Моргуліс, Л.С. Ступнікова, Н.С. Царик; НДІ психології УРСР – А.М. Гольдберг, Л.С. Лебедєва, Н.М. Стадненко; професори і викладачі КДПІ ім. О.М. Горького – В.І. Бондар, Е.П. Гроза, П.Г. Гуслистий, Н.Ф. Засенко, М.А. Савченко, А.І. Селецький, Є.Ф. Соботович, О.Й. Теплицька, М.Д. Ярмаченко; педагогічні працівники РУМК

спеціальних шкіл – Е.Ф. Ващук, О.П. Дубовецький, Л.С. Дробот, Г.М. Несен, В.М. Синьов, О.Г. Чекурда, І.П. Чигринова та ін

Таким чином, РУМК спеціальних шкіл функціонував із жовтня 1963 р. по січень 1986 р. як установа республіканського рівня при Міністерстві освіти УРСР, виконуючи багатоаспектні завдання щодо сприяння становленню і розвитку спеціальної освіти в Україні, надання методичної допомоги директорам, учителям, вихователям; участі у заходах з підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів. За ці роки педагогічному колективу кабінету дефектологів удалося зробити немало. Форми роботи були різні. До основної і, на наш погляд, найдієвішої варто віднести виїзди бригад фахівців у регіони, де перевірявся стан справ у школах-інтернатах з усіх питань життєдіяльності закладу, а за результатами роботи досвідченими фахівцями Міністерства освіти УРСР, НДІ педагогіки і психології надавалася цільова практична допомога всім категоріям працівників. Результативними і корисними в удосконаленні післядипломної освіти дефектологів були також такі форми: триденні семінари-практикуми з керівним складом шкіл-інтернатів, окремими категоріями дефектологів, головами і членами медико-педагогічних комісій, головами методичних об’єднань педагогів; курси перепідготовки і підвищення кваліфікації; науково-практичні конференції; педагогічні читання з дефектології. За нашими підрахунками, цими формами післядипломної освіти було охоплено понад 10 тисяч педагогічних працівників спеціальних шкіл. А якщо до цієї цифри додати кількість педагогів, які брали участь у навчально-виховних заходах школи, районних методичних кабінетів, обласних ІУВ (згідно зі зведеним статистичним звітом по підвищенню кваліфікації працівників освіти за 1973 р. лише на обласних курсах підвищення кваліфікації навчалися 124 вчителя, 5 038 вихователів шкіл для дітей з дефектами розвитку [1, спр. 8556, арк. 175]). Це дає підстави для висновку про те, що система післядипломної освіти дефектологів була стабільною і результативною.

Важливим кроком в удосконаленні післядипломної освіти дефектологів було створення фонду навчально-методичного забезпечення спеціальних шкіл-інтернатів. За ініціативою та активною участю працівників РУМК спеціальних шкіл на допомогу педагогам підготовлено і випущено 87 методичних розробок, із них 41 – для працівників допоміжних шкіл і логопедичних пунктів, 25 – для працівників шкіл з вадами слуху, 21 – для працівників шкіл для дітей з вадами зору. Теоретичні і практичні здобутки РУМК спеціальних шкіл позитивно вплинули на розвиток системи спеціальної освіти в Україні, а багатий досвід організаційної, наукової, методичної роботи має велике історичне значення в сучасних умовах модернізації освітньої сфери.

4.2. Внесок наукових співробітників НДІ педагогіки УРСР і НДІ психології УРСР, викладачів дефектологічних факультетів КДПІ ім. О.М. Горького, СДПІ у розвиток практики післядипломної освіти дефектологів

Поштовхом до подальшого вдосконалення структури системи післядипломної педагогічної освіти були завдання, розв’язанням яких займалися загальноосвітні і спеціальні школи України, серед яких на початку 1960-х рр. – реалізація вимог Закону про наближення навчання в школі до життя, наприкінці 1960-х – на початку 1970-х рр. – перехід на нові навчальні плани і програми, з 1984 р. – щодо реформи

школи (запровадження 11-річної загальноосвітньої професійної школи з початком навчання дітей з 6 років). На кожному із цих етапів вносилися зміни в систему підвищення кваліфікації педагогів, однією з істотних було залучення до надання освітніх послуг післядипломної освіти педагогічних навчальних закладів.

Створене в 1966 р. Міністерство освіти СРСР організаційно оформило і зміцнило державну систему підвищення кваліфікації, забезпечило розробку науково-методичного забезпечення її функціонування. Розроблене на основі типового Положення про обласні інститути вдосконалення вчителів (1969 р.) визначило основні напрямки діяльності інститутів: підвищення кваліфікації педагогічних працівників освіти; вивчення, узагальнення і впровадження в практику передового педагогічного досвіду, досягнень передової педагогічної науки; організація експериментальної роботи; вивчення стану навчально-виховної роботи шкіл і ефективності підвищення кваліфікації; надання допомоги районним (міським) методичним кабінетам в організації методичної роботи і самоосвіти педагогічних кадрів. Штати методистів у навчально-методичних кабінетах ІУВ були поставлені у залежність від кількості вчителів та інших працівників народної освіти в області. Також затверджено Положення про районні, міські методичні кабінети, опорні школи, що уточнило завдання і основні напрямки їх діяльності.

Незважаючи на поступове удосконалення структури інститутів, ці заклади все ж мали обмежені можливості у навчально-матеріальній базі, фінансуванні, наявності викладачів вищої кваліфікації, що робило їх досить уразливими. Виникали ситуації, коли необхідно було за короткі терміни організувати перепідготовку великої кількості вчителів, відповідно виконати такі завдання ОІУВ не могли. Так було на початку 1960-х рр., коли на педагогічну роботу взяли велику кількість спеціалістів з промислового виробництва та сільського господарства з метою поєднання навчання в школі з життям. Учителями працювали інженери, які потребували знань з основ педагогіки і психології. Виконати це завдання потужностями ОІУВ було неможливо, втім вирішили цю проблему за допомогою педагогічних навчальних закладів (інститутів і училищ). Зокрема, 4 січня 1964 р. вийшов наказ МО УРСР «Про перепідготовку вчителів деяких категорій на довгострокових курсах при педагогічних інститутах і педагогічних училищах», згідно з яким передбачалися упродовж року два потоки курсів: одномісячні для вихователів шкіл-інтернатів, тримісячні – для логопедів. Вихователям надавали освітні послуги в Горлівському педагогічному інституті іноземних мов (60 осіб) і Харківському педагогічному інституті (60 осіб); логопедам (50 осіб) – у КДПІ ім. О.М. Горького [1, спр. 4053, арк. 24–25]. У 1965 р. курси перепідготовки на базах педагогічних інститутів відвідували: тримісячні – вчителі іноземної мови, музики та співів; двомісячні – вчителі фізики, математики, біології; одномісячні – вчителі хімії, вихователі шкіл-інтернатів; на базах педагогічних училищ – тримісячні – керівники практичних занять у навчальних майстернях. Основним завданням курсової перепідготовки було підвищення науково-теоретичного рівня. МО УРСР попереджувалося про вимоги стосовно осіб, які направлялися на курси – не надсилати вчителів не за фахом, заочників, педагогів, які недавно закінчили ВНЗ, незабаром ідуть на пенсію [1, спр. 4444, арк. 3]. Подібні накази виходили майже щорічно і саме таким шляхом розв’язувалися питання перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Перенесення часткового навантаження з підвищення кваліфікації педагогічних і керівних працівників на педагогічні заклади було викликане і тим, що

система педагогічної освіти України у цей період поглибила підготовку учителів-предметників, тому налагодження тісної взаємодії ОІУВ і ВНЗ істотно сприяло розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Серйозним випробуванням для системи підвищення кваліфікації педагогів був період 1967–1971 рр., коли спочатку масові, а потім спеціальні школи переходили на нові навчальні плани і програми. Наведена таблиця з кількісними показниками шкіл і педагогічних працівників в Україні дає можливість осмислити масштаби організаційної роботи з удосконалення післядипломної освіти педагогічних працівників [1, спр. 7284, арк. 176, 184].

Кількісна характеристика загальноосвітніх шкіл УРСР (1969/70 навчальний рік)

	Типи шкіл	Кількість шкіл	Кількість педагогів
1	Масові школи	27 915	
	із них школи-інтернати (16 типів)	464	
2	Школи дитячих будинків	21	
3	Санаторно-лісні школи	9	
4	Школи для дітей з порушеннями розумового і фізичного розвитку	317	
	Із них:		
	- для дітей з наслідками поліомієліту	11	
	- для дітей з вадами слуху	52	
	- для дітей з вадами зору	20	
	- для розумово відсталих дітей	226	
	- для дітей з порушеннями мовлення	8	
	Разом	28 262	490 882

Із 490 882 педагогічних працівників мали освіту: вищу – 57,6 %, неповну вищу – 10,2 %, середню педагогічну освіту – 25,6 %, середню спеціальну – 23 %, середню загальну – 4,1 %. Найвищий освітній ценз –учителів м. Києва, Дніпропетровської, Донецької, Київської, Кримської, Львівської, Черкаської областей. Згідно з наказом МО УРСР № 80 від 14.04.1967 р., усі категорії педагогічних працівників повинні пройти професійну перепідготовку. Інспектори ВНО, методисти ОІУВ – на базі Центрального ІУВ (72 години); директори шкіл і їхні заступники – на базі ОІУВ (36 годин); учителі міст Києва і Севастополя, обласних центрів – на базі ОІУВ, ВНЗ, педучилищ, опорних шкіл без відриву (36, 72 або 144 години, залежно від спеціалістів); учителі-предметники сільських шкіл – на базі ОІУВ, ВНЗ (36, 72 або 144 години, залежно від спеціалістів); учителі малокомплектних початкових шкіл на базах педучилищ (144 години) тощо [1, спр. 5356, арк. 44].

Характерною особливістю процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників на цьому етапі було те, що він мав випереджувальний характер. Спочатку вчителі пройшли перепідготовку, підготовлено навчально-методичне забезпечення (підручники, посібники, дидактичний матеріал тощо), а потім школи

переходили на навчання за новими навчальними програмами, що позитивно відображалося на ефективності навчально-виховного процесу.

Системні заходи з підвищення кваліфікації педагогічних працівників на базах педагогічних інститутів зумовили у подальшому створення факультетів підвищення кваліфікації педагогів при ВНЗ. Зокрема, це було здійснено у КДПІ ім. О.М. Горького згідно з наказом ректора № 15 від 18.01.1974 р. «Про організацію факультету підвищення кваліфікації»[5, спр. 31, арк. 31]. Також подібні підрозділи почали функціонувати у 39 ВНЗ України, що значною мірою підсилювало потужності системи післядипломної педагогічної освіти в Україні.

Основними напрямками подальшого удосконалення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів України в 1970-х рр. визначалися:

– розробка системи чіткого планування підвищення кваліфікації працівників освіти, встановлення систематичного контролю за виконаннням народногосподарського плану їхньої курсової підготовки, за проходженням кожним працівником освіти курсової підготовки один раз у п’ять років;

– поглиблення ідейно-теоретичної і методологічної підготовки педкадрів, установлення органічної наступності ідейно-теоретичного змісту занять у системі підвищення кваліфікації педагогів шкіл, дошкільних закладів, працівників органів народної освіти з політичною і економічною їх освітою;

– підвищення науково-теоретичного рівня, психолого-педагогічної підготовки вчителів, посилення уваги до питань теорії і методики виховання;

– розширення підвищення кваліфікації учителів-предметників шкіл на базі педвузів і університетів;

– поліпшення організації і змісту роботи шкільних методичних об’єднань, перетворення кожної школи в центр безперервного вдосконалення методичної майстерності вчителя;

– зміцнення навчально-матеріальної бази закладів методичної служби, в першу чергу, інститутів удосконалення вчителів [173].

У 1985 р. на хвилі «горбачовської перебудови» в Радянському Союзі, в тому числі в Україні, відбулися організаційні зміни в ОІУВ. З метою посилення організаційної структури, удосконалення змісту підвищення кваліфікації, активізації науково-дослідної роботи проблем післядипломної педагогічної освіти в структурі інститутів створюються кафедри суспільних наук, педагогіки і психології, методик викладання навчальних предметів у школі, управління освітою і школознавства тощо. Паралельно з цим відбулися заходи щодо оптимізації навчально-методичних підрозділів при МО УРСР, одним із яких було об’єднання РУМК спеціальних шкіл з іншими кабінетами в РУМК УРСР.

Важливим заходом удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти була атестація педагогічних кадрів, у ході якої з’явилася чітка характеристика освітнього рівня педагогічних і керівних кадрів. За 1985–1980 рр. у республіці було атестовано 324,7 тис. учителів. Атестаційні комісії визнали, що 286,0 тис. осіб (88,9 %) відповідали займаній посаді, з них 90,5 тис. педагогів (28,1 %) заслуговували заохочення. Із загального числа вчителів, які пройшли атестацію, 35,7 тис. осіб (11,1 %) були визнані такими, що відповідають займаній посаді при умові виконання рекомендацій комісій. Звільнено з роботи за висновками обласних атестаційних комісій 51 вчителя [227, с. 81].

Із метою координації науково-дослідної роботи навчальних закладів (ОІУВ, ВНЗ) з питань підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів наказом МО УРСР (№ 2 від 07.01.1988) створено проблемну наукову раду (на громадських засадах), до складу якої входили В.М. Курим – заступник міністра освіти (голова), І.П. Жерносек – директор Центрального ІУВ (заступник голови), Л.І. Турусова – завідувач лабораторії підвищення кваліфікації педагогічних кадрів МО УРСР (секретар) та члени ради. У обов'язки ради входили: координація науково-дослідної роботи з питань підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів; обговорення тематики і рукописів методичних посібників і рекомендацій для загального користування в системі підвищення кваліфікації; розгляд тематики публікацій з питань підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у періодичній пресі; надання допомоги в організації науково-дослідної роботи навчальним закладам з питань підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [спр. 9343, арк. 3–4]. У 1989 р. на підставі постанови ЦК КПРС і РМ СРСР від 09.02.1988 р. «О перестройке системы повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов народного хозяйства» відбулася атестація закладів підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів МО УРСР. Згідно з планом-графіком комісія МО УРСР під головуванням В.І. Лугового провела комплексну перевірку всіх ІУВ і факультетів підвищення кваліфікації ВНЗ на предмет відповідності професійних вимог школи рівню освітніх послуг, які надавалися учителям.

Атестація педагогічних і керівних кадрів шкільної освіти, закладів підвищення кваліфікації вчителів сприяла подальшому зміцненню кадрового складу, удосконаленню структури, форм, якості освітніх послуг системи післядипломної освіти.

Отже, починаючи з 1960-х і до кінця 1980-х рр. у системі післядипломної педагогічної освіти відбулося вдосконалення організаційної структури. До надання освітніх послуг із підвищення професійної підготовки педагогічних працівників залучаються педагогічні навчальні заклади. Педінститути і педучилища створюють спеціальні навчальні підрозділи, розробляють навчальні плани і програми, навчальні й методичні посібники, рекомендації, залучають професорсько-викладацький склад для організації перепідготовки і підвищення кваліфікації учителів і вихователів.

Вагомим чинником, який спричинив удосконалення структури системи післядипломної педагогічної освіти дефектологічних кадрів, був низький рівень навчально-виховного процесу у спеціальних школах. Про це переконливо свідчили результати інспекторських перевірок спеціальних шкіл-інтернатів у першій половині 1960-х рр. Зокрема, у постанові колегії Міністерства освіти УРСР від 13 серпня 1965 р. «Про стан навчально-виховної роботи та професійно-трудової підготовки учнів в допоміжних школах-інтернатах УРСР» акцентувалося, що в Україні система навчання і виховання дітей із психофізичними вадами організована непрофесійно, учителі і вихователі здійснюють роботу з професійно-трудової підготовки на низькому рівні [1, спр. 5003, арк. 37]. Це було важливим доказом того, що організація системи післядипломної освіти працівників спеціальних шкіл потребувала всебічного посилення й вдосконалення і вважалася одним із важливих напрямків освітянської діяльності.

Із відкриттям РУМК спеціальних шкіл генеруючі функції в організації післядипломної освіти дефектологів в Україні покладалися на цей підрозділ (до

1963 р. цим займався відділ інтернатних установ Міністерства освіти УРСР). Виконавцями у проведенні заходів були обласні ВНО та ІУВ за активної участі наукових співробітників НДІ педагогіки і психології УРСР, викладачів КДПІ ім. О.М. Горького, СДПІ. Зауважимо, що накази Міністерства освіти УРСР про проведення заходів з підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних працівників спеціальних шкіл-інтернатів на республіканському рівні зобов'язували директорів НДІ, ректорів КДПІ ім. О.М. Горького, СДПІ і директора РУМК спеціальних шкіл брати в них активну участь.

Активними учасниками формування і вдосконалення системи післядипломної освіти дефектологів були викладачі КДПІ ім. О.М. Горького. Уже в середині 1960-х рр. кафедра дефектології (завідувач М.Д. Ярмаченко) сформувалася як науково-педагогічний підрозділ інституту з певними потенційними можливостями у здійсненні роботи з підготовки дефектологів, підвищення їхньої кваліфікації і перепідготовки. На кафедрі спочатку працювали кандидати педагогічних наук М.Д. Ярмаченко, Р.Г. Краєвський, на початку 1960-х рр. захистили кандидатські дисертації Е.П. Гроза, Н.Ф. Засенко, К.М. Турчинська.

Велике значення у справі підготовки дефектологічних кадрів і організації їхньої післядипломної освіти мала реорганізація у 1965 р. кафедри дефектології у дві кафедри: олігофренопедагогіки і психопатології (завідувач К.М. Турчинська) та сурдопедагогіки і логопедії (завідувач М.Д. Ярмаченко). Наприкінці 1960 на – початку 1970-х рр. захистили кандидатські дисертації В.І. Басюра, В.І. Бондар, Є.О. Білевич, Г.М. Плешканівська, М.А. Савченко, Є.Ф. Соботович, Л.С. Стожок, Т.К. Ульянова, М.Н. Хоружа, також прийшли працювати на постійній основі кандидати наук М.В. Рождественська, А.І. Селецький, О.О. Теплицька. Отже, в КДПІ ім. О.М. Горького створився науково-педагогічний колектив високопрофесійних дефектологів, без участі яких важко уявити організацію системи післядипломної освіти дефектологів в Україні.

Прикладом участі в заходах післядипломної освіти дефектологів були завідувачі кафедр К.М. Турчинська і М.Д. Ярмаченко. Вони постійно брали активну участь у масових заходах, зокрема республіканських науково-практичних конференціях, всесоюзних наукових сесіях, педагогічних читаннях з дефектології, семінарах-практикумах із директорами і їхніми заступниками з навчально-виховної роботи. Забезпечення допоміжної школи висококваліфікованими кадрами було головним завданням для К.М. Турчинської. «Підготовка вчителя-дефектолога особливо складна і відповідальна, – зазначала К.М. Турчинська на науково-теоретичній конференції з дефектології, присвяченій 50-річчю Великої Жовтневої соціалістичної революції (ЛДПІ ім. О.І. Герцена, жовтень 1967 р.). – Це обумовлюється тими завданнями, які стоять перед ним – правильно на сучасному науковому рівні вирішувати питання про можливість розвитку аномальної дитини, здійснювати максимальну корекцію її дефектів» [420].

К.М. Турчинська особисто брала участь у роботі міжобласних семінарів-практикумів з директорами допоміжних шкіл із питань корекційно-виховної роботи (12–14 травня 1966 р., м. Одеса; 25–27 вересня 1968 р., м. Донецьк). Її доповіді «Ручна праця як засіб корекційно-виховної роботи з учнями допоміжної школи», «Врахування психологічних особливостей учнів спеціальних шкіл в організації навчально-виховного процесу» відрізнялися глибоким теоретичним аналізом проблем олігофренопедагогіки, практичною спрямованістю [1, спр. 6263, арк. 83–

84]. Вона активно співпрацювала з РУМК спеціальних шкіл. Під її авторством підготовлено методичні листи на допомогу вчителям допоміжної школи «Робота з папером і картоном на уроках ручної праці в допоміжній школі», «Робота з пластиліном на уроках ручної праці в допоміжній школі», «Робота з тканиною і деревом на уроках ручної праці в допоміжній школі» [419], у яких давалися конкретні методичні рекомендації вчителю в проведенні занять із ручної праці.

За участю колективу кафедри олігофренопедагогіки складалися робочі плани і навчальні програми, формувалися теоретичні основи курсів підвищення кваліфікації, перепідготовки педагогічних працівників допоміжних шкіл, підбирався викладацький склад для проведення теоретичних і практичних занять.

Активним організатором і учасником заходів післядипломної освіти дефектологів на союзному, республіканському і обласному рівнях був М.Д. Ярмаченко. Працюючи в КДПІ ім. О.М. Горького понад двадцять років, учений приділяв належну увагу питанням якості підготовки дефектологічних кадрів та створення передової системи післядипломної освіти педагогічних працівників спеціальних шкіл. Він був ініціатором удосконалення форм післядипломної освіти дефектологів, поєднуючи довготривалі (курси, стажування) з короткотривалими (науково-практичні конференції, семінари-практикуми, педагогічні читання), які значною мірою озброювали педагогічних працівників спеціальних шкіл новими і вкрай необхідними знаннями і навичками. М.Д. Ярмаченко постійно виступав із доповідями перед працівниками органів освіти, обласних ІУВ, спеціальних шкіл-інтернатів. У своїх фундаментальних працях історичного спрямування [467, 468, 469] учений об’єктивно і неупереджено дав оцінку діячам народної освіти на різних етапах розвитку радянської школи для глухих дітей.

Викладачі кафедр постійно запрошувалися для проведення теоретичних і практичних занять на курсах підвищення кваліфікації і перепідготовки, які проводили обласні ІУВ. Підтвердженням цього були звіти про науково-методичну роботу, які збереглися в особових справах викладачів КДПІ ім. О.М. Горького, – В.І. Басюри, Є.О. Білевича, В.І. Бондаря, Т.К. Ульянової, М.А. Савченко, К.М. Турчинської, М.В. Рождественської та інших. Наприклад, у 1970-х рр. М.А. Савченко проводила заняття на курсах підвищення кваліфікації логопедів загальноосвітніх шкіл у Львівському ОІУВ, Київському міському ІУВ, виступала з доповідями на семінарах у Чернівцях, Одесі, Рівному, Чернігові, Вінниці; вивчала стан роботи методичної роботи і досвід діяльності методичних об’єднань Києва, Київської області, Львова, Чернівців; читала лекції перед педагогічними працівниками Чернівецьких допоміжних шкіл № 3, № 4 та Васильківської допоміжної школи, Народного університету логопедичних знань [9].

Т.К. Ульянова теж активно співпрацювала з учителями допоміжних шкіл. Вона надавала дієву допомогу дефектологам у Києві, Одесі, Херсоні, Київській і Черкаській областях, Білорусії, Молдавії, Литві. Форми роботи були такі: методична і консультативна допомога, участь у роботі методичних об’єднань учителів-мовників, виступи на педрадах, педагогічних читаннях, серпневих і січневих нарадах, під час виїзних засідань кафедри [12]. Подібних прикладів можна наводити дуже багато. Науково-педагогічні працівники дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького В.І. Басюра, В.І. Бондар, Є.О. Білевич, Е.П. Гроза, Г.М. Плешканівська, М.В. Рождественська, М.А. Савченко, А.І. Селецький, К.Ф. Соботович, Л.С. Стожок, В.Є. Турчинська, Т.К. Ульянова, М.Н. Хоружа,

М.К. Шеремет та інші відвідували буквально всі регіони України з метою проведення занять на обласних курсах підвищення кваліфікації і перепідготовки, надання консультативної, методичної допомоги дефектологам на місцях. Це переконливо свідчить, що в означений період обласні ІУВ покращували якість освітнього процесу різних форм курсової перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних працівників спеціальних шкіл-інтернатів за участі вчених НДІ педагогіки УРСР і НДІ психології УРСР та викладачів КДПІ ім. О.М. Горького й СДПІ. Але, слід зазначити, що були певні труднощі і проблеми, оскільки ВНЗ працювали за своїм розкладом занять, обласні ІУВ – за своїм планом-графіком, спеціальні школи-інтернати – відповідно свого навчально-виховного процесу – у координації заходів були складнощі, мали місце випадки, коли заняття зривалися або проходили формально. У кращому випадку, один фахівець із дефектології на курсах міг вичитати декілька тем. Також усі заходи потребували додаткових бюджетних коштів (пов'язаних із відрядженнями). Республіканські заходи удосконалення післядипломної освіти дефектологів (курси, семінари-практикуми, педагогічні читання) організовувалися і проводилися РУМК спеціальних шкіл і завдяки залученню широкого кола науково-педагогічних працівників Києва, відрізнялися високою організованістю, фаховістю і результативністю.

На НДІ педагогіки УРСР покладалися завдання наукової розробки питань навчання і виховання дітей, підлітків, дорослих, проблем соціального виховання, професійної і політичної освіти. Він повинен сприяти об'єднанню науково-педагогічної роботи, яка проводилася на кафедрах, станціях, у кабінетах, лабораторіях, педагогічних ВНЗ, методкомах тощо. Важливим завданням інституту були: підготовка підручників і посібників по педагогічних науках, розробка навчальних програм, складання підручників, посібників за різними предметами загальноосвітньої школи; розповсюдження досягнень педагогічної науки серед працівників народної освіти і населення; вивчення, узагальнення і впровадження досвіду роботи кращих учителів, передових шкіл, дошкільних і позашкільних дитячих закладів; проведення наукових сесій і конференцій за участю практичних працівників освіти, промисловості і сільського господарства [295, с. 3−4].

Проводячи фундаментальні і прикладні дослідження, вчені-дефектологи постійно здійснювали апробацію результатів експериментів у науковому, освітянському середовищі: виступали з доповідями на науково-практичних конференціях, всесоюзних наукових сесіях, педагогічних читаннях різних рівнів, семінарах-практикумах, проводили лекційні і практичні заняття на курсах підвищення кваліфікації й перепідготовки і цим розширювали та збагачували науковий кругозір, методичний рівень, фахову майстерність педагогічних працівників спеціальних шкіл.

Звіти обласних ІУВ, що збереглися в ЦДАВО України, на жаль, не дають повної та конкретної інформації щодо організації і проведення післядипломної освіти дефектологів. Ця категорія педагогічних працівників не виділена окремим рядком, що ускладнює підрахунки і узагальнення чіткої статистики.

Проте картину практичної діяльності прояснюють звіти про наукову і методичну роботу із особових справ наукових співробітників, які збереглися в архівних фондах Інституту педагогіки та Інституту психології НАПН України, КДПІ ім. О.М. Горького, СДПІ.

У означений період серед активних пропагандистів досягнень дефектологічної науки у освітянському середовищі був І.Г. Єременко. Він був прибічником принципової ідеї – досліджувати наукові проблеми має особистість, яка глибоко обізнана з практичною педагогічною діяльністю. Цей принцип був основоположним у підборі кадрів у відділ дефектології НДІ педагогіки УРСР, завідувачем якого він був понад тридцять років. Перевіряючи як член комісії діяльність кафедри дефектології КДПІ ім. О.М. Горького (1960), І.Г. Єременко звертав увагу, що дехто з викладачів зовсім не працював у школі, що, на його думку, завдавало шкоди справі розвитку теорії і практики дефектології [5, оп. 2, спр.1736, арк. 1−8]. Учений особисто брав участь у заходах післядипломної освіти дефектологів, зокрема в роботі семінарів-практикумів із адміністративними працівниками допоміжних шкіл, всесоюзних наукових сесій з дефектології. В.І. Бондар, висвітлюючи внесок І.Г. Єременка в розвиток дефектології, писав, що учений багато років очолював науково-методичну раду МО УРСР з проблем дефектології, завдяки діяльності якої спеціальні школи своєчасно одержували підготовлені науковцями відділу дефектології НДІ педагогіки УРСР підручники, методичні та дидактичні матеріали. Тривалий час він був головним редактором збірника наукових праць «Питання дефектології», членом редакційної колегії всесоюзного журналу «Дефектология», активним учасником і організатором всесоюзних і республіканських науково-практичних конференцій, педагогічних читань... [36].

Г.М. Мерсіянова у 1960–1970-х рр. брала участь у роботі обласних семінарів педагогічних працівників допоміжних шкіл Вінницької, Донецької, Одеської областей, м. Києва, проводила курси лекцій і практичних занять з організації трудового виховання на курсах олігофренопедагогів Івано-Франківського, Кіровоградського, Одеського ОІУВ, а також ІУВ Молдавії і Білорусії. Лише у 1971–1975 рр. вона брала участь у роботі методичних об’єднань допоміжних шкіл Житомира, Одеси, Києва, Слов’янська, Львова, провела 186 годин навчальних занять на республіканських курсах вчителів початкових класів (1973) і директорів допоміжних шкіл (1975) [15].

Звіти науково-методичної роботи Л.С. Вавіної інформують, що вона брала участь у семінарах вчителів російської мови Житомирської, Львівської областей, м. Києва, проводила лекційні і практичні заняття на республіканських курсах підвищення кваліфікації інспекторів ВНО і методистів ОІУВ (1974), директорів шкіл (1975), заступників директорів шкіл (1976). У 1984 р. за активну участь в обласних педагогічних читаннях та прочитаний курс по спецметодиці для вчителів російської мови допоміжних шкіл від директора Одеського ОІУВ Л.С. Вавіній оголошена подяка. Лише протягом 1979/80 навчального року на республіканських курсах перепідготовки вчителів початкових класів учена провела 244 години навчальних занять з методики викладання рідної мови. Також вона проводила заняття на обласних курсах у Слов’янську (1977), Ворошиловградській, Кіровоградській, Київській, Сумській областях (1978), Вінницькій, Донецькій, Житомирській, Харківській областях (1979), Слов’янську (1980) [13].

У розвиток практики післядипломної освіти логопедів значний вклад внесли наукові співробітники лабораторії логопедії НДІ педагогіки УРСР, зокрема І.Й. Дьоміна, А.С. Винокур. Свої прикладні теоретичні доробки вчені формували на базі філіалу лабораторії – школі-інтернаті для дітей з тяжкими розладами мовлення. Такий підхід забезпечував єдність теорії й практики логопедії і надавав вагому

допомогу адміністрації школи в організації системної післядипломної освіти в педагогічному колективі. У період формування системи спеціальних шкіл для дітей з розладами мовлення наукові співробітники І.Й. Дьоміна, А.С. Винокур, О.Л. Жильцова, М.М. Михайлюк брали особисту участь у вивченні контингентів новоорганізованих шкіл у Донецькій, Дніпропетровській, Чернівецькій областях, містах Києві і Харкові. На основі цього вивчення були внесені МО УРСР змістовні пропозиції про удосконалення структури цих шкіл, поліпшення комплектування їх учнями, виявлена необхідність організації ще одного відділення – третього, для дітей із частковим недорозвитком мовлення.

Плідною була робота завідувача лабораторії І.Й. Дьоміної, яка була керівником методичного об'єднання логопедів м. Києва протягом багатьох років і активно пропагувала логопедичні знання серед педагогічної спільноти і батьків, часто виступала з лекціями і доповідями. Директор логопедичної школи-інтернату № 7 м. Києва Т.Т. Пархоменко у листі Директору НДІ педагогіки УРСР повідомляє: «Внаслідок функціонування в нашій школі філіалу лабораторії логопедії під керівництвом кандидата педагогічних наук І.Й. Дьоміної колектив школи одержав кваліфіковану практичну допомогу в справі своєчасного обговорення складених колективом школи проектів навчальних програм для учнів І–ХІ класів другого відділення. За її допомогою філіал лабораторії логопедії УНДІ педагогіки при школі спланував роботу на 1966/67 навчальний рік та скоординував співпрацю з НДІ психоневрології. Водночас була проведена значна робота з підвищення логопедичної кваліфікації учителів, вихователів та медичного персоналу школи шляхом проведення семінарських занять, клінічної характеристики дітей з різноманітними вадами мовлення, відкритих уроків та логопедичних занять. Із метою удосконалення методів навчання проводилася робота по створенню навчальних, логопедичних та лікувальних кабінетів» [14].

Окрім того, науковими співробітниками А.С. Винокуром і О.Л. Жильцовою розроблено і надано кваліфіковану практичну допомогу у розробці проектів програм для І–ХІ класів другого відділення. Під керівництвом І.Й. Дьоміної педагоги Харківської школи-інтернату створили нові програми з української мови для першого відділення (І–ХІ класи), якими користувалися всі школи цього типу республіки.

І.Й. Дьоміна брала активну участь у заходах післядипломної освіти логопедів усієї України, зокрема у підготовці і проведенні науково-практичної конференції логопедів загальноосвітніх шкіл (1969), педагогічних читаннях, періодично читала лекції з питань логопедії на курсах, які організовувалися обласними ІУВ і республіканському ІУЛ.

Будучи членом республіканської МПК і консультантом міської ПМК, систематично проводила консультації педагогічних працівників спеціальних і масових шкіл, батьків дітей з розладами мовлення. Періодично брала участь у роботі республіканських і обласних семінарів-практикумів, які проводили РУМК спеціальних шкіл і обласні ІУВ, зокрема, виступала з доповідями з проблем логопедії в Дніпропетровській (1971), Запорізькій (1972), Донецькій, Кримській, Харківській (1973), Одеській (1976) областях. Під час відряджень систематично зустрічалася з логопедами шкіл, дошкільних логопедичних закладів і надавала їм практичну допомогу.

Наукові співробітники лабораторії тифлопедагогіки НДІ педагогіки проявляли активність в організації та проведенні курсів підвищення кваліфікації учителів спеціальних шкіл для сліпих дітей. Ще будучи аспірантом НДІ педагогіки УРСР, І.С. Моргуліс брав активну участь у республіканських заходах з підвищення педагогічної кваліфікації тифлопедагогів України, зокрема, виступав на семінарах-практикумах для директорів шкіл-інтернатів і їхніх заступників, голів та членів медико-педагогічних консультацій. Наприклад, на секції директорів шкіл для сліпих дітей семінару-практикуму (25.02.1965 р., м. Київ) під час обговорення відвіданих уроків виступив аспірант І.С. Моргуліс. У своєму виступі на тему: «Сенсорний розвиток сліпих дітей в процесі роботи на уроках праці» автор зосередив увагу присутніх на особливостях розвитку психічних процесів сліпих учнів та методиці роботи вчителя під час проведення занять трудового виховання [1, спр. 4444, арк. 125–128]. Розвиваючи теоретичні основи тифлології, учений постійно підтримував тісні зв'язки з навчально-виховними закладами для дітей з вадами зору, регулярно брав участь у республіканських, міжобласних і обласних заходах післядипломної освіти тифлопедагогів. Наприклад, на семінарах-практикумах голів обласних МПК І.С. Моргуліс виступав з доповідями: «Методи вивчення сліпих і слабозорих дітей на засіданні МПК», «Психологічна характеристика дитини з вадами зору» тощо. Також учений регулярно відвідував спеціальні школи-інтернати, давав цінні методичні рекомендації щодо плідної роботи методичних об'єднань учителів-предметників, вихователів, виступав перед педагогічними працівниками з лекціями з актуальних проблем тифлопедагогіки [17].

Активну участь у заходах післядипломної освіти тифлопедагогів брали наукові співробітники Т.П. Свиридюк, Є.П. Синьова, І.П. Чигринова. За їхньою участю складалися програми і навчальні плани республіканських курсів підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних працівників спеціальних шкіл, розроблялися методичні рекомендації, листи, посібники, дидактичний матеріал на допомогу вчителям і вихователям шкіл для дітей з вадами зору. Популярними серед учителів-тифлопедагогів були такі праці: «Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими детьми дошкольного возраста», «Подготовка слабовидящих детей к школе», «Педагогическое руководство игровой деятельностью детей с нарушением зрения дошкольного возраста» (Т.І. Свиридюк); «Оптимизация общения и формирование межличностных отношений в коллективе слепых школьников», «Изучение межличностных отношений незрячих в производственных коллективах», «Изучение и усовершенствование межличностных отношений учащихся с глубоким нарушением зрения» (Є.П. Синьова); «Методика преподавания литературы в школах слепых и слабовидящих», «Развитие речи слабовидящих учащихся», «Повышение эффективности нравственного воспитания слепых и слабовидящих учащихся во внеклассной работе» (І.П. Чигринова), які сприяли формуванню професійних якостей у тифлопедагогів, розширювали світогляд, збагачували практичний досвід роботи з дітьми, які мали порушення зору.

Для педагогічних працівників шкіл дітей з вадами слуху велике практичне значення мали методичні листи і рекомендації наукових співробітників сектора сурдопедагогіки Г.М. Чефранової («Рівень знань і умінь з української мови і літератури в учнів шкіл робітничої молоді для глухих», «Розумовий розвиток глухого школяра», «Развитие слухового восприятия взрослых глухих»), К.В. Луцько («Обучение русскому языку взрослых глухих в школах с украинским яыком

преподавания», «Формування звуковимови та розвиток слухозорового (слухового, зорового) сприймання усного мовлення у глухих дітей 1-го класу», «Дидактичний матеріал для розвитку слухового сприймання у глухих дітей»).

Велику практичну роботу з удосконалення фахового рівня дефектологів в Україні надавали наукові співробітники НДІ психології УРСР. Зокрема, А.М. Гольдберг і Л.С. Лебедєва брали участь у всесоюзних наукових сесіях, республіканських педагогічних читаннях, виступали з доповідями перед директорами шкіл-інтернатів, головами обласних МПК, методичних об'єднань учителів.

Особливо плідною була діяльність Н.М. Стадненко, яка з 1969 до 1993 р. очолювала республіканську ПМПК і вела широку консультаційну роботу серед батьків та педагогів. Енциклопедичні знання, щира захопленість предметом своїх наукових пошуків, ретельність у доборі матеріалу, глибинність і критичність його аналізу, далекоглядність бачення вченого були притаманні Надії Михайлівні як досліднику. Н.М. Стадненко проводила велику роботу з удосконалення післядипломної освіти олігофренопедагогів. Зокрема, протягом 1980-х рр. в Україні було розгорнуто мережу спеціальних шкіл для дітей із ЗПР. Упродовж двох років було відкрито 13 шкіл-інтернатів. За активну участь у наданні методичної і практичної допомоги Н.М. Стадненко, Т.Д. Марчук, А.Г. Обухівській від Міністерства освіти УРСР було оголошено подяку. Будучи членом методичної ради МО УРСР, членом всесоюзної проблемної комісії «Олігофренія» (спілка психологів), заступником голови науково-координаційної ради з дефектології, головою республіканської МПК Н.М. Стадненко регулярно виступала з доповідями, лекціями перед дефектологами різних регіонів: у Сімферополі (1984), Львові (1985), Рівному (1985), Києві (1987), Нікополі Дніпропетровської області (1989), Новомиргороді Кіровоградської області (1989). Лише у 1980-х рр. нею було проведено велику кількість лекцій: 27 годин (1984), 40 – (1985), 39 – (1986), 60 – (1987), 62 – (1988) [18]. Окрім того, Н.М. Стадненко співробітничала з Інститутом дитячої психіатрії і психопатології м. Братислави (ЧССР), результатом якого були спільні наукові статті і методичні розробки на допомогу вчителям спеціальних шкіл. Методичні листи «Методика вивчення аномальних дітей дошкільного і шкільного віку», «Розвиток логічного мислення розумово відсталих учнів у процесі навчання» та монографія «Диагностика отклонений в умственном развитии детей дошкольного и школьного возраста» залишаються надійними помічниками у практичній діяльності педагогічних працівників спеціальних шкіл і членів ПМПК усіх рівнів і сьогодні.

Таким чином, у означений період сформувалася чітка тенденція до організаційного вдосконалення структури системи післядипломної освіти. Окрім створення РУМК спеціальних шкіл відкривалися підрозділи підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів на базі педагогічних інститутів і училищ. Це сприяло залученню до надання освітніх послуг післядипломної освіти широкого кола професорсько-викладацького складу ВНЗ. В обов'язки кожного викладача інституту чи училища входила підтримка тісних зв'язків зі школою, ОІУВ, обласними ВНО та звітування про проведену роботу, що передбачалося індивідуальними планами науково-методичної роботи.

Прискорений розвиток теоретичних досліджень у галузях дефектологічної науки: олігофренопедагогіці, сурдопедагогіці, тифлопедагогіці, логопедії та суміжних з нею медичних і психологічних наук створили належні умови для

поєднання наукових здобутків із практичною роботою учителів і вихователів спеціальних шкіл. У всіх формах післядипломної освіти – від республіканського рівня до внутрішньошкільної роботи спеціальної школи – активну участь брали провідні вчені дефектологічної науки республіки, які в основі своїй працювали в науково-дослідних установах.

Аналіз архівних документів свідчить, що організація підвищення кваліфікації дефектологів у означений період стала системною і носила динамічний і якісний характер завдяки активній участі саме науковців і викладачів вищих навчальних закладів, дослідження яких збагачували теорію і вносили нове у розвиток дефектологічної науки. Озброєння педагогічних працівників спеціальних шкіл дефектологічними знаннями, особливостями роботи з аномальними дітьми, пропаганда основ спеціальної педагогіки і психології серед учителів загальноосвітніх шкіл відбувалися шляхом удосконалення як традиційних форм поліпшення освіти (методична робота в школі, стажування педагогів в опорних школах, курси підвищення кваліфікації і перепідготовки, навчання в аспірантурі, робота науковими кореспондентами), так й упровадження нових форм (семінари-практикуми, семінари-наради, науково-практичні конференції, педагогічні читання, наукові сесії, навчання в Народних університетах дефектологічних знань тощо).

4.3. Удосконалення змісту і форм підвищення кваліфікації і перепідготовки дефектологів

Удосконалення структури системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників України вплинуло на розвиток засобів і форм післядипломної освіти дефектологів. Одним із ефективних засобів підвищення теоретичного і ділового рівня вчителів та керівників шкіл була методична робота. У цей період у результаті змін територіально-адміністративного поділу України (укрупнення районів) було підвищено вимоги до організації методичної роботи в районах, містах, областях. Це сприяло активізації роботи методичних служб, зростанню ролі педагогічних кабінетів на громадських засадах і опорних шкіл у вирішенні актуальних питань практики викладання основ наук, роботи шкільних і міжшкільних предметних комісій. В областях методична робота проводилася в методичних мікрорайонах, у районах − у методичних зонах. Подібна структура методичної роботи давала можливість розгортати систему різних форм методичної роботи, створювати сприятливі умови для проведення масових заходів (педагогічних читань, науково-практичних конференцій, семінарів тощо), полегшувати роботу з вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

У спеціальних школах-інтернатах створювалися методичні об’єднання вчителів-предметників, вихователів, які обговорювали питання, пов’язанні з особливостями практичної роботи педагога, удосконалення методик навчання і виховання, підготовки дидактичних наочних матеріалів, самостійного оволодіння новими педагогічними технологіями, підготовкою методичних посібників, випуском інформаційних бюлетенів з передовим педагогічним досвідом. Архівні джерела свідчать, що упродовж означеного періоду передовий педагогічний досвід з організації методичної роботи спеціальних шкіл вивчався і узагальнювався в Дніпропетровській, Донецькій, Запорізькій, Житомирській, Львівській, Чернівецькій областях, м. Києві.

Поштовхом для активізації методичної роботи у спеціальній школі були результати інспекторських перевірок МО УРСР. Зокрема, у першій половині 1960-х рр. управлінням інтернатних установ МО УРСР, за участю РУМК спеціальних шкіл, здійснено перевірку стану навчально-виховної роботи та професійно-трудової підготовки спеціальних шкіл-інтернатів Дніпропетровської, Волинської і Львівської областей. За підсумками перевірки у наказі зазначено, що народногосподарський план охоплення навчанням аномальних дітей не виконано в Дніпропетровській і Волинській областях (ще було не охоплено навчанням відповідно 142 і 80 дітей). Також наголошено, що успішність учнів дуже низька, виховна робота проводилася незадовільно, методична робота в школах на дуже низькому рівні, значна частина вчителів і вихователів недостатньо обізнані з особливостями дітей з психофізичними вадами, методиками роботи в спеціальній школі. Серед причин названа і така – обласні відділи народної освіти не приділяють належної уваги добору, розстановці та підвищенню фахової кваліфікації керівних і педагогічних кадрів. Із 413 педпрацівників Дніпропетровської області дефектологічну освіту мали 46 осіб, із 119 педпрацівників Волинської області – 4, із 496 педпрацівників Львівської області – 24 особи. Не виконувався план підвищення кваліфікації дефектологів, обласні ІУВ не справлялися зі своїми функціями. У результаті деякі вчителі і вихователі планували навчально-виховну роботу формально, уроки та виховну роботу з дітьми проводили на низькому науковому і методичному рівні, відвідані уроки не аналізувалися, на засіданнях педагогічних рад не вивчалися питання специфіки роботи з аномальними дітьми [1, спр. 4445, арк. 65, 96].

З метою усунення недоліків навчально-виховного процесу спеціальних шкіл обласними ВНО і ІУВ відпрацьовувалася та впроваджувалася система проблемного планування комплексної методичної роботи з педагогічними і керівними кадрами, цілями і завданнями якої були такі: створення постійно розвиваючої і поетапно ускладнюючої системи роботи з усіма категоріями педагогічних працівників відповідно із сучасними завданнями; оперативне відпрацювання, визначення змісту і чітке формулювання головних проблемних напрямів у роботі з дефектологами на інстанціях спеціальна школа-інтернат – районний методичний кабінет – ІУВ у основних аспектах їхньої діяльності; чітка координація всієї роботи з дефектологічними кадрами по лінії ІУВ, ВНО, районних методичних кабінетів, позашкільних і інших зацікавлених установ; установлення раціонального режиму роботи з дефектологами, який би забезпечив упровадження елементів наукової організації праці; забезпечення широкої відкритості для педагогічних колективів планів роботи з дефектологічними кадрами.

Для підвищення ефективності методичної роботи із педагогічними кадрами органи управління, ОІУВ, методичні служби орієнтувалися на:

а) ознайомлення педагогічних працівників з досягненнями сучасної науки, техніки і культури, організацію читання для вчителів лекцій відповідної тематики, проведення екскурсій тощо;

б) поліпшення контролю за самостійною роботою вчителів із підвищення ідейно-політичного рівня, фахової і методичної кваліфікації;

в) забезпечення диференційованого підходу до організації методичної роботи з учителями (врахування освіти, досвіду, стажу роботи тощо);

г) поліпшення роботи зональних педагогічних кабінетів, поповнення їх матеріалами з досвіду роботи, налагодження систематичного проведення консультацій для вчителів, створення картотек новинок методичної літератури, організацію районних педагогічних кабінетів на громадських засадах;

ґ) глибоке вивчення передового досвіду організації методичної роботи всіх шкіл;

д) створення умов для поліпшення самоосвітньої роботи вчителів, організацію пересувних бібліотек, підготовку списків рекомендованої літератури, організацію при методичних кабінетах і опорних школах консультаційних пунктів для вчителів, узагальнення і поширення кращого досвіду самоосвітньої роботи педагогів;

е) поліпшення контролю за методичною роботою у школах і районах, проведення аналізу її ефективності та впливу на поліпшення ідейно-політичного та науково-методичного рівня викладання, якості знань, умінь і навичок учнів [227, с. 63].

З метою вирішення найбільш важливих проблем перебудови змісту роботи спеціальних шкіл, підвищення фахової кваліфікації директорів і їхніх заступників, методистів ОІУВ, інспекторів ВНО, членів МПК, окремих категорій дефектологів у міжкурсовий період активно застосовується одна з форм підвищення кваліфікаці – триденні семінари-практикуми. За означений період працівниками РУМК спеціальних шкіл організовано й проведено 46 семінарів (міжобласних, республіканських і міжреспубліканськи), у роботі яких брали участь 2 684 особи. За нашими підрахунками, семінарів для сурдопедагогів проведено 12 (664 особи); для олігофренопедагогів – 11 (543 особи); для тифлопедагогів – 7 (244 особи); для логопедів – 2 (77 осіб); для дефектологів інспекторів ВНО, методистів, завідувачів методичними кабінетами, голів методоб’єднань – 7 (455 осіб); для голів і членів ПМПК – 6 (456 осіб); для дефектологів дошкільних закладів 1 (140 осіб). Наведена таблиця дає можливість детально ознайомитися з кількісними і якісними характеристиками цієї форми підвищення кваліфікації.

Семінари-практикуми з дефектологічними кадрами (1963−1990)

№ з/п	Форма заходу	Дата проведення	Місце проведення	Спеціалізація педагогів	К-ть уч-в
1	2	3	4	5	6
1	Республіканський семінар-практикум	травень, 1964	Феодосія	сурдо	28
2	Республіканський семінар-практикум	травень, 1964	Дніпро-петровськ	тифло	63
3	Республіканський семінар-практикум	лютий, 1965	Київ	тифло	21
4	Республіканський семінар-практикум	березень, 1965	Київ	дефектологи МПК	81
5	Республіканський семінар-практикум	квітень, 1965	Луганськ	сурдо	95

1	2	3	4	5	6
6	Республіканська нарада-семінар	квітень, 1965	Донецьк	олігофрено	21
7	Республіканський семінар-практикум	жовтень, 1965	Чернівці	сурдо	47
8	Республіканський семінар-практикум	березень, 1966	Харків	тифло	20
9	Республіканський семінар-практикум	квітень, 1966	м. Хуст Закарпат. обл.	сурдо	46
10	Республіканський семінар-практикум	травень, 1966	Одеса	олігофрено	36
11	Міжобласний семінар-практикум	жовтень, 1966	Чернівці	олігофрено	57
12	Республіканський семінар-практикум	листопад, 1966	Київ	тифло	21
13	Республіканський семінар-практикум	лютий, 1967	Київ	дефектологи МПК	81
14	Республіканський семінар-практикум	березень, 1967	Київ	олігофрено	60
15	Республіканський семінар-практикум	вересень, 1967	Запоріжжя	тифло	25
16	Республіканський семінар-практикум	жовтень, 1967	Луганськ	сурдо	45
17	Республіканський семінар-практикум	жовтень, 1967	Одеса	дефектологи ВНО, ІУВ	43
18	Міжобласний семінар-практикум	вересень, 1968	Донецьк	олігофрено	123
19	Республіканський семінар-практикум	січень, 1969	Харків	логопеди	50
20	Республіканський семінар-практикум	червень, 1969	Одеса	олігофрено	41
21	Республіканська нарада-семінар	червень, 1969	Миколаїв	сурдо	48
22	Республіканський семінар-практикум	грудень, 1969	Харків	дефектологи ВНО, ІУВ	77
23	Республіканський семінар-практикум	травень, 1970	Київ	дефектологи МПК	84
24	Міжобласний семінар-практикум	травень, 1970	Житомир	сурдо	24
25	Міжобласний семінар-практикум	листопад, 1970	Харків	сурдо	27
26	Республіканський семінар-практикум	травень, 1971	Дніпро-петровськ	сурдо	106
27	Республіканський семінар-практикум	травень, 1971	Запоріжжя	тифло	44

1	2	3	4	5	6
28	Республіканський семінар-практикум	червень, 1971	Київ	дефектологи ВНО, ІУВ	27
29	Міжобласний семінар-практикум	серпень, 1971	Київ	олігофрено, логопеди	54
30	Республіканський семінар-практикум	лютий, 1972	Київ	дефектологи ВНО, ІУВ	56
31	Міжреспублікан. семінар-практикум	травень, 1972	Харків	сурдо	91
32	Республіканський семінар-практикум	вересень, 1973	Житомир	олігофрено	30
33	Республіканський семінар	серпень, 1974	Київ	олігофрено	27
34	Республіканський семінар-практикум	жовтень, 1974	Київ	дефектологи ВНО, ІУВ	54
35	Республіканський семінар-практикум	квітень, 1975	Ровно	дефектологи ПМК	88
36	Міжобласний семінар-практикум	квітень, 1976	Луцьк	дефектологи дошкільник	51
37	Республіканський семінар-практикум	квітень, 1977	Жданов	сурдо	52
38	Республіканський семінар-практикум	квітень, 1978	Черкаси	дефектологи ПМК	40
39	Республіканська нарада-семінар	травень, 1979	Одеса	тифло	50
40	Республіканський семінар	вересень, 1979	с. Хотин Чернів. обл.	олігофрено	60
41	Республіканська нарада-семінар	квітень, 1981	Харків	сурдо	50
42	Республіканський семінар	квітень, 1981	Київ	голови метод. об’єднань	174
43	Республіканська нарада-семінар	квітень, 1982	Сімферополь	дефектологи ПМК	82
44	Республіканська нарада-семінар	вересень, жовтень, 1982	Житомир	сурдо, дефект. ВНО	83
45	Республіканська нарада-семінар	травень, 1983	м. Немирів Вінницької обл.	олігофрено ЗПР	61
46	Республіканський семінар	травень, 1986	Київ	дефектологи дошк. закладів	140
Разом залучено дефектологічних кадрів					2684

Черга дена семінару-практикуму включала, як правило, 50 % теоретичних і 50 % практичних занять. Оскільки це була категорія дефектологів, яка займалася не тільки навчально-виховною, а й управлінською діяльністю, із доповідями виступали

представники міністерства, науково-дослідних і навчальних закладів. Так, з питань стану і завдань навчально-виховної роботи в спеціальних школах-інтернатах, як правило, виступав М.Ф. Репа (начальник управління інтернатних установ), з проблем корекційно-виховної роботи на уроках – І.Й. Дьоміна, І.Г. Єременко, І.С. Моргуліс, М.Д. Ярмаченко; з проблем відбору дітей до спеціальних закладів – Н.М. Стадненко; з проблем організації методичної роботи в спеціальних школах – О.П. Дубовецький, Е.Ф. Ващук, Г.М. Несен. Складалося враження, що семінари-практикуми мали характер щорічних нарад директорського корпусу спеціальних шкіл перед початком навчального року з метою підведення підсумків роботи та визначення завдань на новий навчальний рік. Утім архівні документи свідчать, що це далеко не так. Особливість проведення семінарів-практикумів із керівниками спецшкіл полягала в тому, щоб активно залучити до цієї роботи представників міністерських, наукових установ та ВНЗ. Активними учасниками семінарів були відомі вчені НДІ дефектології АПН СРСР, а саме М.А. Вербук, С.О. Зиков, М.В. Іпполітова, Н.Б. Коваленко, М.Г. Кузьмицька, Ю.О. Кулагін, В.І. Лубовський, М.С. Певзнер, Н.Ф. Слєзіна, Н.А. Ципіна та інші, що робило їх високоорганізованими, насиченими і активними.

Практична складова роботи семінарів-практикумів обов’язково передбачала знайомство з навчально-матеріальною базою опорної школи, відвідування та обговорення навчальних занять, позакласної корекційно-виховної роботи, а також знайомства з передовим педагогічним досвідом роботи учителів даної школи, інших шкіл району, області, що було найважливішою умовою покращення навчання, виховання і розвитку дітей. Як правило, предметом обговорення обиралися найактуальніші питання, зокрема, такі як методика організації корекційно-виховної роботи в спеціальній школі, індивідуальний і диференційний підхід до учнів у процесі навчання і виховання, використання наочності в навчанні як засіб корекції недоліків розвитку учнів, вплив окремих видів трудової діяльності на корекцію психофізичних вад розвитку дітей, у тому числі і в позакласній роботі, роботи з батьками по забезпеченню корекційно-виховної роботи в сім’ї, вивчення стану викладання окремих предметів та якості знань, умінь і навичок учнів [1, спр. 4887, арк. 71–74, спр. 6263, арк. 81–83]. Триденні семінари-практикуми – це досить вдала форма післядипломної освіти, оскільки коротка в часі (керівники не на тривалий період залишали місце роботи), мала динамічний характер. При цьому раціонально поєднувалися змістовно насичені теоретичні питання з практикою, адже необхідно було довести актуальність інформації, останні директивні вимоги.

На наш погляд, особливо цінними на семінарах-практикумах були заходи методичного характеру. Керівники спеціальних шкіл ділилися власним досвідом щодо планування навчально-виховної роботи, вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду роботи вчителів у школі, контролю і керівництва позакласною роботою, здійснення охоронно-педагогічного режиму, роботи з молодими вчителями і вихователями з підвищення ідейно-теоретичного і фахового рівня тощо.

У зв’язку з посиленням уваги до професійно-трудової підготовки учнів спеціальних шкіл 16–18 березня 1967 р. у м. Києві відбувся семінар-практикум завідувачів виробничими майстернями і навчально-підсобними сільськими господарствами спеціальних шкіл, на якому обмінялись досвідом про залучення дітей до суспільно-корисної та виробничої праці. Під час семінару узагальнювався

позитивний досвід професійно-трудового навчання учнів, виносилися на обговорення конструктивні пропозиції щодо організації і впровадження в практику елементів виробничого навчання та працевлаштування випускників [1, спр. 5355, арк. 156–159].

У 1973 р. подібний захід було проведено у зв'язку з упровадження експериментальних програм з професійно-трудового навчання та креслення в 4–5-х класах допоміжних шкіл: зокрема, програм із взуттєвого профілю в Дніпропетровській, Ровенській, Львівській, Хмельницькій областях та м. Києві; із палітурно-картонажного профілю в Запорізькій, Львівській, Харківській областях та м. Києві; із штукатурно-малярного профілю в Дніпропетровській, Житомирській, Полтавській і Чернівецькій областях; із креслення в Закарпатській, Кримській, Миколаївській, Чернівецькій областях та м. Києві [1, спр. 8638, арк. 4]. Оперативне підвищення кваліфікації вчителів професійно-трудового навчання було вкрай необхідним, тому проводилися саме семінари-практикуми.

Проведення експериментального дослідження по упровадженню диференційного навчання розумово відсталих дітей вимагало підведення попередніх підсумків, обговорення форм, змісту і методів його проведення, внесення уточнень до змісту навчальних програм. Тому, за ініціативою НДІ педагогіки УРСР, 3–6 червня 1969 р. у м. Одесі відбувся семінар-практикум учителів експериментальних класів, у роботі якого взяли участь 33 учителя Донецької, Житомирської, Київської, Львівської областей і м. Києва. На семінарі виступили завідувач відділом дефектології І.Г. Єременко («Педагогічні основи диференційованого навчання в спеціальних школах»), старший науковий співробітник Л.С. Вавіна («Підсумки і подальші завдання експериментального навчання з української і російської мов»), старший науковий співробітник Г.М. Мерсіянова («Підсумки і подальші завдання експериментального навчання з арифметики»), доцент Т.К. Ульянова («Досвід здійснення диференційованого навчання на предметних уроках»), старший викладач К.В. Щербакова («Здійснення диференційованого навчання на уроках малювання»), старший науковий співробітник В.К. Кузьміна («Діагностичний склад учнів експериментальних класів»), які охарактеризували перші результати експерименту та висвітлили проблеми, серед яких, як і раніше, гострою залишалася проблема фахової підготовки учителів-дефектологів до впровадження диференційованого навчання дітей з вадами інтелектуального розвитку.

Особливо цінними для організаторів експерименту були доповіді учасників експерименту. Наприклад, особливий інтерес викликали виступи учителів на такі теми: «Методика вивчення учнів на початковому етапі навчання» (Т.Д. Вдовенко, м. Житомир), «Оптимальний обсяг навчального матеріалу в експериментальних класах в залежності від рівня розвитку учня» (Д.М. Батурин, м. Львів), «Розподіл програмованого матеріалу за окремими четвертями навчального року та дозування часу на вивчення окремих тем програми» (Л.М. Жук, м. Львів), «Аналіз програмованого матеріалу, що важко засвоюється учнями, й методика його вивчення» (В.В. Ільїна, м. Київ), «Методика проведення обліку успішності засвоєння учнями навчального матеріалу та критерії оцінювання знань і умінь учнів протягом року» (В.П. Харченко, м. Київ), «Застосування пропедевтичних засобів з метою полегшення сприйняття учнями важкого матеріалу протягом навчального року» (Є.В. Губарєва, м. Київ), «Запровадження практичних вправ з метою полегшення засвоєння учнями навчального матеріалу» (Л.С. Шабатин, с. Тараща, Київської обл.),

«Шляхи забезпечення переходу від обчислювальних дій на конкретних предметах до арифметичних дій в умі» (О.Ф. Нечипоренко, с. Тараща, Київської обл.) та інші [1, спр. 6761, арк. 224–226]. За подібним сценарієм проходив семінар-практикум для вчителів математики допоміжних шкіл, який відбувся 26–28 вересня 1973 р. у м. Житомирі [1, спр. 8555, арк. 93]. Обмін педагогічним досвідом позитивно впливав на поліпшення якості післядипломної освіти дефектологів, зокрема, учасників експерименту, та на подальше проведення експериментального навчання в допоміжних школах.

У 1974 р. наказом МО УРСР № 161 від 06.06.1974 р. вводиться обов'язкове вивчення російської мови в 3–8-х класах допоміжних шкіл УРСР із українською мовою навчання. Відповідно до наказу МО УРСР доручає НДІ педагогіки УРСР негайно розпочати розробку навчальних програм з російської мови та забезпечити учителів російської мови методичними рекомендаціями. Як експериментальні були визначені такі заклади: Вишівська допоміжна школа Київської області, Болехівська допоміжна школа Івано-Франківської області, Лубенська допоміжна школа Полтавської області, Хотинська допоміжна школа Чернівецької області. В серпні цього ж року проведено семінар-практикум для вчителів російської мови експериментальних класів, де педагогічні працівники отримали знання, поради і методичні рекомендації, які були вкрай необхідні для впровадження освітніх завдань у допоміжній школі. У процесі роботи семінару наголошувалося, що успішність навчання російської мови значно залежить від створення спеціальних умов, наприклад, від введення довготривалих добукварних занять з метою підготовки розумово відсталих першокласників до навчання читання і письма.

У 1980-х рр. серед дітей із порушеннями психофізичного розвитку виділена нова категорія – із ЗПР. Лише за 1981–1983 рр. в Україні створено 13 спеціальних шкіл-інтернатів для дітей із ЗПР. ЗПР характеризувалася граничним станом між нормою та порушенням онтогенезу, якому властиві недоліки інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, що проявлялося в зниженні ефективності навчально-пізнавальної діяльності та соціальної адаптації в цілому [134, с. 171]. Оскільки порушення психічної діяльності структурно відрізнялися від розумової відсталості, керівники, лікарі спеціальних шкіл повинні були вдосконалити свою післядипломну освіту. Це сприяло проведенню низки заходів щодо підвищення кваліфікації дефектологів, серед яких нарада-семінар директорів, інспекторів облвно, методистів ОІУВ, лікарів спеціальних шкіл-інтернатів на базі Немирівської спеціальної школи-інтернату для дітей із ЗПР (17–18 травня 1983 р., Вінницька обл.). Окрім питань організаційного спрямування, розглядалася ціла низка важливих проблем, від яких пропорційно залежала фахова компетентність педагогічних кадрів. Зокрема, до найважливіших можна віднести виступи провідних науковців – «Клінічні критерії відбору дітей», «Медикаментозна фізіо- і психотерапія в умовах спеціальної школи-інтернату для дітей з ЗП» (М.В. Рождественська, канд. мед. наук, КДПІ ім. О.М. Горького), «Методика відмежування дітей із ЗПР від розумово відсталих дітей та дітей з нормальним психічним розвитком» (Н.М. Стадненко, канд. психол. наук, НДІ психології УРСР), «Проблема ЗПР у дітей. Медичне обстеження їх на ПМК» (Л.О. Булахова, докт. мед. наук, проф., Київський ІУЛ), «Педагогічна характеристика дітей із ЗПР», «Зміст і методи навчання дітей із ЗПР» (Н.А. Ципіна, канд. пед. наук, НДІ дефектології АПН СРСР), «Методична робота в школі для дітей із ЗПР і її роль у підвищенні якості навчання і виховання» (Г.М. Несен, РУМК

спеціальних шкіл), «Стан дитячої психоневрологічної служби в Україні» (Г.А. Звертховський, МОЗ України) [1, спр. 9159, арк. 127–128]. Важливе значення мали питання методики проведення уроків, корекційної ролі уроків ритміки та фізичної культури, роботи по формуванню трудових умінь, виховання пізнавальної активності, дотримання принципу диференційованого підходу в навчально-виховній роботі та інші, з якими виступили дефектологи-практики.

Семінари-практикуми були однією з основних форм післядипломної освіти голів та членів обласних ПМПК. Із 1969 до 1993 р. республіканську ПМПК очолювала (на добровільних засадах) Н.М. Стадненко, яка постійно турбувалася про підвищення фахової кваліфікації голів і членів обласних ПМПК. Семінари-практикуми проводилися по мірі необхідності у Києві (1965, 1967, 1970), Рівному (1975), Черкасах (1978), Сімферополі (1982). Питання, які виносилися на семінари, були різними і залежали від ситуації, яка складалася в системі спеціальної освіти. Наприклад, у наказі МО УРСР № 35 від 26.01.1968 р. «Про заходи подальшого поліпшення роботи спеціальних шкіл УРСР» зазначалося, що не в усіх областях ведеться чіткий і системний облік аномальних дітей дошкільного і шкільного віку, не забезпечується своєчасне охоплення їх навчанням, унаслідок чого до 1-х класів потрапляють переростки 11–12 років і старшого віку, що створює труднощі в організації навчально-виховної роботи. Причина – помилки МПК у діагностиці [1, спр. 6262, арк. 129]. У зв’язку з цим було проведено семінар-практикум з питання «Про поліпшення роботи обласних ПМК по комплектуванню спеціальних шкіл-інтернатів» та підготовлено методичний лист.

Актуальні питання розглядалися на республіканському семінарі-практикумі по темі «Основи роботи МПК по диференціальній діагностиці дітей з недоліками розумового і фізичного розвитку» (Рівне, 1975). У роботі семінару брали участь такі спеціалісти: дефектологи, лікарі-психоневрологи, ортопеди, травматологи, отоларингологи. Серед найважливіших питань, які розглядалися на семінарі, такі: «Методи психолого-педагогічного обстеження аномальних дітей на МПК», «Розмежування органічної розумової відсталості від тимчасової затримки психічного розвитку», «Вимоги до оформлення документації на дітей, які представляються на обласні та республіканські МПК», «Медико-соціальна реабілітація дітей з дефектами розумового розвитку» тощо [1, спр. 8769, арк. 109].

Отже, семінари-практикуми були важливою формою післядипломної освіти дефектологічних кадрів. Особливість проведення семінарів-практикумів полягала в тому, що таке навчання керівників шкіл та інших педагогічних працівників поєднувалося з глибоким аналізом стану навчально-виховного процесу школи-інтернату, було динамічним і оперативним, і залишається важливою запорукою в упровадженні новітніх педагогічних технологій у спеціальному навчально-виховному закладі. Така система удосконалення фахового і методичного рівнів дефектологів суттєво покращувала рівень роботи спеціальної школи. Важливим було також те, що на семінарах усе частіше висвітлювалися питання, які стосувалися проблем удосконалення післядипломної освіти дефектологів, наприклад: «Підвищення кваліфікації вчителів та вихователів з питань навчання та виховання глухих та туговухих дітей», «Вивчення, узагальнення і впровадження в практику передового педагогічного досвіду», «Самоосвіта вчителів та вихователів – основа підвищення їхнього ідейно-теоретичного та фахового рівня», «Особливості

методичної роботи спеціальної школи-інтернату і її роль у підвищенні рівня освітньо-виховного навчання».

Однією із важливих форм післядипломної освіти дефектологів залишалася курсова перепідготовка вчителів. За означений період РУМК спеціальних шкіл на республіканському рівні організував 46 одномісячних і 2 дворічні (очно-заочні) курсів, якими охоплено згідно з нашими підрахунками майже 5 590 осіб. Для педагогічних працівників допоміжних шкіл – 14 курсів (2 997осіб), шкіл для дітей з вадами слуху – 13 (1 403 особи), шкіл для дітей з вадами зору – 11 (580 осіб), логопедичних шкіл – 10 (610 осіб). Наведена таблиця дає можливість ознайомитись із кількісними і якісними характеристиками курсів як основної форми підвищення кваліфікації та перепідготовки.

Курси підвищення кваліфікації і перепідготовки дефектологічних кадрів (1963−1990)

№ з/п	Форма заходу	Дата проведення	Місце проведення	Спеціалізація педагогів	К-ть уч-в
1	2	3	4	5	6
1	Республ.курси, 1місяць	січень, 1964	Горлівка Харків	олігофрено	120
2	Республ.курси, 3 місяці	січень – березень, 1964	Київ	логопеди	50
3	Республ.курси, 1місяць	червень, 1965	Дніпро-петровськ Київ	олігофрено, тифло, сурдо	400
4	Республ.курси, 1місяць	червень, 1966	Львів Київ	тифло, сурдо	400
5	Республ.курси, 1місяць	червень, 1967	Чернівці, Житомир, Київ	олігофрено, логопеди	400
6	Республ.курси, 1місяць	червень, 1968	Київ, Житомир	олігофрено, тифло, сурдо	400
7	Республ.курси, (очно-заочні)	1969-1970	Київ	олігофрено, сурдо	400
8	Республ.курси 1місяць	червень, 1971	Київ	сурдо, логопеди, тифло	350
9	Республ.курси, 1місяць	червень, 1972	Київ	олігофрено, тифло, сурдо	350
10	Республ.курси, 1місяць	червень, 1973	Київ	олігофрено, тифло, сурдо	350
11	Республ.курси, 1місяць	червень, 1974	Київ	олігофрено, тифло, сурдо, логопеди	350

1	2	3	4	5	6
12	Республ.курси, 1місяць	червень, 1975	Київ	олігофрено, тифло, сурдо, логопеди	350
13	Міжресп.курси, 1місяць	червень, 1976	Київ	олігофрено, тифло, сурдо, логопеди	350
14	Республ.курси, 1місяць	червень, 1977	Київ, Слов'янськ	олігофрено, тифло, сурдо, логопеди	350
15	Республ.курси, 1місяць	червень, 1978	Київ	олігофрено, сурдо, логопеди	350
16	Республ.курси, 1місяць	червень, 1978	Слов'янськ	олігофрено	195
17	Міжресп.курси, 1місяць	червень, 1979	Київ	тифло, сурдо, логопеди	170
18	Міжресп.курси, 1місяць	червень, 1980	Київ, Слов'янськ	олігофрено, тифло, сурдо, логопеди	350 180
Разом залучено дефектологічних кадрів					5 590

На першому етапі слухачами курсів підвищення кваліфікації були адміністративні працівники шкіл-інтернатів, учителі початкових класів і вихователі. Згідно з наказами МО УРСР обласні ВНО зобов'язувалися, в першу чергу, відряджати на курси тих педагогічних працівників спеціальних шкіл-інтернатів, які не мали вищої освіти та досвіду роботи в спеціальних закладах. Якщо терміни курсового підвищення кваліфікації в 1950х рр. коливалися від 2 тижнів до 8 місяців, то, починаючи з 1960-х рр., відбувається стабілізація. Практика засвідчила, що ефективними є місячні курси обсягом 140 годин (1 місяць). Аналіз тематики занять переконує, що 90 % навчального часу відводилося на спеціалізацію, тобто педагогічні працівники проходили теоретичну підготовку з дефектології, а не з загальної педагогіки, при цьому враховуючи специфіку і особливості певної категорії учнів, приділяючи значно більше часу саме методиці проведення занять. Завершувалося курсове навчання підсумковою науково-практичною конференцією (12 годин), в ході якої відбувався обмін практичним досвідом учителів із методики викладання навчальних предметів [1, спр. 4445, арк. 188].

У 1966 р. з'явилася необхідність з покращення післядипломної освіти директорів і заступників директорів, учителів мови та арифметики допоміжних шкіл. Так, на республіканській нараді директорів спеціальних шкіл та інспекторів ВНО наголошувалося, що керівники шкіл безсистемно проводять заняття з підвищення ідейно-теоретичного рівня учителів і вихователів, непрофесійно спрямовують роботу методичних об'єднань і потребують підвищення власної кваліфікації на республіканських курсах перепідготовки [1, спр. 4886, арк. 98]. Теоретична і практична підготовка навчального процесу директорів включала 17 предметів. Зміст дисциплін професійного спрямування залишався таким, як і для учителів молодших класів, але доповнювався навчальними предметами, що відносилися до

управлінської діяльності директорів шкіл. Серед них: організація методичної роботи в допоміжній школі (12 годин), зміст, форми і організація позакласної роботи (6 годин), піонерські організації та учнівське самоврядування (4 години), зміст, форми і методи комуністичного виховання (4 години), режим дня і оздоровчо-профілактична робота (4 години), планування навчально-виховної роботи в допоміжній школі (2 години), керівництво і контроль за навчально-виховною роботою (6 годин). Також розглядалися особливості методик викладання арифметики (12 годин), української мови і читання (12 годин), використання технічних засобів навчання в допоміжній школі (2 години) [1, спр. 4887, арк. 87]. Аналізуючи зміст навчання, привертає увагу його багатоаспектність. Як нам здається, це пояснюється самою категорією слухачів. Адже директор допоміжної школи – це особлива категорія дефектологічних кадрів, яка в ті часи призначалася, виходячи із політичної доцільності. Архівні документи свідчать, що, як правило, на ці посади призначали лише членів КПРС, колишніх партійних працівників, які не були обізнані із специфікою педагогічної роботи в школах-інтернатах, а інколи – директорів загальноосвітніх шкіл, які не справилися зі своїми обов'язками. Наприклад, інспекторська перевірка спеціальних шкіл Дніпропетровської області у березні 1965 р. виявила, що жоден директор спеціальних шкіл-інтернатів не мав дефектологічної освіти, а в Дніпродзержинській школі-інтернаті № 1 директор і його заступник узагалі не мали вищої освіти [1, спр. 4445, арк. 101]. Тому навчальний план курсів передбачав послідовний і детальний розгляд кожної складової навчально-виховного і управлінського процесів школи. Це формує первинне враження, що перепідготовка мала поверховий характер. Та все ж, на наш погляд, курси були організовані раціонально. Треба було оперативно і якісно піднімати як загальнопедагогічний, так і дефектологічний рівень освіченості керівних кадрів спеціальних шкіл.

Із 140 годин навчального часу 40 годин відводилися на практичні заняття, в ході яких педагоги обмінювалися досвідом виховної роботи в школі, обговорювали конкретні педагогічні ситуації, отримували навички роботи з відповідною категорією учнів. Безумовно, підвищити професійний рівень звичайного педагога до рівня фахівця-дефектолога протягом одного місяця було неможливо, але теоретично озброїти слухачів хоча б основами дефектології, отримати ширше уявлення про свою практичну діяльність, ознайомити з кращими навчально-виховними закладами республіки було корисно для переважної більшості педагогів, які закінчили курс підвищення кваліфікації.

У другій половині 1960-х рр. з метою вдосконалення післядипломного навчання педагогічних кадрів в Україні розглядається питання повернення до дворічних очно-заочних курсів підвищення кваліфікації. Згідно з Постановою Колегії Міністерства освіти УРСР від 27 листопада 1964 р. дворічними очно-заочними курсами перепідготовки охоплено педагогічних працівників народної освіти сільських шкіл. Незважаючи на те, що очно-заочна форма навчання не мала підтримки в освітньому середовищі масових шкіл (організація навчального процесу включала один день занять на тиждень, що не давало можливості удосконалити систему навчальної роботи вчителя), за рекомендацією колегії МО СРСР (12 липня 1968 р.) вона впроваджується для працівників спеціальних шкіл-інтернатів в Україні. МО УРСР видало наказ від 8 січня 1969 р., в якому зазначалося: ввести в практику з 1969 р. як одну із форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників

спеціальних шкіл для дітей з вадами розвитку республіканські дворічні очно-заочні курси; у 1969–1970 рр. очно-заочними курсами охопити 300 учителів молодших класів допоміжних шкіл, 100 учителів молодших класів шкіл для глухих дітей, які не мають дефектологічної освіти; в основу очно-заочних курсів покласти самостійну роботу слухачів у поєднанні з періодичними викликами на установчі сесії (2–30 червня щороку); відповідальність за організацію і проведення очно-заочних курсів покласти на РУМК спеціальних шкіл; директором курсів призначити Г.В. Швайко – директора допоміжної школи № 5 м. Києва; співробітникам НДІ педагогіки УРСР, НДІ психології УРСР, викладачам КДПІ ім. О.М. Горького і працівникам РУМК спеціальних шкіл підготувати навчальні програми й бібліографічні довідники рекомендованої літератури для слухачів курсів [1, спр. 6760, арк. 12–15].

В архівних фондах збереглися навчальні програми дисциплін, які вивчалися на цих курсах. Аналіз свідчить, що організація навчання на очно-заочних курсах підвищення кваліфікації учителів молодших класів (на прикладі допоміжних шкіл) докорінно відрізнялася від курсів для вчителів масових шкіл. Організація навчання передбачала дві установчі сесії по 144 навчальні години, з яких 118 лекційних, 18 практичних, 8 семінарських, і включала вивчення та засвоєння таких начальних предметів: перша сесія – директиви партії і уряду про школу (6 годин), основи невропатології (12 годин), основи психопатології (14 годин), клініка слабоумства (14 годин), психологія розумово відсталої дитини (26 годин), основи дефектології (8 годин), методика арифметики (18 годин), методика мови (20 годин), виховна робота (20 годин), найновіші досягнення в галузі науки і техніки (6 годин). Друга сесія – олігофренопедагогіка (30 годин), методика викладання української мови (18 годин), методика викладання арифметики (20 годин), методика викладання ручної праці (20 годин), методика викладання малювання (12), методика викладання фізичного виховання (12 годин), основи логопедії (32 годин) [1, спр. 6760, арк. 21–92]. Як випливає із наведеного, установчі сесії нагадують місячні курси, на яких слухачам проводилися інтенсивні заняття з основних, найбільш важливих предметів, які повинні були закріплюватися шляхом самостійного опрацювання протягом навчального року. На другому році навчання перевага віддавалася вивченню методик викладання предметів початкової школи, що було досить важливим для вчителів молодших класів допоміжних шкіл.

Отже, завдяки чіткій організації навчального процесу, постійного контролю з боку РУМК спеціальних шкіл дворічні очно-заочні курси сприяли покращенню знань і методичного рівня дефектологів. Навчальний процес мав чітку диференціацію слухачів. Охоплювалися лише спеціалізації «олігофренопедагогіка» і «сурдопедагогіка». Це пояснюється специфікою навчально-виховного процесу в закладах даного типу. Теоретична підготовка дефектологів мала системний характер. Учителі, які на практиці не могли якісно виконувати свої функціональні обов’язки через те, що глибоко не знали особливостей дітей з вадами розумового розвитку, тепер могли під час установчих сесій отримати ґрунтовні знання з основ дефектології, олігофренопедагогіки, невропатології, психопатології, клініки слабоумства, психології розумово відсталої дитини, методик викладання дисциплін початкових класів допоміжної школи. Для організації цих курсів РУМК спеціальних шкіл підбирав кращих фахівців із педагогічної, психологічної, медичної галузей, що надавало навчальному процесу привабливість і результативність. Практична підготовка вчителів відбувалася на робочих місцях, під методичним керівництвом

досвідчених дефектологів. Дворічні очно-заочні курси не стали основною, але були досить дієвою формою удосконалення кваліфікації працівників народної освіти, що певною мірою вирішувало завдання поліпшення якості навчально-виховного процесу допоміжної школи. У подальшому на хвилі узагальнених та упереджених поглядів і поспішних рішень представників керівних органів освіти від цієї форми післядипломного навчання остаточно відмовилися.

У 1970-х рр. у зв'язку з переходом спеціальних шкіл на нові навчальні програми виникла гостра потреба в організації перепідготовки всіх категорій педагогічних працівників спеціальних шкіл. Відповідальними за організацію республіканських і міжреспубліканських курсів перепідготовки призначався РУМК спеціальних шкіл, за програмно-методичне забезпечення – НДІ педагогіки УРСР, КДПІ ім. О.М. Горького, СДПІ. Курси перепідготовки проводилися щорічно з 1972 до 1980 року.

Порівняльний аналіз змісту курсового навчання свідчить, що зміни у навчальному плані курсової перепідготовки у порівнянні з аналогічними заходами 1960-х рр. відбулися, але незначні. По-перше, тематика навчальних дисциплін зменшилася у кількісному відношенні. По-друге, відсоткове відношення теоретичних і практичних занять залишилося незмінним. По-третє, значно зросла кількість годин на методику викладання предмета, це пояснюється вирішенням нагальної проблеми – переходу на нові навчальні програми. По-четверте, курсова перепідготовка проводилася на базах опорних шкіл-інтернатів за участі висококваліфікованих викладачів дефектологічних факультетів педагогічних інститутів. По-п'яте, перепідготовка мала випереджальний характер, спочатку вчителі пройшли перепідготовку, підготовлено методичне забезпечення, а потім упроваджувалося навчання за новими програмами.

Починаючи з 1981 р. курсове підвищення кваліфікації і перепідготовка централізовано, тобто на республіканському рівні, не проводилися. Ця форма післядипломної освіти дефектологів відтепер покладалася на обласні ІУВ. РУМК спеціальних шкіл надавав методичну допомогу спеціальним школам, науковці НДІ педагогіки УРСР і НДІ психології УРСР брали активну участь у проведенні різних форм підвищення кваліфікації на регіональному рівні, але, як свідчать факти щодо стану навчально-виховного процесу в спеціальних школах, ефективність форм післядипломної освіти знизилася. На початку 1981 р. інспекцією МО УРСР перевірена діяльність спеціальних шкіл для глухих і слабочуючих дітей. У наказі «Про недоліки в діяльності.... » зазначалося, що мають місце непоодинокі випадки, коли директори шкіл некваліфіковано здійснюють внутрішньошкільне керівництво і контроль, що ВНО, ІУВ недостатньо уваги приділяють аналізу якості навчання учнів, організації методичної роботи і впровадженню в практику роботи шкіл передового педагогічного досвіду. Обласні ВНО зобов'язувалися забезпечити належний добір і розстановку педагогічних кадрів, упродовж 1981–1985 рр. максимально охопити заочним навчанням, курсовою перепідготовкою учителів, які не мають спеціальної освіти [1, спр. 9080, арк. 107]. Але стан справ свідчить, що ці настанови виконувалися далеко не повною мірою.

Причини полягали в наступному: рівень навчально-методичної роботи в деяких ІУВ, на курсах підвищення кваліфікації при ВНЗ ще не повністю відповідав сучасним вимогам; ефективність багатьох курсових заходів залишалася низькою; навчально-матеріальна база Волинського, Кримського, Сумського, Івано-

Франківського та інших інститутів потребувала значного поліпшення; Ворошиловградський, Київський, Сумський, Харківський, Херсонський, Хмельницький ІУВ не мали гуртожитків для слухачів; не вистачало аудиторій для проведення занять у Волинському, Кримському, Одеському, Полтавському, Тернопільському, Харківському, Чернігівському обласних інститутах; чимало ІУВ (Волинський, Київський, Івано-Франківський, Полтавський, Чернівецький, Чернігівський та інші) не мали належних умов для роботи методичних працівників. Усе це ускладнювало роботу з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, негативно позначалося на якісному виконанні навчальних планів і програм [173].

Так, згідно зі статистичним звітом по підвищенню кваліфікації працівників освіти за 1973 р. на обласних курсах підвищення кваліфікації в Україні навчалися 176 000 осіб (147 584 з відривом від виробництва), з них учителів-дефектологів – 124 особи (26 – з відривом від виробництва), директорів і заступників директорів спеціальних шкіл – 53 особи (37 – з відривом від виробництва), вихователів спеціальних шкіл – 5 038 осіб (4 718 – з відривом від виробництва) [1, спр. 8638, арк. 1–2]. Аналіз свідчить, що результати роботи обласних ІУВ щодо удосконалення післядипломної освіти учителів спеціальних шкіл за формою курсової підготовки були доволі низькі. Окрім того, із звітів ІУВ випливало, що вихователі спеціальних навчальних закладів підвищували свою кваліфікацію лише на загальнопедагогічному рівні, а точніше, разом із вихователями масових навчально-виховних закладів.

Це свідчило, що в Україні не виконувався план підвищення кваліфікації педагогічних працівників за нозологіями, що пояснювалося недооцінкою органами народної освіти чіткого планування цієї роботи, організації постійного контролю за проходженням курсової підготовки кожним працівником спеціальної освіти. Науковий потенціал системи підвищення кваліфікації використовувався недостатньо, не склалася система проведення наукових досліджень проблем підвищення кваліфікації, не велася робота із підготовки та написання посібників для слухачів курсів і вчителів, які займалися самоосвітою.

У наказі МО УРСР (04.02.1983) «Про поліпшення підготовки кадрів вчителів-дефектологів у Київському і Слов’янському педагогічних інститутах та забезпечення ними спеціальних шкіл-інтернатів» наголошувалося, що спеціальні школи укомплектовані педагогічними працівниками, які мають дефектологічну освіту, лише на 18,2 %. Особливо мало дефектологів працює в спеціальних школах Ворошиловградської (11,2 %), Волинської (11,8 %), Івано-Франківської (10,06 %), Одеської (11,1 %), Миколаївської (10,9 %), Сумської (7,9 %), Тернопільської (9,09 %), Хмельницької (10,4 %) областей. В окремих школах-інтернатах лише 1 або 3 вчителі-дефектологи. Особливо низький фаховий та освітній рівень серед учителів праці та вихователів. У спеціальних школах республіки працюють 522 педагоги із загальною середньою освітою. Зустрічаються випадки, коли директори шкіл не мають вищої дефектологічної освіти [1, спр. 9158, арк. 89–92].

Це зумовлювало обласні ВНО і ІУВ постійно уточняти перспективні плани курсового підвищення кваліфікації і перепідготовки дефектологів, залучати до цього наукових співробітників НДІ педагогіки УРСР і НДІ психології УРСР, викладачів КДПІ ім. О.М. Горького і СДПІ.

Характерною особливістю роботи з дефектологічними кадрами у означений період стало залучення вчителів спеціальних шкіл до творчої роботи. Багато педагогів включалися в розробку проблем теорії і практики дефектології, брали

участь у підготовці методичної літератури, апробації інновацій. Як результат спільної діяльності науковців і практиків у розробці актуальних проблем спеціальної педагогіки і психології, ефективною формою методичної роботи стають науково-практичні конференції дефектологів. Проблемними питаннями, які обговорювалися на науково-практичних конференціях, були наступні: «Про індивідуальний і диференційований підхід до учнів у навчально-виховному процесі», «Майстерність, педагогічний такт і авторитет учителя та вихователя», «Формування навичок самостійної роботи учнів на уроках математики, мови, природознавства…», «Корекційно-компенсаторна спрямованість навчально-виховного процесу у спеціальній школі», «Особливості структури уроку», «Позакласна робота в умовах школи-інтернату», «Розвиток слухового сприймання учнів у процесі предметно-практичної діяльності» та інші.

У травні 1964 р. у м. Біла Церква на базі спеціальної школи-інтернату для глухих дітей відбулася республіканська науково-практична конференція педагогічних працівників шкіл для глухих дітей. Метою конференції було підведення підсумків наукових досліджень у галузі сурдопедагогіки, роботи педагогічних колективів спеціальних шкіл для глухих дітей та узагальнення передового педагогічного досвіду. У роботі конференції взяли участь 139 сурдопедагогів (104 – із промислових облвно, 35 – із сільських). Програма передбачала розгляд у пленарному режимі актуальних проблем навчально-виховної роботи шкіл глухих дітей, а також роботу секцій учителів молодших класів та вчителів старших класів. Сурдопедагоги висвітлювали результати наукових досліджень, дискутували, обмінювалися досвідом практичної роботи [1, спр. 4054, арк. 270–278].

У серпні 1965 р. відбулися міжобласні науково-практичні конференції з питань поєднання навчання і виховання учнів допоміжних шкіл у м. Сімферополі (150 осіб із Запорізької, Кримської, Миколаївської, Одеської, Херсонської областей), у м. Львові (180 осіб із Закарпатської, Івано-Франківської, Львівської, Тернопільської, Чернівецької областей). У роботі конференцій взяли участь М.Ф. Репа (начальник управління інтернатних установ), М.Г. Кузьмицька (науковий співробітник інституту дефектології РСФСР), І.Г. Єременко (завідувач відділу дефектології НДІ педагогіки УРСР), Н.М. Стадненко (завідувач відділу спеціальної психології НДІ психології УРСР), О.П. Дубовецький (директор РУМК спеціальних шкіл).

Організаційно робота науково-практичних конференцій включала пленарне засідання і посекційну роботу: директорів, учителів, вихователів і логопедів. Предметом розмови на засіданні секції директорів допоміжних шкіл стали питання управлінської діяльності: організація керівництва і контролю за роботою навчання і виховання, планування навчально-виховної роботи, проведення педагогічних рад, нарад, робота з педагогічними кадрами, молодими вчителями, взаємодія із заступниками, перевірка стану викладання окремих навчальних предметів та рівня знань учнів, робота педагогічного колективу з батьками, вивчення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду. Проблеми, які обговорювалися на секції вчителів, мали пошуково-прикладний характер. До них відносилися такі: особливості розвитку мислення учнів допоміжних шкіл, активізація методів навчання на уроках мови, застосування технічних засобів на уроках і в позаурочний час, уроки читання та їх зв’язок із життям, самостійна робота учнів на уроках арифметики, роль матеріалів краєзнавчого музею і екскурсій на уроках історії,

корекційна роль праці в допоміжній школі, зв'язок викладання географії з підготовкою учнів до праці на виробництві тощо. У процесі секційних засідань вихователів обговорювались питання особливостей виховної роботи з дітьми, які мають вади розумового розвитку [1, спр. 4446, арк. 59–66].

У серпні 1969 р. у м. Запоріжжя та в серпні 1970 р. у м. Чернівці відбулися міжобласні науково-практичні конференції заступників директорів допоміжних шкіл із питань корекційно-виховної роботи. У роботі конференції взяли участь 270 педагогічних працівників, із яких 243 заступники директорів шкіл, 27 інспекторів обласних ВНО, методистів ІУВ. Серед проблем, які обговорювалися на конференції, були питання наукової організації праці вчителя-дефектолога, роботи школи із підвищення ідейно-теоретичного і фахового рівня педагогічних працівників [1, спр. 7250, арк. 1–5].

Важливим заходом у розвитку післядипломного навчання логопедів стала республіканська конференція працівників логопедичних пунктів при загальноосвітніх школах та логопедів установ охорони здоров'я, яка відбулася 17–19 червня 1969 р. у м. Дніпропетровськ. У роботі конференції взяли участь 300 логопедів України, з яких 79 осіб виступили з доповідями. Мета конференції полягала у вивченні, поширенні передового педагогічного досвіду роботи логопедів та їхньої післядипломної освіти.

Аналіз тематики науково-практичної конференції засвідчує, що дискусійними були питання виключно професійного спрямування, що всі проблеми, які висвітлювалися, чітко систематизувалися. Наприклад, дискусії розгорталися навколо проблем щодо поширеності мовленнєвих порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку та методики їх діагностики і обліку логопедичними пунктами, науково-методичного забезпечення роботи логопедичного пункту. З цього приводу прозвучало вісімнадцять виступів, в яких висвітлювалися проблеми і особливості функціонування цього навчально-корекційного підрозділу, визначалися перспективи удосконалення роботи. Предметом гострих дискусій стала проблема попередження й подолання мовленнєвих порушень у дітей різного віку. З питань недорікуватості виступили дев'ять учасників конференції, загального недорозвинення мовлення – семеро, заїкання – шестеро, інших порушень мовлення – шестеро. Особливий інтерес викликали виступи учасників конференції щодо клінічного і патофізіологічного вивчення дітей з важкими розладами мовлення, до чого були не готові деякі логопеди і, в першу чергу, які не мали спеціальної освіти [1, спр. 6760, арк. 88–92а]. Робота конференції переконливо підтвердила актуальність проблеми мовленнєвого розвитку дітей, необхідність вчасної логопедичної допомоги таким дітям, готовність працівників логопедичних пунктів до роботи з дітьми, які мають важкі розлади мовлення.

У червні 1972 р. у м. Запоріжжя з актуальних питань дефектології, а в листопаді 1972 р. у м. Донецьк з питань поліпшення навчання і виховання дітей з психофізичними вадами відбулися республіканські науково-практичні конференції, в яких взяли участь майже 200 педагогічних працівників допоміжних шкіл. Питання, які виносилися на обговорення, носили проблемний характер. Зокрема, окрім питань безпосередньої професійної діяльності учителя спеціальної школи: наукові основи ідейно-виховної роботи з учнями; здійснення початкової професійної підготовки та профорієнтації; упровадження досягнень педагогічної науки з педагогічного досвіду – важливий фактор підвищення ефективності навчально-виховного процесу,

порушувалася низка питань післядипломної освіти дефектологів: керівництво діяльністю педагогічного колективу; удосконалення планування і змісту роботи по підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів тощо [1, спр. 7894, арк. 124; спр. 8146, арк. 213].

Отже, науково-практичні конференції завжди мали проблемний характер. Вони відігравали важливу роль у зміцненні зв'язків між науковими працівниками і практиками, сприяли швидкому упровадженню у практику досягнень науки, розвитку творчості педагогічних колективів, їх активізації у вирішенні важливих питань теорії і практики спеціальної педагогіки. Науково-практичні конференції сприяли підвищенню науково-методичного і фахового рівня вчителів і вихователів, збагачували передовий досвід педагогічними технологіями, які уже апробувалися в експерименті та підтвердили свою ефективність.

Практичні питання дефектології стали предметом обговорення педагогічних читань. У період з 1963 до 1990 р. педагогічні читання в Україні проводилися регулярно і цілеспрямовано. Метою їх було узагальнення і впровадження в практику роботи шкіл передового педагогічного досвіду. Під час педагогічних читань учителі із задоволенням зустрічалися зі своїми колегами різних регіонів, ділилися педагогічним досвідом, власними доробками, запозичували нові технології практичної роботи з дітьми, збагачувалися в культурному відношенні.

Починаючи з 1966 р., з нагоди 50-річчя Жовтневої революції, в Україні відбулися міжобласні педагогічні читання педагогічних працівників спеціальних шкіл. Зокрема, 18–20 серпня цього ж року проводилися міжобласні педагогічні читання в м. Запоріжжя, в роботі яких брали участь педагогічні колективи спеціальних шкіл Дніпропетровської, Запорізької, Кіровоградської, Полтавської, Сумської, Черкаської областей, у м. Донецьк 25–27 серпня (Донецької, Луганської, Харківської областей), 24–25 лютого 1967 р. у м. Києві (Вінницької, Житомирської, Київської, Чернігівської областей і м. Києва). Програмою педагогічних читань передбачалося проведення пленарного засідання, на якому обговорювалися питання методологічного характеру: педагогічні основи навчання учнів уміння застосовувати знання на практиці; зміст і форми роботи вчителя; принципи і методи вивчення аномальних дітей тощо. Секційні засідання проводилися за нозологіями. Аналіз тематики питань свідчить, що обговорювалися практичні питання, які були актуальними і важливими для вчителів спеціальних шкіл. Наприклад, секція логопедів обговорювала такі питання: зміст і завдання логопедичної роботи в допоміжній школі; порушення мовлення в розумово відсталих дітей, учнів 1–4-х класів; виправлення мовлення і письма в учнів 1–2-х класів у зв'язку з навчанням грамоти; подолання загального недорозвитку мовлення у розумово відсталих дітей у процесі трудової діяльності; роль учителів і вихователів у виправленні вад мовлення у розумово відсталих дітей; деякі прийоми усунення дисграфії в учнів 2–4-х класів; виправлення ринолалії в учнів допоміжної школи; корекційна робота з учнями логопатів у сім'ї [1, спр. 5354, арк. 171]. У роботі читань взяли участь майже 300 працівників спеціальних шкіл, що переконливо свідчить про масовий характер цієї форми післядипломної освіти дефектологів.

У червні 1975 р. відбулися міжобласні педагогічні читання з дефектології в м. Ужгород, в роботі яких брали участь педагогічні працівники спеціальних шкіл Вінницької, Донецької, Запорізької, Київської, Кримської, Львівської, Одеської, Рівненської, Сумської, Тернопільської, Харківської, Чернігівської областей, міст

Києва і Севастополя. На обговорення педагогічних читань було винесено проблему «Співдружність школи, сім'ї і громадськості у вихованні дітей з вадами у фізичному і розумовому розвитку» [1, спр. 8771, арк. 43]. Мета даного заходу – демонстрація унікальних можливостей педагогів спиратися у своїй роботі на найбільш зацікавлених в її ефективності людей – батьків, які стають їхніми партнерами, сприяти спеціалістам галузі спеціальної педагогіки опанувати уміння і навички, необхідні для роботи з родинами.

Важливими в плані підвищення кваліфікації дефектологів були П'яті республіканські педагогічні читання з питань дефектології (Львів, червень 1978), на яких розглядалися питання виховання учнів у процесі оволодіння основами наук. У обговоренні питань взяли участь 96 педагогічних працівників спеціальних шкіл України [1, спр. 8949, арк. 20].

26 лютого 1979 р. Міністерством освіти СРСР було затверджено Положення про всесоюзні педагогічні читання, в якому уточнені роль, місце і значення педагогічних читань як важливої форми післядипломної освіти педагогічних працівників.

Як наслідок, у 1981 р. проводяться педагогічні читання на всіх рівнях за єдиною проблемою – «Удосконалення методів навчання і виховання в спеціальних школах» (Донецьк), у 1984 р. – «Досвід роботи шкіл та професійно-технічних училищ по трудовому навчанню, вихованню і професійній орієнтації учнів» (Кам'янець-Подільський), у 1987 р. – «Підвищення ефективності уроку, як основної форми організації навчально-виховної роботи» (Луцьк). Важливо зазначити, що в процесі удосконалення цієї форми підвищення кваліфікації спостерігається тенденція до посилення організації проведення, залучення все більшої кількості як педагогічних працівників спеціальних шкіл, так і науковців. Наприклад, організаційний комітет останніх читань включав: М.Ф. Репа (голова комісії, начальник відділу МО УРСР), І.Г. Єременко (завідувач відділу дефектології), Л.С. Вавіна (старший науковий співробітник), Г.М. Несен (директор РУМК спеціальних шкіл), Л.С. Лебедєва (завідувач лабораторії психології дітей з вадами слуху), А.Г. Слюсаренко (декан дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького), В.С. Луценко (декан дефектологічного факультету СДПІ), Л.Я. Бондарєва (завідувач Донецького обласного ВНО) [1, спр. 9079, арк. 166].

Отже, педагогічні читання проводилися з метою залучення до обміну педагогічним досвідом вчителів і вихователів спеціальних шкіл, науковців, представників відділів освіти. Вони стали стимулятором творчості в педагогічних колективах і були однією із найуживаніших форм їхнього післядипломного навчання. Особливістю цієї форми було прагнення поєднати зусилля науковців і учителів-практиків у вирішенні проблем школи.

З метою поєднання діяльності наукових і практичних працівників, обговорення підсумків наукових досліджень і визначення шляхів подальшої роботи в галузі дефектології НДІ дефектології АПН СРСР проводилися наукові сесії з дефектології.

27–31 березня 1967 р. відбулася П'ята наукова сесія з дефектології, яка підвела підсумки півстолітнього розвитку радянської дефектології, продемонструвала наукові і практичні досягнення в цій галузі знань, накреслила перспективу подальшого розвитку теорії і практики спеціальних навчально-виховних закладів. Особливий інтерес викликала доповідь Х.С. Замського «Основні етапи розвитку дефектологічної освіти в СРСР», у якій учений систематизував проблемне питання

підготовки дефектологів та організації їхньої післядипломної освіти в історичному розвитку. На сесії працювали 10 секцій, було прочитано майже 300 доповідей. У роботі сесії брали участь науковці-дефектологи з України, які поділилися досвідом з таких питань: «Удосконалення трудового навчання в допоміжних школах» (К.М. Турчинська), «Організація розумової діяльності учнів допоміжних шкіл» (І.Г. Єременко), «Дидактичне значення праці в сенсорному вихованні сліпих дітей» (І.С. Моргуліс), «Розвиток письмового мовлення в учнів 1–2 класів допоміжної школи» (Н.М. Стадненко), «Розвиток пізнавальних дій в процесі засвоєння виміру розумово відсталими учнями» (І.Н. Манжула), «Застосування об'єктивних методик з метою дослідження виміру в розумовій діяльності дитини-олігофрена» (В.К. Кузьміна). Своїми здобутками ділилися науковці і практики з Німеччини, Польщі, Румунії, Угорщини, Чехословаччини. На сесії були визначені найголовніші напрями щодо нових пошуків удосконалення навчання і виховання різних груп аномальних дітей [355].

14–17 червня 1971 р. відбулася Шоста наукова сесія з дефектології. У роботі сесії брали участь майже 600 спеціалістів-дефектологів із усіх союзних республік. Обговорювалися основні напрями наукових пошуків і практичної діяльності в галузі вивчення, виховання і навчання аномальних дітей. Особливий інтерес на пленарному засіданні викликала доповідь директора Інституту дефектології АПН СРСР Т.О. Власової «Проблема диференціації навчання аномальних дітей», у якій вчена розкрила сутність і нагальність питання, висвітлила особливості її упровадження, навела доробки із досвіду, що було важливим для дефектологів. Секція олігофренопедагогів обговорила проблеми, пов'язані з переходом на нові навчальні програми, результати експерименту щодо упровадження диференційованого навчання. Секція сурдопедагогів обговорила питання щодо обґрунтування дидактичної системи навчання глухих дітей, в основу якої на початковому етапі навчання покладена різноманітна предметно-практична діяльність учнів [461].

У роботі Сьомої наукової сесії (1975 р.) брала участь найбільша кількість дефектологів із України. Доповіді олігофренопедагогів присвячувалися питанням трудового виховання в допоміжній школі (І.Д. Бех, Є.О. Білевич, С.А. Гончаренко, Є.М. Гопіченко); упровадження диференційованого навчання (І.Г. Єременко, Л.С. Вавіна, Г.М. Мерсіянова); корекційного навчання у допоміжній школі (В.І. Басюра, В.М. Синьов, Л.С. Стожок, С.Ф. Ніколаєв, Т.К. Ульянова); обстеження та відбору дітей до навчально-виховних закладів (Н.М. Стадненко, А.І. Селецький, Є.І. Теплицька). Сурдопедагоги висвітлили принципи побудови програмних підручників (І.М. Басін); особливості диференційованого навчання (К.Д. Бойко); проблеми використання словесного мовлення в комунікаційних цілях (А.М. Гольдберг); особливості міжпредметних зв'язків (В.В. Засенко) тощо. Тифлопедагоги розглянули питання корекційної спрямованості керівництва пізнавальною діяльністю (І.С. Моргуліс, А.Б. Савчик, І.М. Самойленко); виховання пізнавальних інтересів (Т.П. Свиридюк, І.П. Чигринова, М.І. Хількович). Із логопедичних проблем виступили А.С. Винокур, І.Й. Дьоміна, Г.С. Ластовецька, М.М. Михайлюк, М.А. Савченко, Є.Ф. Соботович, С.Ф. Слизськой, В.П. Тюніна, Н.І. Орлова, М.В. Рождественська, Л.Г. Убийкінь, Т.Г. Цибулько [465].

Отже, наукові сесії з питань дефектології були новою, оригінальною і ефективною формою післядипломного навчання дефектологів. Незважаючи, що проводилися вони тільки в м. Москва, значна кількість українських учених,

практиків-дефектологів брали в них найактивнішу участь, а матеріали доповідей друкувалися в наукових і періодичних виданнях, що давало можливість значною мірою збагачувати професійний рівень усіх дефектологів України.

Характерною особливістю розвитку форм післядипломної освіти дефектологів було поєднання державної системи підвищення кваліфікації із громадськими формами роботи з педагогічними працівниками. Важливу роль почали відігравати педагогічні лекторії, народні університети науково-педагогічних знань для учителів. У деяких областях, зокрема, Донецькій, Житомирській, Київській, у 1970-х рр. відкривалися і плідно працювали «Народні університети дефектологічних знань», значне місце в діяльності яких займало підвищення педагогічної майстерності педагогічних працівників спеціальних шкіл. Цікавим і важливим був досвід роботи Донецького народного університету дефектологічних знань. А.І. Капустін, один із його організаторів, писав: «Традиційні форми підвищення педагогічної кваліфікації працівників спеціальних шкіл (обласні, республіканські тощо) не завжди відповідали сучасним вимогам. А якщо ще враховувати, що багато педагогів не мали педагогічної освіти, стає очевидною проблема більш гнучкої та досконалої організації науково-методичної роботи, яка б включала крім традиційних форм перепідготовки і підвищення кваліфікації й інші ланки. В тому числі народні університети дефектологічних знань (особливо в регіонах, де функціонують спеціальні кафедри і факультети)» [197].

Високою продуктивністю відрізнялася робота «університету дефектологічних знань» у м. Слов'янськ. Успішну роботу забезпечували методист спеціальних шкіл Донецького ОІУВ Г.М. Уманець, інспектор Донецького обласного ВНО Л.П. Горностаєва та декан факультету (на громадських засадах) В.О. Липа. У навчальному процесі брали активну участь перш за все викладачі дефектологічного факультету СПІ В.А. Гулак, Н.В. Тарасенко, В.С. Луценко, А.С. Хилько, Л.А. Співак, В.А. Турський, І.Г. Гозман, Л.Г. Торшина, С.В. Сарнацький, Л.Л. Логвінова та інші. Тематика занять будувалася, виходячи з категорії слухачів та завдань, які виконували спеціальні школи на певному етапі функціонування, але незмінними і головними залишалися актуальні проблеми олігофренопедагогіки: реалізація ідей Л.С. Виготського в практиці спеціальних шкіл; наочність у навчанні; диференційне навчання; формування моральних рис особистості тощо. Важливим було те, що в навчальному процесі практикувалося самостійне виконання слухачами університетів дефектологічних знань індивідуальних домашніх завдань. Наприкад, за такими темами: «Корекційна спрямованість навчання в допоміжній школі», «Методи навчання й розумове виховання учнів допоміжних шкіл», «Сучасні методи діагностики олігофренії», «Клініко-психологічна характеристика олігофренії», що суттєво стимулювало учителів до активізації самоосвіти і значно поліпшувало їхній професійний рівень.

Ґрунтовне вивчення теоретичних проблем олігофренопедагогіки супроводжувалося обговоренням деяких положень на засіданнях методичних об'єднань шкіл, семінарах із різними категоріями педагогічних працівників, що було ефективним засобом підвищення корекційно-компенсаторної роботи в спеціальних школах.

Особливість діяльності «університету» полягала у постійній зміні категорії слухачів. Якщо спочатку набирали вчителів і вихователів, які не мали спеціальної освіти, то пізніше слухачами були й ті, хто її мав, але потребував удосконалення.

Дещо пізніше до навчання запрошувались батьки, діти яких навчалися в спеціальних школах. Для проведення лекцій постійно запрошувалися провідні дефектологи з м. Києва В.І. Бондар, А.І. Селецький, В.М. Синьов, Н.М. Стадненко, Є.О. Теплицька, Г.М. Плешканівська, М.В. Рождественська та інші, що приваблювало слухачів, викликало зацікавленість і стимулювало їх самостійність у поповненні знань. Робота «університету» постійно вдосконалювалася як за змістом, так за структурою. Так, наприклад, починаючи з 1985 р. вводиться очно-заочна форма навчання слухачів «університету», що дало можливість охоплювати більшу кількість бажаючих підвищувати свій фаховий рівень, формувати повноцінні групи вчителями, вихователями, логопедами, вихователями дошкільних закладів та іншими категоріями педагогічних працівників спеціальних навчально-виховних закладів. У цілому, досвід засвідчив, що освітянська робота «народних університетів дефектологічних знань» була корисною для спеціальних шкіл, гарним помічником обласним ІУВ, дієвою формою вдосконалення професійної майстерності дефектологічних кадрів.

Упродовж 10 років логопедичний факультет «Народного університету дефектологічних знань» м. Києва очолювала І.Й. Дьоміна. Логопеди м. Києва і Київської області повною мірою підвищували свій фаховий рівень без відриву від виробництва, планомірно, з залученням кращих логопедів-учених, удосконалювали свою освіту.

Таким чином, у період із 1963 до 1990 р. сформувалася стабільна система післядипломної освіти дефектологів, яка у практичній діяльності застосовувала широкий спектр форм і засобів підвищення кваліфікації, серед яких важлива роль відводилася формам за державної підтримки: курсове навчання, семінари-практикуми, науково-практичні конференції, педагогічні читання і наукові сесії з дефектології. За означений період цими формами освітніх послуг охоплено понад 10 000 педагогічних і керівних працівників спеціальних шкіл України. Особливість організаційного процесу полягала в тому, що в 1960-х – 1970-х рр. основні форми підвищення кваліфікації проводилися на республіканському рівні. Це пояснювалося рівнем стану навчально-виховного процесу у спеціальних школах, важливістю заходів, дефіцитом наукових і педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Важливим засобом удосконалення професійної підготовки була методична робота в спеціальних школах, яка контролювалася і спрямовувалася ОІУВ та методичними службами республіканського, регіонального і районних рівнів.

Характерною тенденцією було посилення форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників на громадських засадах, серед яких: «народні університети дефектологічних знань», «тижні вчителя», «педагогічні лекторії» тощо. Важливим засобом у розширенні професійних знань була робота районних педагогічних кабінетів на громадських засадах.

Освітні установи (відділ інтернатних установ МО УРСР, РУМК спеціальних шкіл, НДІ педагогіки УРСР і НДІ психології УРСР), які займалися організацією післядипломної освіти дефектологів, надавали методичний супровід спеціальній освіті та післядипломній педагогічній освіті дефектологів, постійно перебували у пошуках нових і водночас раціональних для різних категорій педагогічних працівників форм післядипломної освіти.

Висновки до розділу 4

Таким чином, в Україні завершився процес формування державної системи перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Обласні ІУВ стали важливими регіональними центрами навчальної і організаційно-методичної роботи з педагогами. Удосконалення структури системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а саме створення районних методичних кабінетів, навчально-методичних кабінетів інтернатних установ ІУВ, факультетів перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів спеціальних шкіл на базі ВНЗ, РУМК спеціальних шкіл збільшило можливості післядипломної педагогічної освіти дефектологів.

Із якісними змінами у структурі системи підвищення кваліфікації, переходом спеціальних шкіл на новий зміст освіти вдосконалювався зміст і форми післядипломної педагогічної освіти дефектологів. При цьому перепідготовка вчителів мала випереджувальний характер. Відбувалися пошуки нових форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників, зокрема очно-заочні курси, які були вдалою формою для дефектологів сільської місцевості, але, на жаль, не знайшли свого подальшого застосування в практиці підвищення кваліфікації інших категорій педагогічних працівників. В організації курсової підготовки став застосовуватися принцип диференційованого підходу відповідно до нозологій. Основою післядипломної освіти було раціональне поєднання теоретичних знань із навичками і уміннями практичної роботи. Ефективними формами роботи з педагогами були: курси поглибленої підготовки, семінари-практикуми, науково-практичні конференції, педагогічні читання і наукові сесії з дефектології. Вирішується питання про періодичність підвищення кваліфікації. Покращуються заходи із вдосконалення самоосвіти дефектологів. Отже, процес розвитку практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні мав чітку, логічну і послідовну динаміку. Його основні особливості: своєчасне і всебічне втілення теоретичних здобутків дефектологічної науки у практику роботи педагога; підняття до належного рівня методичних навичок дефектологів; стимулювання потреби у постійному самовдосконаленні; забезпечення якісного навчально-виховного процесу спеціальної школи.

Характерними тенденціями розвитку післядипломної педагогічної освіти дефектологів у цей період були: масовий характер роботи з підвищення кваліфікації, посилення її організації у 1960-х – 1970-х рр. на республіканському рівні; професійна спрямованість освітніх програм і раціональне співвідношення теоретичних і практичних занять; розвиток творчих основ у діяльності педагогів, орієнтація на використання активних форм навчання; тісна взаємодія системи підвищення кваліфікації із закладами педагогічної освіти, науково-дослідними установами; активізація роботи методичних служб усіх рівнів у посиленні методичної допомоги вчителям спеціальних шкіл; поєднання державної системи післядипломної освіти вчителів з громадськими формами роботи з працівниками освіти; інтенсивний пошук педагогічних рішень, які забезпечували подальше підвищення науково-методичного рівня навчально-виховного процесу в школах; запозичення передового досвіду організації післядипломної освіти вчителів союзних республік.

РОЗДІЛ 5
УДОСКОНАЛЕННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДЕФЕКТОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ СТРУКТУРИ, ЗМІСТУ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ (1991–2012)

5.1. Модернізація системи післядипломної освіти дефектологів в Україні: тенденції, особливості, протиріччя

За роки розбудови української державності національна система освіти розвивалася згідно з Конституцією України, Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), Законом України «Про освіту», Концепцією педагогічної освіти, Державною програмою «Вчитель», Концепцією національного виховання й іншими нормативними і законодавчими актами України. Відбулося удосконалення і системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів, яка стала складовою ланкою системи безперервної освіти і покликана забезпечити поглиблення, розширення і оновлення професійних знань, умінь і навичок педагогічних працівників спеціальних шкіл.

Важливим є те, що у цій системі збереглися позитивні здобутки попереднього періоду, зокрема, продовжили функціонування ІУВ та ФПК ВНЗ. Упродовж означеного періоду система післядипломної педагогічної освіти пройшла інноваційний шлях організаційного вдосконалення і на сучасному етапі характеризується упорядкованою сукупністю навчальних закладів: Центральний ІППО (у складі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»), 24 обласні, Кримський республіканський, Київський і Севастопольський міські ІППО, факультети (інститути) підвищення кваліфікації в педагогічних і класичних університетах, методичні установи; наявністю чіткої організаційної структури (у більшості ОІППО утворилися навчальні підрозділи: факультети підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів та кафедри (у Дніпропетровському, Запорізькому, Кіровоградському, Рівненському ОІППО засновані кафедри корекційної освіти, Харківській академії безперервної освіти – секція спеціальної психології та інклюзивної освіти), що значно розширило можливості більш ефективної організації післядипломної освіти дефектологів за нозологіями.

Однією із очевидних закономірностей інтенсивного розвитку системи післядипломної освіти педагогів, як специфічного освітнього утворення, є її залежність від сукупності чинників життєдіяльності суспільства і розвитку всієї системи освіти.

По-перше, із розширенням мережі спеціальних навчально-виховних закладів (у 2009/10 навчальному році в Україні налічувалося 387 закладів, в яких перебували 47 378 дітей і працювали 10 990 педагогічних працівників [313, с. 293]) підвищувався попит на дефектологічні кадри. Головним ВНЗ, який здійснював підготовку корекційних педагогів, був КДПІ ім. О.М. Горького, нині НПУ імені М.П. Драгоманова. Відбулися кількісні зміни – збільшився набір студентів за денною і заочною формами навчання, та якісні зміни – відкрилися нові кафедри (тифлопедагогіки, логопедії, спеціальної психології і медицини, ортопедагогіки і реабілітації).

По-друге, завдяки «децентралізації» вищої педагогічної освіти поряд з дефектологічними факультетами НПУ імені М.П. Драгоманова і Донбаського

державного педагогічного університету (ДДПУ) в регіонах, спеціальні школи яких відчували гостру потребу в дефектологічних кадрах, відкрилися нові навчальні підрозділи: дефектологічний факультет (Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 1992); кафедри корекційної освіти (Бердянський державний педагогічний університет, Дніпропетровський національний університет ім. Олеся Гончара, Кримський інженерно-педагогічний університет, Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка, Львівський національний університет ім. Івана Франка, Одеський державний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка, Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини, Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди, Херсонський державний педагогічний університет), які почали готувати олігофренопедагогів і логопедів, тобто фахівців, яких найбільше не вистачало в системі спеціальної освіти в регіонах. Природно, що на перших порах у цих ВНЗ не вистачало висококваліфікованих кадрів викладачів, у зв'язку з чим в НПУ імені М.П. Драгоманова виділялися цільові місця в аспірантурі та докторантурі, що значно прискорило становлення цих кафедр.

По-третє, подальший розвиток отримала система післядипломної педагогічної освіти дефектологів. На початку 1990-х рр., у зв'язку з тим, що в спеціальних школах працювала велика кількість педагогічних працівників без спеціальної освіти, було прийнято рішення – готувати дефектологічні кадри у системі післядипломної освіти, тобто проводити перепідготовку (найбільш підготовлених і досвідчених педагогічних працівників, тобто директорів та їхніх заступників – упродовж 1 року, решту педагогів – 2–3 років). Тобто факультети перепідготовки і підвищення кваліфікації низки ВНЗ, а саме НПУ ім. М.П. Драгоманова, ДДПУ, КПНУ ім. Івана Огієнка, ДНУ ім. Олеся Гончара, Дніпропетровський ОІППО отримали ліцензію на здійснення перепідготовки, що суттєво вплинуло на укомплектованість спеціальних шкіл педагогами з дефектологічною освітою.

По-четверте, якщо сучасна дефектологічна освіта у ВНЗ реалізується відповідно до державного освітнього стандарту вищої професійної освіти і орієнтована на дворівневу підготовку: бакалавр і спеціаліст/магістр, то перепідготовка дефектологів орієнтована лише на бакалаврів і спеціалістів.

Вагомий вплив на зміст післядипломної педагогічної освіти дефектологів спричинили теоретичні розробки дефектологічної науки та удосконалення шкільної практики. За нашими підрахунками, лише за цей період підготовлено і захищено 188 дисертаційних досліджень за спеціальностями 13.00.03 – «корекційна педагогіка», 13.00.08 – «спеціальна психологія», з яких із проблем загальної дефектології – 8, олігофренопедагогіки – 69, тифлопедагогіки – 35, логопедії – 33, сурдопедагогіки – 31, функціональних можливостей дітей з обмеженими можливостями здоров'я – 12, підготовлено понад 3000 наукових праць, серед яких підручники, навчальні, методичні посібники, що знайшло своє відображення у змісті стандартів спеціальної освіти. Це створило належні умови для фундаменталізації освітнього рівня випускників. До навчального плану перепідготовки включено такі цикли навчальних дисциплін: професійна та практична підготовка (530 годин); основи медичних знань, охорони здоров'я та життя дітей (168 годин); гуманітарні та соціально-правові

дисципліни (152 години); методики педагогічної допомоги особам з вадами розвитку (272 години); за вибором студентів (60 годин).

Аналіз співвідношення навчальних планів стаціонарної підготовки студентів і перепідготовки фахівців свідчить, що переліки навчальних дисциплін професійного спрямування ідентичні. Позитивною рисою сучасної перепідготовки дефектологів є підготовка фахівців, орієнтованих у суміжних областях професійної діяльності. Слухачі знайомляться з основами всіх дефектологічних спеціальностей, що, безумовно, розширює їхні знання в галузі спеціальної педагогіки, а курси дисциплін за вибором, такі як «Ранній дитячий аутизм», «Навчання і виховання дітей з порушеннями поведінки», «Навчання і виховання дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату», «Навчання і виховання дітей зі складною структурою порушення» та інші сприяють удосконаленню педагогічної компетентності дефектолога.

Тенденція до помітного вдосконалення спостерігається у застосуванні форм післядипломного навчання педагогічних кадрів. Саме в перепідготовці відродилися і отримали подальший розвиток очно-заочна, очно-дистанційна, індивідуальна (навчання за індивідуальним планом) форми навчання, які відрізняються сучасністю, зручністю і великим попитом серед педагогів-практиків.

Відбулися якісні зміни у підвищенні кваліфікації дефектологів, які виконували функції: компенсаторну – ліквідацію прогалин у базовій освіті; адаптивну – оперативну підготовку до змін у освітньому і суспільному житті; розвиваючу – забезпечення загальнокультурного розвитку, збагачення науковими знаннями, задоволення багатогранних пізнавальних інтересів та духовних потреб особистості. Особливістю сучасної системи фахового зростання педагогічних працівників є застосування варіативних форм та різноманітних видів навчання й взаємоузгодження їх із системою атестації педагогічних кадрів. Курсове навчання передбачає різні види, але у більшості інститутів перевага віддається місячним; місячним проблемним (на базі колективу); місячним (за індивідуальною формою навчання); тритижневим (проблемним); тритижневим (для вчителів, які читають два предмети); двотижневим курсам. Ця багатовекторна та багатоваріантна система підвищення кваліфікації педагогічних працівників постійно модернізується і ґрунтується на методологічних, наукових, організаційних та технологічних засадах.

Широкий спектр діяльності інститутів спрямовано на розбудову регіональних систем післядипломної педагогічної освіти, що відповідає сучасним потребам. У регіонах розгорнуті дослідження зі стратегії проектування інноваційного розвитку освіти на засадах компетентнісно орієнтованого підходу; упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в систему післядипломної педагогічної освіти. Наприклад, у Донецькому ОІППО серед перспектив розвитку окреслено такі: подальша модернізація системи післядипломної педагогічної освіти на засадах компетентнісно орієнтованого підходу; забезпечення проектно-програмного способу управління діяльністю методичних служб різних рівнів; науково-методичне забезпечення реалізації Державної Програми «Вчитель» та цільових комплексних програм.

Харківська академія неперервної освіти забезпечує науково-методичний супровід роботи адміністрацій інтернатів і загальноосвітніх навчальних закладів різних типів з питань інклюзії (постійно діючі семінари-тренінги для директорів, їхніх заступників з навчально-виховної роботи в межах реалізації завдань

програмно-цільових проектів «Компетентісний підхід до організації навчально-виховного процесу (2007–2010 рр.», «Створення системи роботи з кадровим резервом, новопризначеними керівниками дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів в умовах післядипломної педагогічної освіти (2008–2011 рр.)», що дає змогу на місцях активізувати роботу щодо забезпечення компетентнісно спрямованого навчання осіб з фізичними та розумовими вадами.

При Житомирському ОІППО для успішної організації підвищення кваліфікації і перепідготовки дефектологів створено лабораторію шкіл-інтернатів, яка всю науково-методичну, експериментальну та пошукову роботу спрямовує на підвищення професійної майстерності, компетентності педагогічних працівників інтернатних закладів, їхнього фахового рівня, розвиток у педагогічних колективах творчої ініціативи. Велика увага приділяється методичній роботі, яка спрямована на розвиток традиційних і пошук інноваційних ефективних форм і методів методичної роботи з педагогічними кадрами спеціальних шкіл-інтернатів, логопедичних пунктів загальноосвітніх шкіл та дошкільних навчальних закладів.

Значний інтерес викликає робота кафедр корекційної освіти (Дніпропетровськ, Запоріжжя, Кіровоград, Рівне, Харків), які зосереджують свою практичну діяльність на виконанні пріоритетних завдань щодо реалізації інклюзивних підходів, а саме всебічного розвитку професійних якостей педагогів в умовах нової парадигми освіти; диференційованого підходу з урахуванням категорій та кваліфікацій фахівців; формування психологічної та навчально-пізнавальної компетентності у педагогів; розробка у системі післядипломної педагогічної освіти спецкурсів, що сприяють формуванню готовності педагогів до роботи у навчальних закладах різних типів з інтегрованою або інклюзивною формами навчання; компетентнісний підхід в освіті та програмування індивідуального розвитку особистості педагога; залучення педагогів до реалізації перспективних моделей упровадження наукових ідей, передового досвіду, набуття власного у широкій і різноманітній практиці, формування індивідуального стилю діяльності педагога.

Формування і розвиток цих якостей учителя спеціальної школи є стратегічним орієнтиром змісту діяльності закладів післядипломної освіти щодо докорінної перебудови змісту, технологій підвищення методологічної професійної психолого-педагогічної компетентності педагогічних працівників.

Отже, на сучасному етапі активна психолого-педагогічна підготовка дефектологів зорієнтована на пошук і опанування нових знань, прогресивних технологій навчання і виховання, розвиток інноваційної культури педагогіки; розвиток уміння творчо використовувати прогресивний педагогічний досвід в інтегрованій або інклюзивній освіті; стимулювання пошуку оригінальних шляхів розв’язань проблем у нестандартних ситуаціях, які виникають у діяльності корекційного педагога.

Вагомим досягненням останніх років стало уточнення місії, основних принципів організації та напрямів післядипломної педагогічної освіти. Головна місія післядипломної освіти полягає у стимулюванні процесу розвитку, розкриття креативного і духовного потенціалів особистості дефектолога, а її зміст, форми і методи спрямовуються на задоволення інтересів педагогів у постійному підвищенні їх професійного, загальнокультурного рівнів; розвиток творчого потенціалу фахівців, оволодіння ними методологічною компетентністю; активну інноваційну, психолого-педагогічну підготовку фахівців, освоєння ними інтерактивних методів

навчання, перспективних освітніх і реабілітаційних технологій; стимулювання самоосвіти та саморозвитку педагога.

Окрім того, сучасну післядипломну педагогічну освіту неможливо уявити без глибокого проникнення у сутність і потреби розвитку педагогічної, акмеологічної культури педагогічних кадрів. Творчий учитель, якому надає цілеспрямовану допомогу післядипломна освіта – це такий учитель, який допомагає учневі стати творцем і проектувальником свого життя; усвідомлює смисл і мету освітньої діяльності зі свого предмета, зв'язує їх з творчою самореалізацією сутнісних сил дітей; наділений здатністю бачити індивідуальні здібності учнів і вибудовувати їх навчання у відповідності з індивідуальною траєкторією розвитку і саморозвитку дитини; спроможний організувати супроводжувальне навчання: використовує особистий досвід і можливість учнів, допомагає їм визначити мету, забезпечує їх вибором видів діяльності, вчить співвідносити свою мету із результатом, застосовує доступні для дітей форми рефлексії і самооцінки; вміє бачити дитячі відкриття та інші форми культурного самовираження учнів, допомагає їх розвитку; володіє різними формами організації індивідуальних творчих робіт учнів; вміє підготувати якісну характеристику освітніх змін учня, оцінити багатогранну палітру розвитку його особистих якостей; здатний до особистісного творчого зростання, рефлексивної діяльності, усвідомлення змін.

Основними принципами післядипломної педагогічної освіти стали:

– науковість, гуманізація, демократизація, єдність, комплексність, інтеграція, диференціація, безперервність, модульність, індивідуалізація, наскрізність;

– зв'язок з процесом ринкових перетворень, різних форм власності і господарювання;

– орієнтація на актуальні та перспективні сфери трудової діяльності згідно з попитом на ринку праці;

– відповідність державним вимогам та освітнім стандартам[313, с. 298].

Аналіз процесу розвитку і сучасного стану системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів дає можливість сформулювати деякі її особливості:

– шляхи якісних змін змісту, форм і методів післядипломної освіти педагогічних кадрів полягають в індивідуалізації навчального процесу за стратегією управління «особистість – суб'єкт управління». При такому підході відбувається зміщення акцентів з передачі нормативного змісту післядипломної освіти на розвиток індивідуальних систем професійних моделей, які включають особистісно-гуманістичну орієнтацію, системне бачення педагогічної реальності, орієнтацію в предметній галузі, знання сучасних педагогічних технологій, зарубіжного та інноваційного досвіду, формування креативних якостей, рефлексивної культури педагогів;

– вона постійно модернізується, що дає можливість кожному фахівцю постійно поновлювати та поглиблювати загальні й фахові знання та вміння;

– змінюється її стратегія роботи: навчальні заклади цієї системи поставлені перед необхідністю працювати не стільки на функціонування системи освіти, скільки на її розвиток, що передбачає зміну ретрансляційних завдань на дослідницькі, на виявлення освітніх потреб, вивчення специфіки освітніх процесів у системі післядипломної освіти, участь у розробці регіональних програм розвитку освіти тощо;

– організація навчального процесу вимагає: упровадження інноваційних форм проведення занять, наприклад, очно-заочної, дистанційної, очно-дистанційної тощо; застосування передових технологій у проведенні занять; володіння слухачів на достатньому рівні інформаційними ресурсами;

– контингент слухачів має високу і чітко зрозумілу мотивацію до отримання спеціальної освіти;

– має низку переваг у порівнянні з базовою професійною освітою: вона менш інерційна і здатна реагувати на швидкі соціально-економічні і техніко-технологічні умови, має, як правило, безпосередній двосторонній зв'язок із практикою, що дозволяє швидше отримати освітній результат; контингент, який одержує освіту, на 100 % працевлаштований у системі спеціальної освіти, відповідно здатний критично оцінювати пропоновані інновації, може безпосередньо брати участь в їх апробації, розвитку і реалізації.

Для оптимізації трансформаційних процесів у національній системі післядипломної освіти педагогічних кадрів принципово важливо визначити і сформулювати основні суперечності та ключові проблеми її інноваційного розвитку.
Одна з них полягає у невиправданому затягуванні розробки нормативно-правової бази (відсутній Закон про післядипломну освіту, Положення про заклад післядипломної педагогічної освіти, Положення про ліцензування та акредитацію закладів післядипломної педагогічної освіти).

Наступна суперечність – між обмеженими в часі термінами навчання і зростаючим обсягом наукової інформації. Прагнення до повноти, універсальності сьогодні вже не визнається критерієм ефективного навчання.
Дається взнаки невідповідність між масштабністю пропонованих загальнодержавних заходів з реформування післядипломної педагогічної освіти та обмеженістю фінансових ресурсів у регіонах [465].

Передусім необхідно поширити на обласні інститути післядипломної педагогічної освіти дію чинного Закону України «Про вищу освіту» в повному його обсязі. Теперішня практика вибіркового застосування до ОІППО за допомогою різних підзаконних актів лише окремих положень і статей Закону лише заплутує ситуацію, що склалася в регіонах за роки незалежності навколо цих закладів освіти.
Потребують вирішення і питання повсякденної діяльності ОІППО, зокрема, впорядкування системи соціальних гарантій і захисту працівників закладів післядипломної педагогічної освіти (присвоєння вчених звань кандидатам і докторам наук, заробітна платня, пенсійне забезпечення, тривалість відпусток тощо); методичних рекомендації щодо організації навчального процесу в закладах післядипломної педагогічної освіти, норми навчального навантаження; визначення статусу закладів післядипломної педагогічної освіти як вищого навчального закладу; підвищенню матеріально-технічної бази закладів післядипломної педагогічної освіти.

Отже, за часи розбудови державності в Україні сформована сучасна система післядипломної педагогічної освіти дефектологів, яка добре розгалужена, організаційно структурована, укомплектована науково-педагогічними кадрами, з передовою навчально-матеріальною базою і яка здатна надавати необхідні освітні послуги всім категоріям педагогічних працівників спеціальних шкіл. Однак існує і низка проблемних питань, які потребують невідкладного вирішення.

5.2. Характерні особливості післядипломної освіти педагогічних працівників у розвинених країнах Європи

Модернізуючи систему післядипломної педагогічної освіти дефектологів, варто познайомитися з досвідом розвитку та вдосконалення подібної педагогічної галузі в сусідніх державах, адже європейські країни завжди прискіпливо ставилися до проблем освіти, намагаючись рухатись в ногу з науково-технічним прогресом.

Теоретичні дослідження і аналіз питань післядипломної освіти вчителів країн Західної Європи знаходяться у площині розв'язання проблем безперервної освіти (А. Кромплей, Ф. Кумбс, Р. Даве, У. Хеневальд та ін.). Сучасна концепція безперервної освіти в узагальненому вигляді була сформульована та викладена одним із найбільш відомих теоретиків педагогіки – Леонграндом. Ще в 1965 р. у доповіді на форумі ЮНЕСКО він висловив думку, що ідея безперервної освіти повинна ґрунтуватися на гуманістичних традиціях. Це означало, що в центрі уваги повинна бути турбота про людину, про створення суспільством умов для повного розвитку її здібностей відповідно на кожному етапі життя. Розглядаючи життєвий шлях людини, вчений ділить його на три періоди: перший – період навчання, другий – активної трудової діяльності, третій – непрацездатності за віком. Безперервна освіта, з точки зору Леонгранда та його послідовників, означає тривалий упродовж життя людини процес. Більше того, освіта повинна стати не тільки засобом, але й метою розвитку кожної особистості [433].

За останні десятиліття більшість країн детально переглянули свої освітні концепції, в яких звернули особливу увагу на подальше удосконалення кваліфікації педагогічних працівників, які працювали як у масових, так і в спеціальних навчально-виховних закладах. Причиною цього організаційного заходу, на думку закордонних дослідників, стали процеси демократизації, інформатизації та глобалізації суспільства, а також необхідність урахування комплексу різноманітних побажань і потреб різних груп населення (у тому числі і сімей, де виховуються діти з обмеженими можливостями здоров'я).

Дослідження останніх років [69, 343, 383, 463] свідчать, що у найбільш розвинених країнах (Великій Британії, Франції, Німеччині, Австрії й багатьох ін.) у нормативно-правовій базі застосовується різна термінологія щодо підвищення кваліфікації педагогів, а саме «formation continue» (неперервна підготовка), «formation en cours de service» (підготовка під час служби), «formation avancee» (подальша підготовка), «formation qualifianti» (кваліфікаційна підготовка) та ін., але на сучасному етапі досить поширилась абревіатура INSET (IN-service Education and Training of Teachers), яку можна передати фразою: «Навчання і підготовка вчителів під час роботи».

Серед варіантів навчання і виховання педагогічних кадрів під час роботи виділяють такі: 1) кваліфікаційні курси для працівників, які з тих чи інших причин потрапили в школу без необхідної для їх діяльності психолого-педагогічної, предметно-дидактичної та іншої підготовки; 2) курси додаткового навчання або розширення функціональних можливостей дипломованих учителів із кваліфікацією, яка відповідає їхнім статутним обов'язкам (часто пов'язані зі змінами програм навчальних предметів); 3) навчання для підвищення кваліфікації та/або виконання нових функцій (директора, вчителя-методиста, викладача-тренера тощо) з метою кар'єрного росту, додаткових заробітків тощо; 4) підготовка до викладання нових

предметів або виконання інших функцій, які не можна було передбачити під час первинної педагогічної підготовки [463, с. 8].

Щодо застосування терміна «післядипломна освіта» (post-graduate education), то в цих країнах він теж застосовується, але в іншому розумінні. Оскільки перший рівень вищої освіти (бакалавр) передбачає отримання диплома, то другий – магістерський і є вже отримання післядипломної освіти. Метою післядипломної освіти є поглиблена підготовка (один або два роки навчання) найбільш здібних студентів, які вирішили продовжити освіту і стати магістрами. До речі, під поняттям, що у нас тлумачиться «післядипломна освіта» в системі освіти Російської Федерації застосовується термін «післявузівська підготовка». Отже, на сьогоднішній день не існує світових термінологічних стандартів щодо безперервної освіти педагогічних кадрів.

Щодо чотирьох варіантів навчання вчителів під час роботи, передбачених INSET, то вони повністю співпадають зі змістом «післядипломної освіти», що здійснюється в Україні. Ця відповідність підтверджується думкою В.В. Олійника і А.С. Нікуліної у науковій статті «Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти». Учені детально аналізують українську систему безперервної освіти, що складається з чотирьох частин (формального і неформального секторів, закладів базового і додаткового навчання дорослих) та акцентують вимоги до неї на найближчу перспективу. На їхню думку, вона має відповідати «сучасному рівню розвитку навчальних закладів, запитам персоналу на підставі гнучкої взаємодії основних ланок – базової і післядипломної освіти, курсового і міжкурсового періодів; ураховувати зв’язок базової освіти працівників з їх професійною діяльністю; налагоджувати взаємовплив результативності курсової підготовки і підсумки атестації кадрів; спиратися на важелі діючого матеріального і морального стимулювання процесу і результату перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів; мати гнучкий процес навчання в системі перепідготовки та курсового підвищення кваліфікації, який відповідав би інтересам кожного слухача; забезпечувати неформальний характер методичного навчання кадрів у міжкурсовий період; формувати демократичний стиль керівництва в управлінні неперервною післядипломною освітою кадрів» [305].

Вимоги до системи післядипломної освіти в країнах Західної Європи в узагальненому вигляді включають: 1. Професійний і особистісний розвиток вчителів шляхом оновлення базової фахової компетентності разом із предметними знаннями, вміннями і навичками; набуття нових компетентностей; розширення предметних дидактичних можливостей; опанування новими методиками викладання і засобами підтримки та інтенсифікації навчального процесу. 2. Підвищення якості функціонування системи освіти – роботи закладів, змісту навчання, навчальних і виховних послуг, зокрема, підтримати інноваційну діяльність всіх типів; надати вчителям міжпредметні знання і навчити їх працювати в групах, формуючи ефективні команди; забезпечувати появу навичок управління й організації, вміння вирішувати різноманітні проблеми з менеджменту і моніторингу навчального процесу й інших завдань педагогів; поліпшити комунікативні вміння вчителів у сфері міжособистісних стосунків.

Незважаючи, що Європейський союз об’єднує багато країн Західної Європи соціально-політичною та економічною платформою, у кожній державі зберігаються свої національні цінності, історичні традиції, соціокультурні умови, особливості

підготовки вчителів і організації їхньої післядипломної освіти. Тому шляхи вирішення всього комплексу завдань системи післядипломної освіти дуже різні. Характерні особливості деяких з них варто розглянути для того, щоб можна було об'єктивніше оцінювати і успішніше модернізувати вітчизняну.

Післядипломна педагогічна освіта в Німеччині організована за децентралізованим принципом, тобто виходячи з правової бази регіонів (земель). Організацією цього процесу займаються міністерства освіти і культури земель, інспекторати місцевих шкільних адміністрацій і школи. Всі землі мають спеціальні інституції (Landesinstitute) для здійснення післядипломної освіти на регіональному рівні. Ці заклади називаються державними академіями, або земельними інститутами, або академічними інститутами післядипломної педагогічної освіти.

Систему організації післядипломної педагогічної освіти детально висвітлюють у наукових працях М. Вьомер [471], В. Кунерт [476]. Аналіз опублікованих наукових праць німецьких вчених щодо післядипломної освіти вчителів у Німеччині свідчить, що в них використовується два базових поняття: «Lehrerfortbildung» (підвищення кваліфікації вчителів) і «Lehrerweiterbildung» (додаткова підготовка вчителів). Фактично цими поняттями визначено два провідні напрями післядипломної педагогічної освіти і підготовки педагогів у Німеччині. Мету і завдання першого напряму можна визначити так: підтримка і підвищення професійної компетентності працюючих учителів; практична допомога вчителю у застосуванні сучасних вимог до педагогічної праці і гарантування вирішення тих завдань, які стоять перед сучасною школою у справі навчання і виховання дітей; удосконалення і розширення знань та вмінь учителя в галузі теорії педагогіки, психології, методики навчання предметів, які він викладає в школі; дає можливості для підтримки контактів учителя з тією галуззю спеціальних знань, яку він презентує у школі як учитель-предметник; допомагає педагогічним кадрам прийняти нові вимоги до професії вчителя; є необхідною умовою для підтримки ефективності роботи школи та здатності вчителів до впровадження інновацій в організацію шкільної системи. Завдання другого напряму – додаткової підготовки вчителя – визначаються у такий спосіб: спрямування на надання вчителю нової професійної кваліфікації, або розширення його базової професійної кваліфікації як учителя-предметника; надання педагогам такої кваліфікації, яка дасть їм можливість посісти вищу посаду в системі освіти, наприклад, працювати вчителем більш високого ступеня середньої школи тощо [473, с. 43].

Дослідження свідчать, що вчителі державних закладів, крім дошкільних, мають статус державних службовців. Завдання педагогічних кадрів визначаються законами про школу. Подальша регуляція щодо політики вибору форм, змісту підвищення кваліфікації, кінцевих результатів оцінювання, термінів навчання здійснюється за допомогою поточних документів: декретів, правил, постанов, наказів, розпоряджень. Керівні документи всіх земель зобов'язують учителів брати участь у заходах щодо післядипломної освіти, проте обов'язок і право участі вчителя в цих програмах за національною традицією знаходяться переважно у сфері професійної етики німецького вчителя. Підвищення кваліфікації працюючого вчителя, як правило, не пов'язується з певними періодами його професіонального життя і не відображається на розмірі заробітної плати. Учителі можуть навчатися з відривом від роботи при збереженні заробітної плати.

Останніми роками попит на отримання післядипломної педагогічної освіти перевищує пропозиції. Заклади післядипломної освіти не мають можливостей прийняти на навчання всіх бажаючих учителів. Існують навіть проблеми: не вистачає житла для розміщення периферійних педагогів, навчальних аудиторій для проведення теоретичних занять. Викладацький склад залучається переважно із вишів, а також запрошуються директора шкіл, центрів, учителі-консультанти. Останнім часом усе частіше впроваджуються нові форми підвищення кваліфікації: заочні, вечірні й дистанційні курси. Проте, слід зауважити, що не існує встановлених стандартів, у всіх землях післядипломна педагогічна освіта організована по-своєму.
За дослідженням С.І. Синенко особливості має організація підвищення кваліфікації педагогічних працівників дошкільних закладів. Переважна більшість заходів проводиться на місцевому рівні, загальним терміном не більше п'яти днів. Якщо і проводяться заходи міжземельного або земельного рівнів, то вони мають виняткове завдання. У спеціальних документах зазначається, що додаткова освіта і підготовка працівників дошкільної ланки має на меті надання додаткової кваліфікації у певних соціальних і освітніх галузях, таких як корекційне навчання і спеціальна педагогіка, музична терапія тощо.

Також особливе місце посідають програми, які розраховані на певні категорії педагогічних кадрів: директорів шкіл, учителів, які навчають емігрантів, учителів інтегрованих класів тощо.

Починаючи з 1960-х рр., у Великій Британії поступово почали формуватися форми послуг особам, які працюють у школах і потребують удосконалення своєї кваліфікації. До цього часу педагогічна освіта в Англії традиційно пов'язувалася лише з її вузівською підготовкою. Для цього англійськими науковцями проведено низку досліджень з питань післядипломної педагогічної освіти, в яких узагальнено досвід у цій галузі, розкрито теоретичні основи форм безперервної освіти педагогічних працівників. А вже у 1972 р., після опублікування двох документів: «Вимоги щодо освіти і підготовки вчителів» (підготовлені комітетом Е. Джеймса) і «Біла книга», в якій закладено 10-річний план розвитку освіти, була сформована система трифазної підготовки вчителів. Перша фаза – отримання базової вищої освіти (два роки), друга фаза – професійно-педагогічна підготовка (одни рік у ВНЗ, один рік у школі), третя фаза – підвищення кваліфікації (упродовж професійної кар'єри вчителя). Контроль за рівнем кваліфікації вчителів покладено на місцеві органи влади, які отримують бюджетні кошти і разом зі школами планують організацію і проведення різних форм післядипломної освіти.

Організаційні форми післядипломної педагогічної освіти в Англії були настільки популярними в Європі в 1970-х рр., що навіть висвітлені організацією міжнародного співробітництва та розвитку в 1978 р. у доповіді «Інновації в післядипломній освіті й підготовці вчителів. Практика і теорія» [472].

За дослідженням Д. Гопкінса форми післядипломної педагогічної освіти поділялися на зовнішні, внутрішні та індивідуальні. До зовнішніх віднесено курси різної тривалості (від одного до трьох років), які організуються на базі ВНЗ. Спільною їхньою рисою було спрямування на «доучування» вчителів, відмінністю – навчальні програми, терміни навчання, методи проведення занять. До курсів такого типу належать і курси, які завершуються отриманням ступеня бакалавра освіти (BEd) або магістра освіти (Med). Дослідник наголошує, що курси виконують такі функції: «рекваліфікаційну», тобто підвищення кваліфікації вчителя,

спеціалізовану – отримання додаткової кваліфікації після декількох років учительської практики, інноваційну – поєднання теорії і практики в оволодінні новими ідеями освіти і виховання, розширюючу – надання можливості вчителю отримати підготовку для викладання іншого предмета [189].

Досить поширеними були курси середньої та короткої тривалості. Хоча організація подібного типу курсів перейшла до регіональних і місцевих центрів при органах управління освітою. Характерними особливостями таких курсів є мета (професійний розвиток учителів в інтересах підвищення ефективності роботи школи), контингент слухачів (вчителі з різних шкіл, або з однієї школи), викладацький склад (набирається з ВНЗ), навчальні програми (складаються, виходячи з умов і запитів), форми занять (в основному практичні), терміни навчання (не більше 10 днів) [474, с. 31].

До внутрішніх форм післядипломної педагогічної освіти Д. Гопкінс відносить такі: організація тематичних занять групи вчителів; регіональні методичні семінари для вчителів; шкільні конференції, «круглі столи», дискусії тощо; організація робочих груп для розробки навчальних планів, програм; створення інформаційних центрів; організація тьюторських і менторських груп педагогів; запровадження днів професійного розвитку; ознайомчі візити в інші школи [474, с. 101].

Щодо індивідуальних форм післядипломної освіти, то по-іншому вона називається «післядипломна педагогічна освіта на базі школи». Треба зазначити, що одностайності серед учених з цього приводу немає, одні стверджують, що це самостійні форми, інші – як складова внутрішніх форм. Але, однозначно, що всі три форми – зовнішні, внутрішні, індивідуальні переплітаються, доповнюють і збагачують одна одну. Інколи навіть важко визначитися, до якої саме групи належать та чи інша форма.

Підвищення кваліфікації не є обов’язковим, але законодавство дає вчителю право пять днів на рік «не бути в класі», три з яких він зобов’язаний присвятити своєму фаховому розвитку у формі післядипломного навчання.

Заслуговує на увагу система удосконалення післядипломної освіти педагогів у Франції. Країна має розвинене трудове законодавство, яке чітко визначає всі обов’язки роботодавців щодо неперервної освіти, підготовки і підвищення професійних можливостей свого персоналу. У вчителів шкіл таким роботодавцем виступає держава. Система післядипломної освіти вчителів офіційно існує з 1971 р. [463, с. 13]. Але установи системи безперервної освіти започатковані лише у 1982 р. До них належали заклади підготовки кадрів і їх післядипломної освіти (Mission Akademique de Formation des Personnels I Education Nationale – MAFPEN) та з 1990 р. – Університетські інститути підготовки вчителів (Institutes Universitaires de Formation des Maitres – IUFM). Їх заснування проводилося у контексті спроб децентралізації системи управління освітою в країні, в результаті яких вона, як і раніше, залишилася ієрархічною трирівневою системою на чолі з Міністерством національної освіти.

Організація і зміст післядипломної педагогічної освіти тісно пов’язується зі змінами в шкільній системі і навколишньому середовищі. Учителі початкових і середніх шкіл належать до категорії державних службовців. Тому на них поширюються всі загальні вимоги до державних службовців, включаючи конкурсне обрання на посаду, професійне вдосконалення і розвиток тощо. Організацією

післядипломної освіти вчителів середньої школи займається центральний і регіональний рівні державної влади, вчителів початкової школи – місцевий рівень.

Міністерство освіти щороку пропонує пропозиції щодо альтернативних форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у поточному навчальному році. Вчителі знайомляться з планом і, виходячи з інтересів, можливостей та необхідності обирають необхідний варіант. За статистикою останніх років, найбільша кількість учителів обирає літні університети і кількаденні курси, які пропонують базові навчальні заклади державного підпорядкування. Заходи з підвищення кваліфікації вихователів дошкільних закладів планують і проводять місцеві органи (управління освіти департаментів країни). Участь у курсах є добровільною, але сформувалися певні норми, тому тривале ігнорування підвищенням кваліфікації може мати негативні наслідки для вчителя. Під час коротких курсів немає оцінювання слухачів. Якщо усереднити всі дні навчання подібного типу, то щорічно персонал закладів середньої і спеціальної освіти отримував післядипломну освіту тривалістю три з половиною дні [463, с. 47].

Існують і довготривалі форми отримання післядипломної освіти (місяць і більше), наприклад, стажування, яке передбачає збереження середньомісячної зарплати на 85 %, але тривалість подібного стажування за весь період трудової діяльності (до пенсії) загалом не повинен перевищити одного року (1200 годин). Крім того, така форма підвищення кваліфікації передбачає процедуру узгодження з керівництвом закладу, де працює вчитель, і навчання цього типу передбачає обов’язкове оцінювання його результатів.

Викликає інтерес організація післядипломної педагогічної освіти в Греції. За дослідженням О.Б. Проценко у системі післядипломної освіти Греції слід виділити дві абсолютно різні моделі підвищення професійної майстерності вчителів. Перша модель спрямована на задоволення потреб освітньої системи держави, а друга має за мету задовольнити особистісні потреби педагогічних кадрів у покращенні їхніх знань. Перша модель передбачає форми підвищення кваліфікації, що характеризуються безпосередньою залежністю їх змісту від вимог освітньої галузі країни. Викладачі поповнюють свої знання в різноманітних інститутах освіти міського, обласного або національного рівнів. Така концепція визначає певне місце вчителя в ієрархічній системі освіти та повністю підпорядковує його одній з державних освітніх установ, яка на правах працедавця та одночасно організатора різних заходів для підвищення кваліфікації педагогів здійснює контроль за процесом набуття вчителем додаткових знань. Друга модель характеризується відхиленням інтересів освітньої системи та визначенням учителя як відповідальної особи за організацію процесу поповнення власних знань [343, с. 86].

Система підвищення кваліфікації фінансується державою або за рахунок організаторів програм європейської соціальної підтримки.

Реалізація моделей здійснюється за допомогою форм підвищення кваліфікації. Існує багато класифікацій. Найпростішою є класифікація Г. Мавройоргоса, який пропонує такі форми: підвищення кваліфікації за межами школи на основі спеціальних програм; підвищення класифікації в межах школи.

Підвищення класифікації за спеціальними програмами здійснюється у педагогічних училищах початкової освіти на базі університету, на курсах підвищення кваліфікації учителів початкової та середньої освіти або на короткочасних (екстрених) семінарах підвищення кваліфікації. Цю функцію

виконують обласні центри підвищення кваліфікації. Під час проведення курсів чи семінарів учителі звільняються від роботи та відвідують заняття у групах згідно з їх спеціалізацією. Тривалість занять коливається від одного тижня до одного року. Вивчення і аналіз навчальних планів дає можливість виділити стійку тенденцію в удосконаленні змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників спеціальних шкіл. Відбулися кількісні і якісні зміни, виходячи з виконання завдань, які стояли перед школою. Якщо в 1975 р. курси проходили упродовж одного тижня, то в 1985 р. – кількість навчального часу збільшилася майже в чотири рази, а кількість проблемних тем – у 2 рази. При цьому всі навчальні дисципліни виключно фахові, збільшилась кількість годин на дисципліни медичного спрямування. Останнім часом, з упровадженням інклюзивних форм навчання, все більше уваги приділяється проблемам соціальної педагогіки, вирішенню нестандартних життєвих ситуацій, озброєння вчителів масових шкіл основами дефектологічних знань, особливостями категорії дітей з обмеженнями життєдіяльності, що дійсно важливо для практичної діяльності вчителів.

Підвищення кваліфікації в межах школи полягає у реалізації основного завдання, яке полягає у визначенні й аналізі потреб та інтересів учителів самими вчителями в процесі викладання. Форми теж обираються самими вчителями, але перевага віддається самоосвіті, самовдосконаленню.

Отже, система післядипломної педагогічної освіти Греції в останні десятиліття знаходиться у пошуках інноваційних підходів до покращення професійного рівня педагогічних кадрів і не має принципових відмінностей від інших країн Західної Європи.

Основою системи післядипломної освіти педагогів Австрії є державні і приватні педагогічні інститути, які функціонують у кожній області і координують свою практичну діяльність з педагогічними академіями, що дають базову педагогічну освіту. На післядипломну педагогічну освіту Австрія витрачає в середньому 18,5 % тих коштів, які йдуть на первинне навчання майбутніх вчителів (0,5 % всього освітнього бюджету) [463, с. 51].

Педагогічні інститути, де здобувають післядипломну освіту вчителі, мають штат кваліфікованих викладачів, які здатні виконувати всі чотири завдання INSET, а також забезпечити психолого-педагогічну підготовку осіб, які отримали основну вищу освіту не в системі підготовки педагогів, але прийняті на роботу до навчально-виховних закладів. Підпорядкування педагогічних інститутів здійснюється через місцеві органи влади Міністерству освіти. У складі педагогічних інститутів функціонують такі факультети: вчителів загальноосвітніх шкіл (початкових і основних), загальноосвітніх гімназій, професійно-технічних гімназій, спеціальних закладів.

Проходження курсів підвищення кваліфікації в педагогічних інститутах не є обов’язковим, хоча у разі великої державної потреби Міністерство освіти оголошує певний варіант перепідготовки певній категорії вчителів. Коли вчитель перебуває на курсах підвищення кваліфікації під час навчального процесу в школі, його навантаження перерозподіляють серед колег або заняття проводить директор школи. У заробітній платі відряджений не втрачає. Документи про завершення стажування не впливають безпосередньо на стан і зарплату вчителя, але є цілковито необхідними у разі участі його в тому чи іншому конкурсі на вакантні і вищі посади [475, с. 51].

Більшість занять у педагогічному інституті відбувається впродовж навчального року, меншість – у період шкільних канікул. Закон, враховуючи обсяг наявних державних ресурсів, обмежує середню тривалість курсів (з розрахунку на одного вчителя і на один навчальний рік) трьома днями. Методи і засоби занять дуже різноманітні, оскільки можуть пристосовуватись як до невеликої групи викладачів будь-якого предмета, так і до переважної більшості вчителів країни. Вступ Австрії до Європейського союзу значно розширив обміни з іншими країнами у сфері післядипломної педагогічної освіти.

Таким чином, теоретичне дослідження і аналіз проблем післядипломної освіти вчителів Західної Європи знаходиться у площині розв'язання проблем безперервної освіти. Досить поширеним є погляд, що ця галузь освіти може розглядатись як шлях досягнення людиною конкретних та практично важливих цілей, до яких належать: удосконалення професійних знань, набуття досвіду у певній справі, поліпшення рівня життя за рахунок підвищення кваліфікації та зростання заробітної платні, ефективне використання вільного часу. Проте багатьма вченими вона розглядається як засіб подальшого інтелектуального розвитку особистості, набуття нею нових знань, які самі по собі стають метою, а не засобом досягнення мети. Загальна характеристика організації післядипломної педагогічної освіти, що склалася в країнах Європи, свідчить, що поки що рано говорити про цілісну систему безперервної післявузівської освіти вчителів. Сьогодні існують тільки різні напрями, виникають нові форми, вживаються відповідні заходи з метою вдосконалення системи педагогічної освіти. Цим питанням займаються науково-дослідні інститути та установи різних рівнів, якими на сьогодні розроблено декілька моделей підвищення кваліфікації цієї категорії працівників. Дослідники в галузі безперервної освіти переконані, що освіта протягом усього життя стане невід'ємним елементом існування більшості людей, а тому післядипломна педагогічна освіта повинна постійно модернізовуватися і відповідати викликам часу.

5.3. Внесок Інституту спеціальної педагогіки НАПН України у розвиток теорії і практики післядипломної освіти дефектологів

Проголошення незалежної Української держави прискорило започаткування нових засад національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально орієнтованої економіки, трансформацію й інтеграцію освітянської галузі в європейське та світове співтовариство.

Незважаючи, що процес становлення національної системи освіти відбувся повільно і складно через проблеми у політичному, економічному і соціальному житті, у суспільстві поступово формувалися нова філософія і гуманістичні форми державної допомоги дітям з обмеженнями життєдіяльності, розвивалися дефектологічна наука і шкільна практика, що створювало умови для модернізації спеціальної школи та вироблення на цій основі теорії і практики післядипломної освіти педагогічних працівників.

Провідну роль у справі розвитку теорії післядипломної освіти дефектологів спочатку відігравали лабораторії олігофренопедагогіки, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, логопедії Інституту педагогіки АПН України, лабораторія спеціальної психології, республіканська МПК, науково-дослідна група інтенсифікації початкового навчання в школах для дітей з вадами слуху, науково-дослідна група з проблем затримки психічного розвитку Інституту психології АПН

України, які згідно з Постановою Президії АПН України від 24.11.1993 р., з метою ефективного наукового забезпечення теоретичних і методичних засад розвитку дефектології в Україні та системного вивчення стану навчання, виховання, соціальної і трудової адаптації дітей з дефектами розумового й фізичного розвитку трансформовані в новостворений Інститут дефектології АПН України. Ця науково-дослідна установа стала флагманом розвитку теорії і практики дефектологічної науки.

Ініціатором, директором-організатором, згодом директором Інституту дефектології (з 22.05.2001 р. Інституту спеціальної педагогіки (ІСП) упродовж 17 років був доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України Віталій Іванович Бондар.

В.І. Бондар закінчив дефектологічний факультет КДПІ ім. О.М. Горького за спеціальністю «Учитель початкових класів загальноосвітньої школи, учитель початкових класів допоміжної школи». Науковий шлях Віталія Івановича Бондаря знаменувало чимало віх, які досягалися наполегливою працею, що примножувалася на допитливий розум науковця, природну мудрість та щирість і щедрість душі. Асистент, доцент кафедри олігофренопедагогіки КДПІ ім. О.М. Горького (1965), аспірант Інституту АПН СРСР (1968–1971), кандидат психологічних наук, радник міністра освіти Республіки Куба з питань дефектології (1972–1974), доцент кафедри олігофренопедагогіки (1974), заступник декана, декан дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького (1976), завідувач лабораторії олігофренопедагогіки (1987), доктор педагогічних наук (1992), професор, директор Інституту дефектології АПН України, голова спецради в Інституті спеціальної педагогіки із захисту кандидатських і докторських дисертацій, член координаційної ради АПН України, голова науково-методичної комісії МОН України з питань дефектології (1993), головний редактор журналу «Дефектологія» (1995), заслужений працівник народної освіти України (1998), дійсний член (академік) АПН України (1999), член міжвідомчої координаційної ради Кабінету Міністрів України з питань ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів (2002), член Президії АПН України (2003), директор Науково-дослідного центру інклюзивного навчання Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова (2009), почесний професор Кам’янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка (2012).

Результати наукових пошуків Віталія Івановича можна визначити таким чином: автор понад 200 наукових праць, серед яких підручники, навчальні і методичні посібники, оригінальні навчальні програми для допоміжних шкіл. Головний напрям наукової діяльності вченого – психолого-педагогічні проблеми трудового навчання і виховання учнів з інтелектуальними вадами, теорія та історія олігофренопедагогіки, визначення перспектив розвитку системи спеціальної освіти в Україні.

В.І. Бондар був один із перших серед дефектологів, хто захистив докторську дисертацію («Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины (1917–1990 гг.») в НДІ педагогіки України (1992). Це був вагомий внесок у теорію й історію української дефектологічної науки, який не втратив своєї значущості по сьогоднішній день. Учений вперше виявив тенденції розвитку теорії та практики професійно-трудового навчання розумово відсталих дітей в Україні і досвід соціально-трудової адаптації їх до суспільного виробництва; розробив нові концептуальні положення, які дозволяли

ефективно вирішувати завдання підготовки випускників допоміжних шкіл до самостійного життя і трудової діяльністі; створив модель системи професійно-трудового навчання, що здійснюється диференційовано, з урахуванням трудових можливостей учнів і перспектив соціально-економічного розвитку України.

Також у дисертації розкрито залежність якості навчання і виховання розумово відсталих дітей від поглядів учених-дефектологів та вчителів-практиків на їхні навчально-пізнавальні можливості, які на різних етапах розвитку дефектології і допоміжної школи змінювалися як у бік недооцінки, так і в бік перебільшення трудових можливостей учнів, що позначалося на змісті програм; обґрунтовано необхідність завершення професійного навчання випускників допоміжних шкіл у спеціальних професійно-технічних закладах, які не забезпечують середньої освіти, що викликано новими соціально-економічними умовами і більш високими вимогами до підготовки робітничих кадрів; отримано нові дані про особливості та педагогічні шляхи поєднання трудового навчання з суспільно-корисною продуктивною працею учнів; науково обґрунтована концепція створення системи професійно-трудового навчання у допоміжній школі, розрахована на підготовку підлітків до роботи на сучасному виробництві; виявлено основні недоліки професійно-трудового навчання розумово відсталих осіб в Україні [33, с. 5].

Результати дослідження В.І. Бондаря стали концептуальним орієнтиром при розробці варіативних навчальних планів і програм, підручників, навчально-методичних посібників і виборі форм організації праці учнів. Положення і висновки дисертації використані для удосконалення структури системи професійно-трудового навчання, навчально-виробничої діяльності з метою поліпшення соціально-трудової адаптації випускників. Теоретичні висновки та методичні рекомендації збагатили зміст курсів з історії олігофренопедагогіки України, стали корисними в роботі з підготовки вчителів трудового навчання та підвищення кваліфікації дефектологів.

За часи роботи в Інституті сформувалася потужна наукова школа академіка В.І. Бондаря. Він підготував понад 20 докторів і кандидатів педагогічних і психологічних наук.

Із моменту функціонування Інституту дефектології АПН України провідними напрямами його досліджень стали: розроблення науково-теоретичних засад навчання та виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку; розроблення та впровадження інноваційних технологій і моделей корекційного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров’я; впровадження результатів наукових досліджень в практику навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку; підготовка наукових кадрів через аспірантуру, докторантуру та участь у підвищенні кваліфікації та перепідготовці педагогічних кадрів; консультування науковців, практиків, батьків, осіб з порушеннями психофізичного розвитку; популяризація знань про особливості розвитку і навчання дітей з особливими потребами.

Особливо цінними для розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів були наукові пошуки 1994−1999 рр., які здійснювалися в межах комплексної теми «Теоретичні та методичні основи розвитку дефектології в Україні». За цим напрямом лабораторія олігофренопедагогіки досліджувала проблему − «Психолого-педагогічні основи розвитку усвідомленості навчальної діяльності в розумово відсталих школярів».

Результати теоретичних пошуків довели, що розвиток усвідомленості навчальної діяльності у розумово відсталих дітей передбачає формування в них цілеспрямованої діяльності навчання та усвідомлення. Важливими методичними засобами формування усвідомленості навчальної діяльності визнано систему навчально-практичних завдань, раціональне поєднання репродуктивної і продуктивної діяльності школярів, формування сигніфікативної функції мовлення, практичних сенсорних, мисленнєвих розумових дій засобами дидактичних ігор, ігрових завдань, інтегрованих усних і письмових завдань, шляхом поєднання принципів інтеграції, диференціації змісту та організаційних форм. Вивчення цих питань відбувалося ретроспективно.

Отримані теоретично і практично значущі матеріали щодо своєрідності психічного розвитку учнів, особливостей засвоєння ними програмного матеріалу, можливостей інтеграції в соціум на основі оригінального, спеціально розробленого змісту, організаційного і методичного забезпечення педагогічного процесу лягли в основу опублікованих праць: монографії О.П. Хохліної «Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку» [434], науково-методичних посібників «Психолого-педагогічні умови підвищення результативності учіння школярів з психофізичними вадами» (за ред. В.І. Бондаря, І.Д. Беха) [351]; «Психолого-педагогічні проблеми сучасної дефектології" (за ред. В.І. Бондаря); «Діти з обмеженими фізичними можливостями в системі корекційного навчання та виховання» (за ред. В.І. Бондаря, І.Д. Беха), концепцій, підручників, методичних розробок.

Наукові співробітники лабораторії діагностики і психічного розвитку досліджували проблему «Психологічна діагностика розумового розвитку дітей як фактор їх корекційного навчання». Колективом дослідників (Н.М. Стадненко, Л.В. Борщевська, А.Г. Обухівська, Т.Ф. Марчук, Т.В. Жук) розроблено оригінальну методику порівняльного вивчення розумового розвитку дітей дошкільного віку трьох категорій (з нормальним інтелектом, із ЗПР та з розумовою відсталістю). Апробація цієї методики підтвердила вірогідність гіпотези, що научуваність є найважливішим показником розумового розвитку. Складові научуваності (узагальненість мислення, його гнучкість, стійкість, усвідомленість, самостійність і критичність), як і кожна психічна функція, розвиваються, якісно змінюються під час виконання завдань методики: сприймання завдання; орієнтація на його зміст у процесі виконання; вміння пояснити дії, проконтролювати і виправити помилки (за їх наявності); здатність переключатися на інші завдання. Застосування цієї методики стало важливою умовою диференціювання дітей за рівнем психічного розвитку та засобами корекції порушень у ранньому віці. Сутність методики й умови її реалізації висвітлено у монографії «Діагностика відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільнят» (за ред. Н.М. Стадненко) [400], яка була своєчасною і дуже корисною для педагогічних працівників спеціальних шкіл-інтернатів.

Науковими співробітниками лабораторії інтенсивної педагогічної корекції (Т.Д. Ілляшенко, Т.В. Сак, А.А. Колупаєва, Н.М. Компанець, С.О. Тарасюк) досліджувалася проблема «Психолого-педагогічні проблеми учбово-пізнавальної діяльності дітей із ЗПР». Об'єктом уваги стало широке коло питань, пов'язаних з психолого-педагогічними основами формування навчально-пізнавальної діяльності цих учнів. У процесі пошукової роботи виявлено різні категорії молодших школярів

із ЗПР залежно від структури і складності первинної та вторинної вад (діти з порушеннями регуляції діяльності, з відставанням у формуванні пізнавальних процесів, зі зниженою научуваністю).

Практична значущість дослідження полягала в тому, що вперше обґрунтовано та визначено психолого-педагогічні аспекти ЗПР як розлади навчально-пізнавальної діяльності, що мають різну структуру залежно від порушень інтелекту, мотиваційних і регуляційних компонентів, а відтак, потребують диференційованих заходів педагогічної корекції. Ученими розроблено систему психолого-педагогічного вивчення дітей із ЗПР, методику діагностики рівнів розвитку мисленнєвих операцій у молодших школярів та оптимальну змістову лінію навчального матеріалу з основних предметів початкової школи. Результати науково-дослідної роботи враховувалися під час розробки навчальних програм і підручників для цієї категорії учнів [191,192].

Теоретичні пошуки наукових співробітників лабораторії тифлопедагогіки здійснювалися за напрямом «Корекційно-компенсаторна організація навчально-виховного процесу в школі для дітей з важкими вадами зору». У межах цієї теми вперше вивчено особливості психофізичного розвитку дітей зі складним дефектом – глибоким порушенням зору та інтелекту; розроблено наукові основи конструювання змісту освіти з рідної мови, що містить чотири змістові компоненти: лінгвістичний, мовленнєво-діяльністний, тематичний і специфічний (Л.С. Вавіна). Також уперше у вітчизняній дефектології розроблено зміст, методику, етапи застосування перцептивного тренінгу в системі корекційно-реабілітаційної роботи (В.В. Кобильченко); оригінальну систему засобів формування пізнавальної діяльності молодших школярів на спеціальних корекційних уроках (С.О. Покутнєва) [329,330]; новий зміст тематичних комплексів музично-естетичних знань (Л.О. Куненко) [231]; створено та впроваджено нові комп’ютерні інформаційні технології навчання сліпих осіб (О.М. Легкий). Важливим було те, що експериментальна робота спрямовувалася на визначення сутності особистісного розвитку і його складових: орієнтації у просторі; комунікативної діяльності; орієнтування в інформаційному просторі, що важливо для подальшої інтеграції цих осіб у суспільство (А.Ю. Максименко); створено комплекс засобів конкретизації уявлень про неживу природу: предметно-практична діяльність, гра, малювання, вербальні вправи (Н.І. Малюхова). Одержані під час дослідження матеріали використано у методичних розробках Л.С. Вавіної, С.О. Покутнєвої, Л.О. Куненко, які були важливими для тифлопедагогів.

Наукові співробітники лабораторії виховної роботи у спеціальних школах-інтернатах (А.М. Висоцька, О.Ю. Михайлова, Я.В. Нікітіна, А.В. Лапін, Н.О. Квітка) досліджували загальні закономірності та певні особливості змісту і основних форм організації корекційно-виховного процесу у спеціальних школах-інтернатах. Ученими проаналізовано сутність процесу соціалізації адаптації учнів спеціальних шкіл у контексті проблеми виховання особистості. Розкрито структуру, зміст і механізми формування соціальної поведінки у різних категорій учнів.

Наукові співробітники лабораторії логопедії (Є.Ф. Соботович, В.В. Тищенко, Е.А. Данилавічюте) розробили новий психолінгвістичний підхід до аналізу, діагностики, корекції та запобігання мовленнєвих порушень, що ґрунтувався на визначенні первинного і вторинного компонентів мовленнєвої діяльності (лінгвістичного і комунікативного), дефектної ланки у структурі порушеного

компонента, системно зумовлених вторинних відхилень у функціонуванні названих структур. Зокрема, дослідниками розроблено психолінгвістичну модель мовленнєвої діяльності дітей із нормальним і порушеним мовленнєвим розвитком; психолінгвістичну класифікацію мовленнєвих порушень у різних категорій учнів; диференційну діагностику цих порушень на основі виділення їх діагностичних системоутворювальних ознак, що відображали характер основної вади; психолінгвістичну періодизацію та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дошкільнят. Зазначені теоретико-методологічні засади висвітлено в монографії Є.Ф. Соботович «Порушення мовленнєвого розвитку в дітей та шляхи їх корекції», у навчально-методичних посібниках «Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування», «Методика виявлення мовленнєвих порушень у дітей та діагностика їхньої готовності до шкільного навчання» (Є.Ф. Соботович, В.В. Тищенко, Е.А. Данилавічюте, Л.І. Бартєнєва, Л.Є. Андрусишина), які надавали вагому допомогу логопедам у практичній роботі з дітьми.

Науковими співробітниками лабораторії сурдопедагогіки (Л.В. Борщевська, В.В. Засенко, С.В. Кульбіда, Е.І. Пущин, В.В. Назарина, О.М. Таранченко, Н.Л. Максименко) розроблена проблема «Психолого-педагогічні засади удосконалення змісту освіти осіб з вадами слуху в умовах диференційованого підходу». Вченими проаналізовано чинні шкільні програми та підручники, визначено специфіку й умови оволодіння знаннями з мови, читання, математики. Розроблено і впроваджено модель оптимізації навчально-виховного процесу на основі диференціації загальноосвітнього і професійно-трудового навчання. Ці погляди розкрито у збірнику наукових праць «Питання оптимізації навчання і виховання осіб з вадами слуху» (за ред. В.В. Засенка) та реалізовано у методичних і навчальних посібниках.

Важливим було ще й те, що результати науково-теоретичних досліджень Інституту покладено в основу важливих нормативних документів у галузі спеціальної освіти. Особливе значення мали науково обґрунтовані концепції «Спеціальна освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку у найближчі роки та на перспективу» [219] (авторський колектив: Л.С. Вавіна, В.В. Засенко, Т.Д. Ілляшенко, Є.В. Постовойтов, В.В. Тарасун, О.П. Хохліна, під керівництвом В.І. Бондаря); «Реабілітація дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями» (автор В.І. Бондар); «Державний стандарт спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку» (авторський колектив: Л.С. Вавіна, В.В. Засенко, К.В. Луцько, Т.В. Сак, О.П. Хохліна, під керівництвом В.І. Бондаря, Г.Ф. Лобайчук).

Головна мета цих стратегічно важливих документів полягала в активізації соціальної політики держави і суспільства, відродження духовності та національної самосвідомості, в посиленні громадського інтересу до потреб спеціальної освіти, забезпеченні варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей, індивідуальних можливостей і запитів кожної особистості. Концепціями обґрунтована необхідність перегляду існуючого підходу до спеціальної освіти, її структури, мети, завдань і змісту підготовки учнів до майбутнього життя; реформування на цій основі змісту соціальної, психологічної, фізичної і трудової реабілітації під час навчання дітей у школі. Науково-теоретичне обґрунтування одержали принципи поетапного переходу системи спеціальної освіти до навчання дітей в освітньому інтегрованому середовищі, варіативні моделі диференційованих

освітніх закладів, визначено основні механізми взаємодії структур традиційної та інноваційної систем спеціальної освіти.

У 2000 р. колектив Інституту розпочав дослідження нового напряму – «Реформування змісту спеціальної освіти дітей з особливими потребами» (науковий керівник – В.І. Бондар), яким охоплено такі комплексні теми: «Науково-педагогічні засади удосконалення змісту освіти школярів з обмеженими розумовими можливостями» (лабораторія олігофренопедагогіки, науковий керівник – О.П. Хохліна), «Науково-педагогічні засади удосконалення змісту освіти учнів з порушеннями зору» (лабораторія тифлопедагогіки, науковий керівник – Л.С. Вавіна), «Науково-педагогічні засади удосконалення змісту освіти осіб з порушеннями слуху в умовах диференційованого навчання» (лабораторія сурдопедагогіки, науковий керівник – Л.В. Борщевська), «Науково-педагогічні засади удосконалення змісту освіти дітей з вадами мовленнєвого розвитку» (лабораторія логопедії, науковий керівник – Є.Ф. Соботович), «Науково-педагогічні засади удосконалення змісту освіти дітей із ЗПР» (лабораторія проблем затримки психічного розвитку, науковий керівник – Т.В. Сак), «Науково-педагогічні основи діагностики дітей з особливими потребами дошкільного віку як умова удосконалення змісту їхньої освіти» (лабораторія діагностики і психічного розвитку, науковий керівник – В.В. Тарасун), «Науково-педагогічні основи громадянського виховання учнів з обмеженими інтелектуальними можливостями» (лабораторія виховної роботи у спеціальних школах-інтернатах, науковий керівник – А.М. Висоцька).

У ході наукових досліджень було підготовлено проект «Положення про спеціальні загальноосвітні школи-інтернати», який розроблено в межах зазначеного напряму науковцями Інституту спільно з Міністерством освіти і науки України (відповідальна Г.Ф. Лобайчук) і Науково-методичним центром середньої освіти МОН (відповідальна Л.С. Дробот). Розроблено також проект «Положення про класи і групи інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі». Зазначеними нормативними документами обґрунтовано нову структуру кожного типу спеціальної школи, диференційовано терміни навчання учнів на всіх ланках (початкова, основна, повна середня), визначено загальні підходи до змісту освіти, можливостей засвоєння навчального матеріалу, уточнено мету і завдання навчання, виховання і розвитку кожної категорії дітей.

Також уперше було розроблено Державний стандарт початкової освіти дітей, які потребують корекції фізичного чи/або розумового розвитку (науковий керівник – В.І. Бондар, авторський колектив В.В. Засенко, М.К. Шеремет, О.П. Хохліна, Л.С. Вавіна, Л.С. Дробот, Т.В. Сак, Л.В. Борщевська, 1999), який став комплексним нормативним документом, що містить Базовий навчальний план для різних типів спеціальних шкіл, зміст освітніх галузей і передбачав зміну шкільного змісту відповідно до вимог суспільства, соціально-економічного розвитку країни, а головне – забезпечував достатній рівень освіченості учнів спеціальних шкіл (з урахуванням їхніх потенційних можливостей), максимально повну адаптацію й інтеграцію випускників у соціум.

Спеціальні дослідження, проведені у цей час, довели, що властиві дітям з порушеннями психофізичного розвитку обмеження життєдіяльності і соціальна недостатність безпосередньо не пов’язані з основним дефектом, а є наслідком вторинних порушень, які виникають під час подальшого розвитку дитини. Надто

посилюються ці порушення за відсутності належного виховання і навчання. Проведені дослідження змінили стереотипи у розумінні проблем навчання і виховання цих дітей, зумовили необхідність відходу від концентрації уваги на порушеннях їх розвитку. Провідна ідея сучасних підходів до навчання – орієнтація на ефективне використання збережених функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження та забезпечити цілеспрямований розвиток психічних процесів, що обумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок і відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство.

Підсумки роботи свідчать, що за 10 років функціонування Інституту спеціальної педагогіки АПН України вченими підготовлено й опубліковано понад 1 200 наукових праць, серед яких 13 монографій, близько 60 посібників для вчителів та учнів, 10 збірників наукових праць, 45 підручників, 50 навчальних програм [194, с. 29].

Серед публікацій науковців Інституту помітна частка належить методичним посібникам для вчителів різних типів спеціальних шкіл, розроблених відповідно до змісту Державного стандарту. Серед них: «Компенсаторно-розвивальні функції змісту освіти з рідної мови в учнів зі складними дефектами» (Л.С. Вавіна, 2001); «Розвиток зв’язного мовлення учнів 5–9 класів допоміжної школи» (Л.С. Вавіна, 2001); «Особливості розвивального навчання сліпих учнів молодших класів» (С.О. Покутнєва, 1998); «Пропедевтична основа формування готовності до навчання учнів допоміжної школи» (І.Г. Єременко, 1997); «Розвиток мовлення в учнів молодших класів допоміжної школи на уроках читання та української мови» (Н.П. Кравець, 1999); «Формування усвідомленості діяльності в процесі трудового навчання учнів допоміжної школи» (О.П. Хохліна, Г.М. Мерсіянова, 2002); «Програма з педагогічними технологіями для шкіл глухих. Українська мова» (К.В. Луцько, В.В. Назарина, Е.І. Пущин, Г.І. Макаренко, 2002); «Основи екології. Навчальний курс для 5−9 класів спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з вадами розумового розвитку, із ЗПР, з вадами зору та слуху» (А.М. Висоцька, 1998); «Дидактичні ігри в системі ігрового інтегрованого навчання» (Н.М. Компанець, 1999); «Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией)» (Є.Ф. Соботович, 2003); «Тести досягнень молодших школярів у математиці» (В.В. Тарасун, Н.С. Гаврилова, 2002); «Формування знань, умінь і навичок у дітей із труднощами в навчанні» (В.В. Тарасун, 1998); «Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку» (А.Г. Обухівська, Н.М. Стадненко, 2001); «Комплекс діагностичних і навчальних завдань з природознавства» (О.І. Мякушко, 2003).

Співробітники Інституту стали авторами оригінальних підручників нового покоління для учнів різних типів спеціальних шкіл. Серед них: «Швейна справа» для 5-го класу допоміжної школи (Г.М. Мерсіянова, 2001); «Читанка» для 7-го класу допоміжної школи (І.Г. Єременко, Н.П. Кравець, 1999); «Літературне читання» для 7-го класу допоміжної школи (Н.П. Кравець, 2003); «Українська мова» для 2-го класу допоміжної школи (Г.М. Мерсіянова, 2000); «Фізика» для 8-го класу допоміжної школи (В.І. Бондар, Л.М. Гнатюк, 2002); «Фізика» для 9-го класу допоміжної школи (В.І. Бондар, Л.М. Гнатюк, 2003); «Буквар «Промінчик» для дітей із ЗПР (Т.М. Марчук, Н.В. Ляшенко, 2002); «Українська мова та мовлення» для 1-го класу школи глухих (К.В. Луцько, 2000); «Українська мова» для 5-го класу школи глухих (В.В. Засенко, 2003); «Буквар» для слабочуючих дітей (В.В. Літвінова, 2002);

«Буквар» для допоміжної школи (Л.С. Вавіна, 1997); «Математика» для 1-го класу шкіл для дітей із ЗПР (Т.В. Сак, К.К. Мазуркова, 2001); «Математика» для 3-го класу шкіл для дітей із ЗПР (Т.В. Сак, К.К. Мазуркова, 2001); «Математика» для 4-го класу шкіл для дітей із ЗПР (Т.В. Сак, К.К. Мазуркова, 2002); «Буквар» для дітей з важкими розладами мовлення (А.А. Колупаєва, М.А. Савченко, 2001); «Буквар» для дітей шкіл із ЗПР (Н. Ляшенко, 2002).

Розвиток демократичних принципів державотворення створив умови для розгортання досліджень з історико-педагогічної проблематики. Зокрема, у дослідженнях Л.К. Одинченко «Розвиток спеціального навчання розумово відсталих учнів в Україні» (1996) [304], В.В. Золотоверх «Становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України» (2001) [183], О.Е. Шевченко «Становлення та розвиток системи підготовки вчителя спеціальної школи для дітей з обмеженими психофізичними можливостями» (2003) [455] глибоко проаналізовано основні тенденції, закономірності та особливості розвитку теорії і практики спеціальної освіти в Україні, визначено соціально-економічні, політичні, культурні, національні передумови і чинники її функціонування; основні напрями і зміст педагогічної роботи з дітьми, їх відповідність завданням корекції і компенсації вад розвитку на різних етапах еволюції ставлення суспільства до цих дітей.

Питанням історії навчання і виховання учнів допоміжної школи присвячене монографічне дослідження В.І. Бондаря «Історія олігофренопедагогіки України» [38], у якому вперше проаналізовано особистий внесок маловідомих учених-дефектологів і методистів України в розробку теорії олігофренопедагогіки, класифікації розумової відсталості, змісту, методів і форм корекційного навчання і виховання, у розвиток мережі допоміжної школи. У монографії еволюція олігофренопедагогіки і шкільної практики розглядається як сукупність послідовних етапів розвитку вчення про розумову відсталість, теорію і практику навчання, виховання, змін ставлення суспільства до цих дітей за значний період, який досі недостатньо вивчений, або висвітлений тенденційно.

Вперше в Україні побачив світ важливий для науковців, практиків і студентів педагогічних університетів посібник «Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник» (за ред. В.І. Бондаря), у якому акумулюється і узагальнюється значний обсяг матеріалу про дітей з особливостями психофізичного розвитку, своєрідність їх навчання, виховання і комплексну реабілітацію.

Друге десятиліття діяльності Інституту спеціальної педагогіки характеризується тим, що на основі переоцінки традиційних парадигм спеціальної освіти, цілей і цінностей здійснювався активний пошук шляхів і засобів її удосконалення, формувалася нова методологія навчання, виховання і розвитку учнів з особливостями психофізичного розвитку, оновлювався зміст спеціальної освіти, розроблялися нові навчальні програми, підручники, методичні посібники. Співробітники Інституту здійснюють наукове керівництво експериментальними педагогічними майданчиками на базі навчально-реабілітаційних центрів у різних регіонах України, спеціальними навчально-виховними закладами, на базі яких розробляються та впроваджуються оригінальні технології корекційного навчання; є постійними членами Центральної ПМПК.

У 2005 р. МОН України затвердило програми для загальноосвітніх шкіл для дітей з ПМР, у розробці яких брали участь працівники Головного управління змісту

освіти, Науково-методичного центру середньої освіти, ІСП АПН України, інститутів корекційної педагогіки і психології. Зокрема, програми для загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення [338] підготували: М.К. Шеремет, В.В. Тарасун, О.І. Мякушко, І.В. Дмитрієва, Л.О. Куненко, Б.Г. Шеремет, Н.В. Компанець, Н.О. Гаврилова, Є.Л. Якобчук, З.В. Зубатенко, К.І. Каченко.

Аналіз свідчить, що нові програми мають суттєві відмінності від попередніх програм. Зміст кожного навчального предмета включає пояснювальну записку і власне програму, яка містить такі три складові: «зміст навчального матеріалу», «вимоги до знань і вмінь учнів», «спрямованість корекційно-розвивальної роботи та очікувані результати». На прикладі однієї із програм, зокрема з математики, висвітлимо її особливості. У пояснювальній записці зазначається, що, виходячи з «Концепції спеціальної освіти осіб із особливостями психофізичного розвитку», система спеціальної освіти повинна сприяти реалізації основних соціальних, економічних і культурних завдань сучасного суспільства. Все це потребує створення для навчання дітей з фізичними та психічними вадами таких умов, за яких могли б максимально розвинутися їхні природні здібності, щоб вони могли стати гідними членами суспільства та реалізувати свої загальнолюдські права. Вимоги часу диктують гостру потребу у створенні умов для реалізації особистісного підходу до учня, а отже, необхідність формування методик навчання, зорієнтованих на розвиток особистісного потенціалу школяра, його самоактуалізацію. Тому в процесі розробки програми з цієї дисципліни автори переслідували мету: запропонувати учням з ПМР доступний для засвоєння обсяг навчального матеріалу; шляхом введення у навчальний процес корекційних завдань і організації навчання дітей з опорою на найбільш збережені процеси і функції пізнавальної діяльності запобігти труднощів вивчення ними математики у початковій школі; за рахунок застосування принципу концентричності при побудові програми забезпечити декількаразове повторення учнями одного і того ж навчального матеріалу, що сприятиме глибині його усвідомлення.

Складаючи програму з математики, автори виходили з позиції, що формування математичних знань, умінь та навичок у дітей з ПМР повинно здійснюватися у природовідповідній послідовності, у тій, в якій формуються математичні знання та вміння у дітей в нормі. При цьому визначено, що кожен із періодів формування математичних знань, умінь та навичок характеризується своїми особливостями та труднощами під час засвоєння відповідного типу навчального матеріалу. Ці та інші особливості опанування математичного матеріалу школярами з ПМР відображено в колонках «Зміст навчального матеріалу» і «Вимоги до наявних у дітей знань та умінь».

Традиційно у школах для дітей з ПМР навчальний матеріал з математики вивчався послідовно і був розподілений за семестрами, поетапність його формувалася нечітко. Автори, аналізуючи теоретичні дослідження В.В. Давидова, А.М. Лєушиної, О.Р. Лурії, Н.А. Менчинської, В.В. Тарасун, Л.С. Цвєткової та інших, прийшли до висновку, що формування математичних знань, умінь і навичок для дітей з ПМР доцільно здійснювати у 4 етапи: 1) підготовчий (етап формування психологічної готовності до засвоєння основного математичного матеріалу); 2) основний (етап формування нових знань); 3) контрольного оцінювання (етап виявлення рівня засвоєння учнями нових математичних знань, умінь та навичок); 4) заключний (етап формування вищого рівня самостійності під час виконання

математичних завдань). Розробники програми рекомендують дотримуватися такої послідовності при формуванні знань і умінь у межах кожного періоду та навчального року.

У програмі математичний матеріал у межах одного навчального року поділено авторами на три частини. У першій – подано матеріал для повторення і для підготовки дітей до засвоєння знань та формування умінь, які вивчаються в основний період. Зміст цього періоду навчання відповідає змісту підготовчого етапу і вивчається на початку першого семестру. У другій частині подано основний математичний матеріал. Його обсяг найбільший, а тривалість оволодіння ним – кінець першого семестру – другий семестр. І в третій частині подано навчальний матеріал, який забезпечує глибину усвідомленості всього вивченого впродовж навчального року. Основні завдання третього періоду – виявлення рівня засвоєння учнями нових математичних знань, умінь та навичок, формування вищого рівня усвідомлення змісту навчального матеріалу і самостійності під час виконання математичних завдань.

Зміст корекційної роботи кожного періоду навчання дітей із ПМР викладено у колонці «Спрямованість корекційно-розвивальної роботи» та «очікувані результати». У ній автори визначили не лише основну спрямованість завдань для розвитку у дітей основних психічних процесів і функцій, а й оптимальний рівень їх сформованості на тому чи іншому етапі розвитку дитини. Автори виходили з позиції, що вивчення математики учнями з ПМР у школі насамперед повинно мати практичну спрямованість і бути тісно пов’язаним з життям і майбутньою професійною діяльністю, а також забезпечити підготовку цих учнів до засвоєння інших предметів.

Відповідно до нових програм і 12-бальної системи оцінювання змінилися критерії визначення навчальних досягнень учнів. Відтепер вони складаються з таких показників:

– характеристики відповіді учня: зв’язність, повнота, логічність, правильність;

– якість знань: осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;

– ступінь сформованості загальнонавчальних (організаційних, пізнавальних, комунікативних, оцінних) та предметних умінь і навичок;

– рівень загальних інтелектуальних умінь: аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки, встановлювати причинно-наслідкові та цільові зв’язки тощо;

– досвід самостійної діяльності: виконання різних видів навчальної діяльності (самостійно та за допомогою вчителя), застосування знань і вмінь у різних ситуаціях;

– самостійність оцінних суджень тощо.

Обов’язковими видами оцінювання навчальних досягнень учнів спеціальних шкіл є поточне, тематичне та підсумкове.

Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів розроблено у двох варіантах.

Варіант 1 – спеціальна освіта, що забезпечує учням формування базового обсягу знань, який відповідає державному рівню обов’язкових вимог за умови надання корекційної допомоги і підтримки. Здійснення цих завдань досягається реалізацією базового та корекційного компонентів навчального плану та програм спеціальної школи. Цей варіант розроблений для дітей з порушеннями зору, слуху, із

затримкою психічного розвитку, мовленнєвими порушеннями, порушеннями опорно-рухового апарату.

Варіант 2 – спеціальна освіта, що забезпечує учням адекватну пізнавальним можливостям загальноосвітню підготовку, корекційну допомогу та підтримку, професійно-трудове навчання. Досягнення цих завдань можливе на основі реалізації базового та корекційного компонентів навчального плану та програм допоміжної школи. Рекомендується для дітей з розумовою відсталістю, із комбінованими порушеннями [157].

Інноваційні зміни у змісті освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку детермінували удосконалення змісту підвищення кваліфікації учителів-дефектологів. Упродовж двох років усі педагогічні працівники побували на курсах підвищення кваліфікації, семінарах та інших формах післядипломної педагогічної освіти.

При Інституті функціонують аспірантура та докторантура, спеціалізована вчена рада із захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата і доктора наук за спеціальностями «корекційна педагогіка» та «спеціальна психологія». За роки існування інституту було захищено понад 150 кандидатських та докторських дисертацій.

Інститут є засновником журналу «Дефектологія» (1995) та науково-методичного збірника «Дидактичні та соціально-психологічні аспекти колекційної роботи у спеціальній школі». Започатковано видання збірників наукових матеріалів за окремими напрямами спеціальної педагогіки (оліго-сурдологопедагогіки).

Із 2008 по 2013 р. Інститут працює над канадсько-українським проектом «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Основні цілі проекту: зміцнити спроможність пілотних закладів освіти та громадських організацій у розвитку інклюзивної освіти; розробити необхідну законодавчу базу та механізми впровадження моделі інклюзивної освіти для підтримки дітей з порушеннями психофізичного розвитку у загальноосвітніх навчальних закладах та суспільстві; забезпечити постійну підготовку педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу/групи в загальноосвітньому просторі; формувати позитивне ставлення до людей з порушеннями психофізичного розвитку в суспільстві.

Проект реалізується у межах двох пілотних областей в Україні: Львівській області та в Криму. Пілотними навчальними закладами обрано дві школи – загальноосвітня школа № 95 м. Львова та школа-ліцей № 3 м. Сімферополя, яким наказом МОН України надано статус експериментальних педагогічних майданчиків.
Утім, практика свідчить, що для реалізації подібних проектів потрібна виважена підготовка, тобто адаптація середовища, створення мультидисциплінарної команди, співпраця з батьками, створення позитивної в шкільному середовищі. Перший досвід роботи щодо упровадження інклюзивної освіти осіб з особливостями розвитку на Дніпропетровщині спонукає до виділення таких проблем, як наявність стихійної інтеграції; неповне забезпечення нормативно-правових та організаційно-фінансових умов для запровадження інклюзивного навчання в містах та районах області; відсутність нормативних актів МОНМС України щодо внесення змін до штатних розкладів навчальних закладів у зв’язку з уведенням до класифікатора професій нових спеціальностей (зокрема асистента вчителя); забезпечення архітектурної доступності та пристосування навчальних приміщень до потреб осіб з обмеженими можливостями здоров’я; вирішення питання організації підвезення учнів з

обмеженими можливостями здоров'я до навчальних закладів і додому спеціально обладнаними автобусами у супроводі відповідного персоналу; забезпечення інклюзивних закладів освіти спеціальною навчально-методичною літературою (програмами, підручниками, посібниками) з урахуванням контингенту дітей; психологічна неготовність педагогічних колективів, батьків здорових дітей, самих учнів прийняти в своє оточення дитину з проблемами розвитку [102].

Реалізація ідеї інклюзивної освіти, як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти, жодною мірою не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише за умов постійного удосконалення систем загальної і спеціальної освіти. Широке запровадження інклюзивної освіти має здійснюватися поступово, у міру підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до дітей означеної категорії.

Проведені співробітниками ІСП НАПН України фундаментальні теоретичні і прикладні дослідження (Державний стандарт початкової загальної освіти, критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, нові навчальні програми та педагогічні технології реалізації змісту освіти, концепції щодо перспективного розвитку в Україні системи спеціальної освіти та ін.) спонукали активізувати пропагандистську діяльність в учительських колективах брати активну участь у роботі курсів удосконалення учителів і підвищення рівня їхньої кваліфікації. Пояснень і доведень потребували нові ідеї і положення вчених, згідно з якими освітній рівень загальноосвітньої і професійно-трудової підготовки учнів з вадами психофізичного розвитку забезпечується шляхом реалізації змісту освітніх галузей у поєднанні з компенсаторною, корекційно-розвивальною роботою, спрямованою на виправлення порушень та розвиток зорового і слухового сприймання, мовлення; пізнавальної діяльності, фізичного розвитку особистості; формування навичок просторового та соціально-побутового орієнтування; підготовку дітей до навчання в освітній школі; створення умов для соціалізації та інтеграції в учнівський колектив, розвиток самостійності та життєвих компетенцій учнів тощо.

Важливо зазначити, що наукові підрозділи Інституту спеціальної педагогіки АПН України займалися не тільки теоретичними узагальненнями, експериментальними дослідженнями, а й брали активну участь у розвитку шкільної практики. Форми спілкування, підвищення рівня післядипломної освіти педагогічних працівників спеціальних шкіл і відповідно поєднання теорії і практики були різні. Найуживаніші такі: республіканські, міжобласні науково-практичні конференції, виїзні засідання лабораторій у спеціальні школи з апробацією наукових досліджень і підвищенням кваліфікації дефектологів; тематичні науково-практичні семінари з певною категорією педагогічних працівників; регіональні «круглі столи» з обговорення актуальних проблем; виступи наукових співробітників на серпневих і січневих педагогічних нарадах.

Міжнародні і всеукраїнські науково-практичні конференції, у роботі яких брали участь, як правило, понад 200 педагогічних працівників, мали велике значення як для науковців, які демонстрували свої наукові пошуки, так і практичних працівників, котрі збагачували свій фаховий рівень. Особливо слід звернути увагу на результати міжнародних науково-практичних конференцій з проблем: «Механізми та критерії діагностики психофізичного розвитку дітей у системі корекційної роботи» (Дніпропетровськ, 1999); «Гуманізація освіти дітей з особливими освітніми

потребами: початкова школа» (Дніпропетровськ, 2005); всеукраїнських науково-практичних конференцій – «Актуальні питання вдосконалення змісту освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку та критерії оцінювання їхніх навчальних досягнень» (Одеса, 2002); «Сучасні технології та індивідуальні методи досліджень проблем корекційно-компенсаторного навчання і виховання дітей з особливими потребами: методологія, досвід, практика» (Київ, 2002); «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки і психології» (Херсон, 2005); «Інноваційні технології навчання та виховання дітей з особливими потребами – науковцям і практикам» (Київ, 2006). У ході пленарних і секційних засідань, засідань «круглих столів» порушувалися питання, які випливали із практичного досвіду, чим суттєво збагачували освітній рівень дефектологів, відповідали на основні проблеми функціонування спеціальної школи тощо.

Користувалися популярністю серед педагогічних працівників спеціальних шкіл всеукраїнські науково-практичні семінари (Біла Церква, 2001, 2006; Львівська область, 2007), які мали тематичний характер. У ході дискусій обговорювалися проблеми організації навчально-виховного процесу, кадрового забезпечення, підвищення рівня кваліфікації дефектологів тощо.

Наукові співробітники брали активну участь у роботі «круглих столів», як однієї із форм удосконалення педагогічної майстерності. Наприклад, систематично їх організовував Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» з питань інтеграції дітей з особливими потребами до активного життя сучасного суспільства, впровадження інклюзивного навчання тощо.

Щорічно на базі передових шкіл, яким надавався статус експериментальних, за ініціативою В.І. Бондаря проводилися науково-практичні конференції, до роботи яких запрошувалися молоді вчені, учителі-практики, які проводили експериментальні дослідження, цікавилися новітніми науковими розробками в Україні та за її межами.

Традиційною формою післядипломної освіти вчителів, науковців, представників керівних органів освіти стала участь у серпневих педагогічних нарадах. Так, лише у 2000 р. понад 20 співробітників Інституту взяли участь у таких шкільних заходах: у роботі конференції вчителів Старокиївського району м. Києва, нараді міста Вишневого, науково-методичних семінарах у СУВАГ та в школі «Життя», на педагогічних нарадах допоміжних шкіл-інтернатів м. Києва № 2, № 10, № 16, школи-інтернату № 6 для глухих та школи-інтернату № 9 для слабочуючих дітей, школи-інтернату № 5 для дітей з вадами зору, школи-інтернату № 4 для слабозорих, а також Васильківської школи для дітей з важкими розладами мовлення, середньої школи № 304 м. Києва, спеціалізованого дитсадка № 395, ліцею «Престиж», центру соціально-медичної реабілітації дітей з ураженням ЦНС «Мрія» та ін.

Співробітники виступили з доповідями і брали активну участь в обговоренні актуальних питань навчання і виховання осіб, котрі мають проблеми розвитку, інтеграції останніх у сучасне суспільство.

У доповідях і виступах висвітлювалися такі теми: «Освітні стандарти та актуальні питання розвитку шкіл для дітей з порушенням зору» (Л.С. Вавіна, завідувач лабораторії тифлопедагогіки); «Організація навчального процесу в класах інтенсивної педагогічної корекції» (Т.В. Сак, ст. науковий співробітник лабораторії проблем затримки психічного розвитку у дітей); «Сучасні підходи до вивчення

рідної мови у початкових класах в школах для глухих дітей» (В.В. Назаріна, науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки); «Удосконалення змісту мовленнєвої підготовки дітей у світлі розробки нових стандартів освіти» (В.В. Тищенко, ст. науковий співробітник лабораторії логопедії); «Корекційне навчання дітей з вадами мовлення, які вступають до масових шкіл» (Л.І. Трофименко, молодший науковий співробітник лабораторії логопедії) та ін.

У процесі спілкування науковців із практичними працівниками відбувалися досить ділові й корисні дискусії, адже у багатьох з них виникав сумнів щодо доцільності запровадження кардинальних змін у системі освіти, як-то: збільшення термінів навчання; введення 12-бальної шкали оцінювання знань та семестрового поділу навчального року; ліквідація другорічництва тощо. Також наголошувалося на необхідності більш зваженого підходу до реформування системи спеціальної освіти, підготовки до цього вчителів. Побажання зводилися до наступного: організувати підвищення кваліфікації дефектологів-практиків; підготувати підручники з окремих предметів для типових спеціальних шкіл-інтернатів, як-то: «Природа і дитина», «Трудове навчання» (допоміжна початкова школа), «Географія», «Фізика» (допоміжна старша школа) та ін., у тому числі видрукуваних шрифтом Брайля (школа для дітей з вадами зору); надати право школам-інтернатам самостійно визначати навчальні предмети варіативного (шкільного) компонента навчального плану, не обмежуючи його усталеним переліком предметів [414].

Отже, наукові працівники Інституту вміло поєднували теоретичні дослідження з актуальними питаннями повсякденної діяльності спеціальних шкіл.

Таким чином, важко переоцінити роль Інституту спеціальної педагогіки НАПН України в розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів. Упродовж усього періоду функціонування ця науково-дослідна установа виконувала роль головного генератора розвитку дефектологічної науки і вдосконалення практики спеціальної школи. Не відбувався жодний захід щодо поліпшення професійного рівня педагогічних працівників спеціальних шкіл, у якому б не брали участь наукові співробітники інституту.

5.4. Діяльність інститутів корекційної педагогіки та психології з розвитку теорії і практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів

Провідна роль у розвитку післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні належить викладачам Інституту корекційної педагогіки та психології (до 2003 р. – дефектологічний факультет) НПУ імені М.П. Драгоманова.

Після набуття Україною незалежності у 1991 р. перед колективом дефектологічного факультету постали нові відповідальні завдання розбудови кадрового і науково-методичного забезпечення вітчизняної системи спеціальної освіти. Викладачі брали активну участь у розробці державних стандартів освіти для різних типів спеціальних шкіл, різнорівневої вищої освіти за спеціальністю «Дефектологія» з основними спеціалізаціями – сурдопедагогіка, логопедія, олігофренопедагогіка, тифлопедагогіка.

У цьому зв’язку були проведені організаційні зміни. В 1998 р. відкрито єдину в Україні кафедру тифлопедагогіки (завідувач – кандидат психологічних наук, професор Є.П. Синьова) і розпочато підготовку бакалаврів, спеціалістів і магістрів-дефектологів за спеціалізацією «Тифлопедагогіка».

Зростання потреби у спеціалістах-логопедах, активізація підготовки відповідних фахівців у інших ВНЗ України зумовили необхідність створення в 1998 р. самостійної кафедри – логопедії (завідувач – доктор педагогічних наук, професор М.К. Шеремет), яка спеціалізувася на підготовці вчителів початкових класів шкіл для дітей з важкими розладами мовлення і педагогів-логопедів для загальних спеціальних шкіл та дошкільних установ.

Кафедра олігофренопедагогіки (завідувач – кандидат педагогічних наук, доцент В.Є. Турчинська, з 2002 р. – кандидат педагогічних наук, професор І.П. Колесник), продовжуючи підготовку вчителів загальноосвітніх предметів, учителів професійно-трудового навчання для допоміжних шкіл, розширює зміст і напрями підготовки майбутніх фахівців, щоб вони набули компетентності у корекційному навчанні не тільки розумово відсталих, а й дітей з ЗПР, з наслідками ДЦП та іншими нозологічними варіантами порушень інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку. Зараз це кафедра психокорекційної педагогіки.

У творчому пошуку перебувала кафедра сурдопедагогіки, якою довгий час завідувала професор Н.Ф. Засенко. Нині кафедра (завідувач – доктор психологічних наук, професор Л.І. Фомічова) спрямовує пошук на відкриття нових додаткових до сурдопедагогіки спеціалізацій майбутніх фахівців, зокрема, пов’язаних із практичною психологією, навчанням глухих іноземної мови, педагогічними аспектами використання сучасної сурдотехніки тощо.

За останні роки в Інституті відкрито нові кафедри: спеціальної психології та медицини (завідувач – кандидат психологічних наук, професор З.В. Огороднійчук); ортопедагогіки і реабілітації (завідувач – доктор педагогічних наук, професор А.Г. Шевцов), перед якими, зокрема, поставлено складне завдання – впровадити новітні освітні та корекційно-реабілітаційні технології, в тому числі дистанційне навчання, застосування сучасних технічних засобів освіти і реабілітації особистості при суттєвих порушеннях психофізичного розвитку, підготовки, перекваліфікації та підвищення кваліфікації кадрів для національної системи освіти, професійної та соціальної реабілітації дітей і дорослих з інвалідністю.

Планами роботи кафедр Інституту передбачено у найближчі роки повністю забезпечити сучасною україномовною навчальною літературою та відповідними матеріалами на електронних носіях усі професійно орієнтовані дисципліни освітніх програм підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів у галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології. Створено самостійне видання в серії наукових часописів НПУ імені М.П. Драгоманова, працюють аспірантура і докторантура під керівництвом провідних учених, відкрита Спеціалізована вчена рада по захисту докторських і кандидатських дисертацій по спеціальності 13.00.03 – «корекційна педагогіка», 13.00.08 – «спеціальна психологія».

У діяльності цього закладу чільне місце посідають теоретичні пошуки і практичні надбання наукових шкіл відомих українських учених-дефектологів В.І. Бондаря, І.П. Колесника, В.М. Синьова, Є.П. Синьової, Л.І. Фомічової, М.К. Шеремет, М.Д. Ярмаченка, які стали відомими не тільки в Україні, а й за її межами та істотно вплинули на формування змісту післядипломної педагогічної освіти дефектологічних кадрів України за останні два десятиліття.

Значні наукові здобутки для сурдопедагогіки і теорії та практики післядипломної освіти сурдопедагогів привнесли представники наукової школи академіка М.Д. Ярмаченка.

Марія Купріянівна Шеремет у дисертаційному дослідженні [458] (1997) вперше зробила цілісний аналіз однієї із актуальних проблеми теорії і практики сурдопедагогіки – підготовка слабочуючих дітей до навчання в школі. Учена теоретично обґрунтувала і експериментально підкріпила педагогічні засади цього процесу. Теоретичне значення дослідження полягало в створенні концепції, методичної системи і методики підготовки слабочуючих дітей до навчальної діяльності в школі; в обґрунтуванні і розробці психолого-педагогічних основ особистісно-діяльністного підходу в умовах спеціального навчання дітей зі зниженим слухом; у розкритті закономірностей, особливостей, засобів і принципів підготовки слабочуючих шестирічок до навчання в школі; в опрацюванні теоретико-методичного забезпечення для реалізації системи підготовки досліджуваної категорії дітей до навчальної діяльності.

Практична значущість дослідження визначилася у методичному забезпеченні діяльності сурдопедагога з питань формування необхідних знань, умінь і навичок для успішного навчання в спеціальній школі; виявленні напрямів удосконалення змісту, організаційних форм, прийомів і засобів розвитку здібностей слабочуючих шестирічок до засвоєння навчального матеріалу; розробці відповідних програм, навчальних і методичних посібників, підручників. Важливим було те, що упровадження результатів дослідження М.К. Шеремет здійснювалося шляхом читання лекцій на курсах підвищення кваліфікації сурдопедагогів дошкільних закладів, завідуючих спеціальними дошкільними закладами для дітей зі зниженим слухом, вчителів-сурдопедагогів початкових класів, директорів та заступників директорів спеціальних шкіл, заступників директорів з корекційної роботи в школах для дітей з вадами слуху.

Людмила Іванівна Фомічова в науковій праці [430] принципово по-новому розглянула проблему розвитку інтелекту дитини з вадами слуху та запропонувала оригінальний підхід до її розв’язання (1998). Учена виділила компенсаторні механізми розвитку інтелекту дітей дошкільного віку з вадами слуху, які теоретично обґрунтувала і експериментально перевірила. Невербальні знаки з розробленою автором їх топонімікою вперше розглянуто як домінуючий позамовний засіб розвитку інтелекту в умовах затримки мовного розвитку внаслідок зниження слуху. Вона вперше в сурдопедагогіці розробила і експериментально перевірила операційно-знаковий підхід, який став основним теоретичним положенням про розвиток інтелекту в структурі спеціально спроектованого навчання. Нею доведено, що перехід від нижнього рівня сформованості знаків до вищого, від невербальних типів знаків до вербальних у глухих та слабочуючих дошкільників опосередкований наскрізним кодуванням, перекодуванням і декодуванням; підпорядковується сталим закономірностям, позначеним як спеціальні принципи навчання дошкільнят з вадами слуху.

Дослідження репрезентувало інструментарій діагностичного обстеження рівня інтелектуального розвитку дітей з вадами слуху, а також виявило і проаналізувало причинно-наслідкові зв’язки між результативністю навчання дошкільнят із вадами слуху та професійно-педагогічною майстерністю педагога і педагогічною обізнаністю членів родини.

Ученою показано, що в умовах повної або часткової несформованості мови і мовлення концепція операційно-знакового підходу дозволяє розв’язати проблему забезпечення інтенсивного розвитку інтелекту. Важливим є те, що операційно-

знакова концепція, структура сурдопедагогічної діяльності, принципи навчання при підготовці сурдопедагогів складають основу системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для спеціальних дошкільних закладів.

Іван Пантелійович Колесник у монографічному дослідженні [213] розглянув сутність соціалізації як складного біопсихосоціального процессу. Учений наголошує, що проблема соціального виховання глухих дітей у різні історичні періоди привертала увагу вчених-сурдопедагогів. Однак всі дослідження були наскрізь просочені комуністичною ідеологією, заполітизовані, відображали у своїй більшості організаційний, методично-рекомендаційний характер. Автором зроблена спроба показати соціалізацію особистості глухого школяра як педагогічну проблему.

У монографії відображені поняття комплексного підходу, як основного шляху ефективного вирішення проблеми соціалізації особистості глухого школяра, його інтеграції та адаптації у чуючому середовищі. Комплекс виховної роботи передбачає єдність мети, завдання, змісту роботи і полягає у спрямуванні виховної дії на формування інтелектуальної, практично результативної і мотиваційної сфер особистості школяра, на об'єднання в цільній системі всіх впливів, які сприяють виробленню високих соціально цінних рис нашого сучасника. Особлива увага приділена висвітленню суті твердження, висловленного С.О. Зиковим, що основний шлях подолання наслідків глухоти полягає не у заміні відсутніх словесних засобів спілкування мовою жестів, а в робочому процесі вивчення мови слів, провідним принципом якого є організація педагогічно доцільної, всебічно виховної діяльності глухих дітей, яка спрямовуюєтья і керується сурдопедагогами.

Ця монографічна праця І.П. Колесника мала вагоме значення для практичної діяльності учителів і вихователів шкіл для дітей з вадами слуху.

Значний прорив у розвитку теорії зроблено в логопедії. Якщо з 1990 до 2000 р. захищено лише чотири дисертаційні дослідження, з них одне докторське, то з 2001 до 2012 р. – 26, з яких одне докторське.

Валентина Володимирівна Тарасун одна з перших в Україні (1999) захистила докторську дисертацію з проблем теорії і практики логопедії, зокрема, розкрила систему психолого-педагогічних і нейропсихологічних засобів діагностики, прогнозування і запобігання виникнення труднощів у навчанні дітей із ПМР. Ученою розроблено принципово новий напрям логопедії – логодидактику, основним завданням якого є вирішення проблем підвищення рівня розвитку навчально-пізнавальних здібностей дітей із ПМР і знаходження шляхів запобігання труднощів у їх дошкільному і шкільному навчанні; розроблено концепцію корекційно-превентивного навчання дітей із ПМР як основи прогнозування у них поля можливих труднощів у навчанні з подальшим їх запобіганням шляхами розвитку, формування та корекції; вперше в учнів із ПМР, які навчаються в спеціальній школі, визначено рівні засвоєння лінгвістичних і математичних знань, умінь, навичок та здійснено узагальнення і систематизацію труднощів в їх оволодінні; в контексті проблеми навчання і розвитку аномальної дитини доведено необхідність планомірного розвитку у дітей із ПМР навчальних здібностей як основи формування у них функціональної системи пізнавальних умінь та навичок; розроблено версію нейропсихологічної методики А.Р. Лурія, адаптованої до дитячого віку, основним завданням якої є цілеспрямоване діагностування і подальше формування у дітей із ПМР синтетичних сукцесивних і симультанних структур, які уперше розглядаються як основа розвитку спеціальних навчальних здібностей; уперше на основі

гештальтно-фреймового підходу до формування основних одиниць проміжної форми мови здійснено розвиток у дошкільнят із ПМР симультанних перцептивних, мнемічних та інтелектуальних актів, що сприяло значному прискоренню процесу формування у них пізнавальних умінь та їх перетворенню в навички; теоретично-експериментально обґрунтована доцільність раннього початку формування передумов розвитку навчальних здібностей та їх безпосередній розвиток як основи сензитивності навчання дошкільнят із ПМР поняттям; уперше на основі виділення і планомірного розвитку інваріантних дій та операцій, спільних для різних видів навчальної діяльності, доведена можливість ранньої, одночасної підготовки дітей із ПМР до засвоєння лінгвістичного і математичного програмованого матеріалу; на основі одержаних результатів про некомпенсованість деяких важливих, але недостатньо сформованих навчальних здібностей уперше теоретико-експериментально доведено доцільність зміни логіки навчання певної частини дошкільнят із ПМР шляхом диференційованої опори на їхні достатньо сформовані синтетичні структури; теоретично-експериментально доведено, що за своїми узагальнюючими можливостями зміст концепції корекційно-превентивного навчання має як дефектологічне, логодидактичне, так і загальнопедагогічне значення, оскільки забезпечує можливість передбачати виникнення прогнозованих труднощів у навчанні та застосовувати систему заходів для їх запобігання. У зв’язку з цим корекційно-превентивне навчання може розглядатися як одна з підсистем цілісної системи розвивального навчання [410]. Дисертаційне дослідження В.В. Тарасун мало значне практичне значення. Результати її досліджень використовуються в лекційних курсах для студентів НПУ імені М.П. Драгоманова, на теоретичних і практичних заняттях курсів підвищення кваліфікації логопедів, а розроблені методики діагностики рівнів засвоєння матеріалу, рівнів розвитку навчальних здібностей, стану сформованості синтетичних структур також використовуються у практичній роботі логопедів, вихователів, практичних психологів спеціальних дошкільних та шкільних закладів для дітей із ПМР.

Важливою для розвитку логопедії як науки була наукова праця Світлани Юріївни Коноплястої [217], яка на основі системного теоретико-експериментального міждисциплінарного дослідження розробила інтегративну концепцію психомовленнєвого розвитку осіб із вродженими незрощеннями губи та піднебіння (далі – ПНГП) від народження до 18 років; розробила діагностичну модель та методику медико-психолого-педагогічного вивчення мовленнєвого та психічного розвитку дітей із ВПГП; експериментально визначила стан сформованості функціональної системи мови та мовлення у післяопераційних дітей із ПНГП, визначила узагальнені лінгвопатологічні симптоми та синдроми мовленнєвих порушень, на підставі яких розробила клініко-логопедичну класифікацію порушень фонологічної системи мовлення; розробила типології варіантів мовленнєвого та психічного дизонтогонезу при ПНГП; визначила закономірності взаємовпливу процесів мовленнєвого та психічного розвитку при ПНГП в онтогенезі та переважаючі типи психомовленнєвого дизонтогенезу осіб з ПНГП; науково обґрунтувала, розробила та впровадила багатопрофільну систему комплексної психолого-педагогічної корекції психомовленнєвого розвитку дітей із ПНГП від народження до 18 років.

Значущість наукового пошуку полягає в тому, що запропонована багатопрофільна система диференційованої корекції психомовленнєвого розвитку

використовується у закладах системи освіти та охорони здоров'я як цілісна міжгалузева та багатофункціональна, що забезпечує неперервність, комплексність і необхідну якість цього процесу. До того ж, поліфункціональність та мобільність системи забезпечує використання окремих змістовних блоків як автономних програм розвитку і корекції, враховуючи варіант психомовленнєвого дизонтогенезу, вік дитини, терміни лікування та логопедичного впливу. Окрім того, теоретичні і практичні матеріали широко використовуються спеціалістами різних профілів (логопеди, логопсихологи, корекційні педагоги, практичні психологи, педіатри, соціальні працівники, методисти, викладачі ВНЗ та ін.) та батьками у процесі корекційно-розвивальної роботи з дітьми.

Особливо значущими для теорії і практики післядипломної освіти дефектологів стали здобутки представників наукової школи доктора педагогічних наук, професора, академіка НАПН України Віктора Миколайовича Синьова. Учений закінчив КДПІ ім. О.М. Горького в 1962 р., працював вихователем, учителем спеціальної школи-інтернату № 1 м. Києва, старшим методистом РУМК спеціальних шкіл, після захисту кандидатської дисертації (1968) – доцентом, заступником декана дефектологічного факультету, старшим науковим співробітником НДІ педагогіки УРСР. Весь цей час В.М. Синьов досліджував проблеми олігофренопедагогіки та психології розумово відсталих дітей: методики викладання географії в допоміжній школі, системи методів навчання, корекції інтелектуального розвитку, особливостей їхнього логічного мислення. Більше двадцяти років Віктор Миколайович присвятив системі МВС України, де створив наукову школу пенітенціарної педагогіки і мав чимало здобутків. До них належать теоретичні і практичні дослідження в галузі загальних проблем дефектології, її кримінологічних і пенітенціарних (пов'язаних із перевихованням правопорушників) аспектів, корекційної роботи в допоміжній школі, підготовці юристів та юридичних психологів. Як зазначає його учень і колега М.О. Корсун, «…дослідженням В.М. Синьова завжди притаманні були такі ознаки, як високий рівень теоретичного компоненту, а також їхня всебічна практична спрямованість». Із 2003 р. В.М. Синьов працює директором Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ імені М.П. Драгоманова. За цей час зросла і зміцнилася наукова школа академіка В.М. Синьова. Він підготував для дефектологічної науки України, Молдавії, Білорусії, Росії 12 докторів наук, понад 30 кандидатів наук із педагогіки і психології.

Для розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів особливу значущість мали дисертаційні дослідження, які розкривали закономірності і особливості корекційної роботи в спеціальних навчально-виховних закладах, форми і методи озброєння ними вчителя-дефектолога. До таких, у першу чергу, належали наукові пошуки М.З. Кота (1991), О.П. Хохліної (2000), С.П. Миронової (2007), І.В. Дмитрієвої (2009), Д.І. Шульженко (2010), Л.О. Куненко (2010), А.Г. Шевцова (2010), Ю.М. Вихляєва (2011), С.В. Федоренко (2012) та інших.

У період державотворення в Україні питання професійної готовності до педагогічної діяльності вчителя допоміжної школи одним із перших дослідив Микола Захарович Кот (КДПІ ім. О.М. Горького, 1991). У своїй науковій праці вчений зробив теоретичний аналіз готовності майбутніх олігофренопедагогів до трудового навчання й виховання розумово відсталих учнів, установлення обсягу необхідних для цього знань, умінь, особистісних якостей, нових параметрів професіограми вчителя трудового навчання, визначення принципів, завдань, змісту

та засобів формування готовності студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності в умовах допоміжної школи. Практична значущість дослідження полягала в тому, що виявлені потенційні можливості навчального процесу дефектологічного факультету (відділення «олігофренопедагогіка і праця») для формування готовності майбутніх олігофренопедагогів до професійно-трудового навчання і виховання розумово відсталих школярів, розробці конкретних методик, рекомендацій щодо вдосконалення змісту, форм і методів подотовки майбутніх вчителів праці допоміжної школи [222, с. 4].

Олена Петрівна Хохліна теоретично обґрунтувала сутність корекційно-розвивальної роботи з огляду на її місце в системі загальної і спеціальної освіти; побудувала концептуальну модель системного розгляду корекційно-розвивальної роботи у спеціальній освіті; виділила завдання і теоретичні засади формування усвідомленого учіння як передумови корекційно-розвивальної роботи у спеціальному освітньому закладі для дітей з обмеженими розумовими можливостями; з позицій системного підходу визначила у єдності психологічні та педагогічні умови забезпечення корекційної спрямованості трудового навчання учнів з обмеженими інтелектуальними можливостями.

Предмет корекційно-розвивального впливу на учнів з обмеженими розумовими можливостями у процесі трудового навчання – розумова сфера – розглядається на особистісному рівні як загальні інтелектуальні здібності до навчання та виконання праці, що визначаються сформованістю якостей розумової діяльності (узагальненість, усвідомленість, самостійність, стійкість) та індивідуального способу діяльності. В дефектології вперше ставиться завдання вивчення та доводиться можливість формування у дітей з порушеннями інтелекту узагальненості розумової діяльності (як здатності узагальнювати способи виконання трудових завдань) та індивідуального стилю діяльності. Таким чином у дослідженні отримала подальший розвиток та конкретизацію щодо корекційно-педагогічних систем концепція загальних та спеціальних здібностей.

Результати дослідження сутності корекційно-розвивальної роботи в системі спеціальної освіти, психологічного змісту усвідомленої діяльності та розумової сфери, змістових ліній їх формування у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку слугують основою подальших дефектологічних досліджень як теоретичного, так і практичного плану щодо забезпечення корекційної спрямованості навчання й виховання. Отримані порівняльні дані щодо особливостей прояву і формування розумових якостей та індивідуального способу діяльності використовуюся у диференціальній діагностиці інтелектуального розвитку дітей, індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу. Розроблена педагогічна технологія корекційно-розвивальної роботи засобами трудового навчання і запропоноване дидактико-методичне і змістове забезпечення його корекційної спрямованості використовуються вчителями-дефектологами у педагогічному процесі. Принцип конструювання методики і змісту навчання з корекційно-розвивальною метою використовуюся дослідниками і педагогами-практиками при розробці педагогічних технологій навчання не лише праці, а й інших предметів. Результати дослідження враховуються при створенні концепцій освітніх стандартів, навчальних програм, підручників і посібників з трудового навчання учнів з обмеженими розумовими можливостями, при підготовці підручників і методичних

посібників для студентів-дефектологів, для системи післядипломної освіти педагогів, зокрема вчителів праці спеціальних освітніх закладів [434].

Світлана Петрівна Миронова теоретично обґрунтувала та практично довела необхідність цілеспрямованого формування готовності вчителя-дефектолога до корекційної роботи з розумово відсталими дітьми; виявила складові та показники визначення її рівнів; створила концептуальну модель особистості та діяльності сучасного педагога-дефектолога як орієнтир його професійної підготовки з виділенням у ній пріоритетної складової – корекційної функції педагогічної діяльності; побудувала модель підготовки майбутнього вчителя-дефектолога до корекційної роботи з розумово відсталими дітьми на основі системного підходу, що забезпечило ефективність формування готовності випускників до корекційної роботи у єдності таких складових, як особистісна, когнітивна та діяльністна готовність.

Завдяки науковим пошукам ученої набуло подальшого розвитку вивчення особливостей професійної підготовки вчителів з історії вітчизняної системи вищої дефектологічної освіти, розроблено періодизацію її розвитку в Україні, з точки зору реалізації в її цілях та змісті ідей підготовки вчителя до корекційної роботи; положення дефектології про корекційну спрямованість навчального процесу, зокрема, уточнено зміст та розроблено методику здійснення корекційної роботи вчителя-дефектолога з розумово відсталими дітьми. Удосконалено змістові характеристики підготовки вчителів-дефектологів до корекційної роботи та їх організаційно-методичне забезпечення, зокрема, через визначення потенціалу певних навчальних предметів, педагогічної практики, самостійної і науково-дослідної роботи студентів, інноваційних форм і методів навчання [272].

Цінність дослідження полягає в тому, що автором створено та обґрунтовано концепцію особистісно-діяльністної моделі педагога-дефектолога, що забезпечує підвищення якості його фахової освіти та професійного вдосконалення; визначені особливості професійної підготовки вчителів до корекційної роботи на різних етапах розвитку вітчизняної системи вищої дефектологічної освіти; розроблено наукові засади підготовки вчителя-дефектолога до корекційної роботи у спеціальних закладах. Також результати дослідження застосовуються для створення і впровадження навчальних програм, навчальних і методичних посібників і рекомендацій для підготовки дефектологів до корекційної роботи у системі вищої освіти; удосконаленні форм і методів, спрямованих на розвиток самостійності і творчості студентів, забезпечення високого рівня їх особистісної та практичної готовності до корекційної роботи. Видані автором методичні рекомендації, навчальні та навчально-методичні посібники впроваджено у підготовку корекційних педагогів у вищих навчальних закладах України; у систему післядипломної освіти дефектологів (Івано-Франківський, Хмельницький, Львівський, Тернопільський ОІППО); у навчальну і методичну роботу спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Ірина Володимирівна Дмитрієва розробила теоретико-методичні засади естетичного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями; підготувала цілісну характеристику особливостей особистісно-естетичного розвитку розумово відсталих учнів різних вікових категорій; виокремила корекційні функції естетичного виховання в умовах допоміжної школи, довела необхідність його системного спрямування на такі сфери особистісно-естетичного розвитку школярів,

як потребово-мотиваційну, когнітивну, почуттєво-аксіологічну та діяльністну; розробила механізм реалізації корекційних функцій естетичного виховання учнів 6–9-х класів засобами мистецтва.

Ученою удосконалено визначення понять «корекційні функції естетичного виховання», «особистісно-естетичний розвиток учня допоміжної школи», «механізм реалізації корекційних функцій естетичного виховання», конкретизовано змістові характеристики естетичного виховання як складника системи спеціальної освіти розумово відсталих учнів за формами організації навчальної, позакласної та позашкільної роботи; набуло подальший розвиток положення про корекційну спрямованість навчально-виховного процесу допоміжної школи в контексті особистісно зорієнтованого підходу; ідея про потенційні можливості естетичного виховання щодо соціальної компенсації розумової відсталості шляхом активної та свідомої участі учнів допоміжної школи в різних видах художньо-естетичної діяльності; теорія взаємодії різних видів мистецтва та практика їх використання в умовах допоміжної школи [136].

Результати дослідження використано в змісті освітньої галузі «Мистецтво» Державного стандарту спеціальної освіти дітей з обмеженими розумовими можливостями. Також матеріали дослідження використовуються в системі спеціальної освіти для вдосконалення програм та створення підручників із дисциплін художньо-естетичного циклу, навчальних і методичних посібників із питань естетичного виховання розумово відсталих учнів на уроках та в позаурочний час. Розроблене методичне забезпечення механізму реалізації корекційних функцій естетичного виховання учнів на уроках факультативного курсу «Світ мистецтва» (програма, методичний посібник, методичні рекомендації), призначені для поліпшення самоосвіти методистів, учителів та вихователів допоміжних шкіл, використовуються слухачами системи післядипломної освіти.

Діна Іванівна Шульженко виявила тенденції світової науки щодо розуміння дитячого аутизму від визначення його як синдрому шизофренії до виділення в окрему нозологічну категорію та створення суто медичної класифікації первазивних розладів (медичний аспект); розробила та обґрунтувала сутність і технології диференціальної діагностики дитячого аутизму з його відмежуванням від розумової відсталості та загального недорозвитку мовлення та акцентом на діагностико-прогностичну функцію обстеження дитини із з’ясуванням ресурсів її особистісного розвитку; розробила класифікації дітей з аутистичними порушеннями за клінічними показниками аутизму; рівнем розвитку мовленнєвої функції, особливостями спрямованості дітей на найближче оточуюче середовище; створила авторську комплексну психолого-педагогічну систему індивідуального корекційного виховання аутичних дітей і підлітків у різних сферах життєдіяльності (сім’я, освітні та реабілітаційні заклади) з подальшим залученням дітей до активного спілкування з іншими дітьми; розробила інноваційні технології запобігання, виникнення і розвитку типових для спектру аутистичних порушень проявів неадекватного психофізичного функціонування дитини у поведінці та діяльності, а також програми психологічного супроводу дитини з аутизмом в умовах дошкільної та початкової інклюзивної освіти; розроблено професіограму фахівця (корекційного педагога та практичного психолога (спеціального) в галузі аутології; визначила особливості та шляхи формування професійної готовності спеціаліста до корекційної роботи з аутичними дітьми; запропонувала зміст, форми та методи формування компетентності суб’єктів

виховання аутичних дітей у сім'ї щодо застосування ефективних технологій корекційно-виховного впливу [462].

Результати дисертаційної роботи мають велику теоретичну і практичну цінність, оскільки активно використовуються корекційними педагогами, практичними психологами, логопедами, соціальними педагогами, лікарями (дитячий педіатр, невролог), членами всіх рівнів ПМПК для діагностико-прогностичного вивчення дитини; психокорекційної, корекційно-педагогічної роботи з аутичними дітьми в усіх типах дошкільних та шкільних закладів, освітньо-реабілітаційних центрах; для спільної роботи фахівців, батьків, які виховують аутичну дитину; у системі післядипломної освіти дефектологів; в організації семінарів для батьків, членів сімей. Зокрема, матеріали дослідження покладені в основу розробки предметного змісту Міжнародного Фонду спеціальної допомоги аутичним дітям «АУТ» в Україні та змісту підвищення кваліфікації голів ПМПК в Університеті менеджменту освіти НАПН України.

Людмила Олександрівна Куненко у науковій праці [232] розглянула теоретико-методичні засади інтеграційної спрямованості початкової музичної освіти дітей з порушеннями зору, в яких музична освіта визначається як феномен естетичної та художньої культури особистості; обґрунтувала інтеграцію змісту видів мистецької діяльності як найбільш ефективний принцип навчання музики дітей даної категорії; розглянула причини відставання рівня початкової музичної освіти дітей даної категорії від дітей з нормальним зором і шляхи забезпечення процесу їх нормалізації; розробила модульно-ейдетичну модель початкової музичної освіти дітей з порушеннями зору, поетапну методику її опанування, Державний стандарт і програмне забезпечення цього напряму освіти; розкрила сучасні вимоги до фахової підготовки вчителів музики для спеціальних шкіл дітей з вадами зору, що мало вагоме значення для подальшого розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів в Україні в умовах модернізації.

Андрій Гаррієвич Шевцов уперше в Україні зробив системне науково-педагогічне обґрунтування реабілітології як теоретичної основи комплексного реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності і розробив теоретико-методологічний апарат системно-синергетичного аналізу феноменів реабілітаційної дійсності та емпіричного досвіду корекційно-реабілітаційних установ; здійснив теоретичне моделювання корекційно-реабілітаційного процесу як системи та розробив обґрунтовано відкриту особистісно орієнтовану п'ятифакторну діяльністну модель процесу комплексного реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності; обґрунтував діяльністну особистісно орієнтовану неосоціальну модель інвалідності та реабілітовуваного у єдності його психічних, соціальних та біологічних якостей на базі чотиривимірної структури особистості; встановив діалектичні суперечності реабілітаційної дійсності, закономірності та фундаментальні принципи організації комплексного реабілітування у корекційно-реабілітаційному просторі, з'ясував їхню освітню природу та психолого-педагогічні засади, здійснив психолого-педагогічний аналіз та обґрунтував освітнє походження реабілітаційних цілей як системоутворюючих чинників реабілітаційного процесу; обґрунтував теоретичні положення про сутність та завдання нової наукової дисципліни, сфери суспільної практики та фахової підготовки – корекційної андрагогіки, концептуальне співвідношення між моделями корекційної педагогіки та корекційної андрагогіки в підходах до корекційно-реабілітаційної роботи; системно обґрунтував особистісно

орієнтовану корекційно-андрагогічну методологію навчально-реабілітаційної роботи зі студентами з обмеженнями життєдіяльності в інтегрованому ВНЗ; розробив базові принципи реабілітаційного менеджменту та моніторингу мережі корекційно-реабілітаційних служб з освітніх позицій, оцінки якості та стандартизації реабілітаційних послуг відповідно до міжнародних стандартів менеджменту якості ISO 9001 [453].

Для розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів внесок дослідження полягає, перш за все, у розробці методологічних основ та рекомендацій у формі концептуальних положень щодо практичної діяльності корекційно-реабілітаційних служб; упровадженні нових програм і концептуальних підходів до трансформації фахової освіти й підвищення кваліфікації спеціалістів корекційно-реабілітаційної сфери. Важливим є й те, що впровадження результатів дослідження здійснювалось на курсах підвищення кваліфікації персоналу навчально-реабілітаційних закладів.

Юрий Михайлович Вихляєв розробив теоретико-методичні основи використання технічних засобів корекції функціонального стану молоді з обмеженими можливостями здоров'я. Ученим уперше розроблено педагогічну модель, яка дозволяє розглядати корекційно-педагогічний процес відновлення функціонального стану з використанням технічних засобів як єдине ціле. Обґрунтовано інноваційні технології використання і взаємодії технічних, педагогічних, психологічних, медико-біологічних засобів корекції функціонального стану молоді з обмеженими можливостями здоров'я. Апробовано цільові програми оздоровчих занять з фізичного виховання студентів з вадами соматичного здоров'я і, зокрема, низьким рівнем функціонального стану серцево-судинної системи з метою корекції їх фізичної підготовленості. Запропоновано триступеневу модель оцінювання і контролю фізичного стану студентів з низьким рівнем функціональної підготовленості. Визначено теоретико-методологічні основи використання технічних засобів корекції функціонального стану молоді з обмеженими можливостями здоров'я [53].

Світлана Володимирівна Федоренко у монографічному дослідженні здійснила історико-педагогічний аналіз розвитку теорії і практики навчання і виховання дітей з порушеннями зору в Україні. Автором розкрито історію діяльності українських навчальних закладів для сліпих та слабозорих, починаючи з середини XIX до XXI ст.; розглянуто внесок українських тифлопедагогів у справу навчання та виховання незрячих; уперше визначено основні періоди та етапи становлення й розвитку української тифлопедагогіки [426].

Отже, представники наукової школи академіка В.М. Синьова зробили помітний внесок у розвиток дефектологічної науки, в тому числі в зміст післядипломної педагогічної освіти дефектологів.

Заслуговує на увагу досвід організації підвищення кваліфікації дефектологів. Науково-дослідний центр інклюзивної освіти (директор академік В.І. Бондар), як структурний підрозділ інституту, працює за такими напрямами: науково-дослідний, науково-методичний, інноваційний. Серед завдань, які виконує центр − розробка та впровадження в навчальний процес програми підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, які працюють з дітьми з особливостями психофізичного розвитку в системі інтегрованого та інклюзивного навчання; розробка рекомендацій для педагогів і батьків щодо організаційних, методичних, технологічних аспектів

спільного навчання учнів з різними пізнавальними здібностями в загальноосвітньому середовищі, вивчення та поширення інноваційного досвіду шляхом проведення конференцій, семінарів, «круглих столів», тренінгів.

Кафедри інституту беруть активну участь у вдосконаленні післядипломної педагогічної освіти дефектологічних кадрів, зокрема, у перепідготовці кадрів (на спецфакультеті), підвищують кваліфікацію всіх категорій педагогічних працівників спеціальних шкіл-інтернатів, проводять теоретичні і практичні заняття в методичних об'єднаннях шкіл м. Києва і Київської області.

Заслуговує на увагу інноваційна форма підвищення кваліфікації дефектологів – виїзди кафедр у регіони для організації курсової підготовки. Так, якщо упродовж 2010 р. викладачами кафедр проведено 18 курсів у Вінницькій, Житомирській, Київській, Чернігівській, Черкаській областях, якими охоплено понад 1 000 педагогічних працівників галузі корекційної освіти, то впродовж 2011 р. – 20 курсів з контингентом понад 1 200 слухачів. При цьому проведення курсів здійснювалося як на базі університету, так і на базах ОІППО та спеціальних шкіл-інтернатів. Проведено кафедрами тифлопедагогіки, логопедії, сурдопедагогіки по 5 курсів, психокорекційної педагогіки – 3 курси. За останні роки кафедрами суттєво удосконалено навчальні плани та навчально-методичні комплекси для курсів підвищення кваліфікації вчителів-дефектологів, розроблено навчально-методичний комплекс, спрямований на підвищення кваліфікації вчителів та вихователів загальноосвітніх навчальних закладів, які працюють у системі інклюзивної освіти. Через великий попит проведення цієї форми післядипломної педагогічної освіти підготовлено та подано пакет документів з метою збільшення ліцензійної кількості свідоцтв про підвищення кваліфікації до 1 500 на рік.

Співробітники Інституту лише за останні роки опублікували близько 500 наукових і методичних праць загальним обсягом близько 467 друкованих аркушів. Серед них: «Сурдопедагогіка» (хрестоматія у трьох томах, за ред. Л.І. Фомічової); «Соціально-психологічна служба в освітньо-виховних закладах України», «Соціалізація особистості глухого школяра» (І.П. Колесник); «Методика викладання української мови в допоміжній школі» (Г.С. Піонтківська); «Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції», «Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник», «Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії: вибрані наукові праці» (В.М. Синьов); «Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі: навчальний посібник» (В.І. Бондар, А.М. Ільченко), «Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: навчальний посібник» (В.І. Бондар, К.В. Рейда); «Комп'ютерні ігри по словотворенню» (В.О. Кондратенко); «Тифлопсихологія», «Рельєфно-крапкове письмо сліпих» (Є.П. Синьова); «Дефектологічний словник: навчальний посібник» (В.І. Бондар, В.М. Синьов), підручники для різних типів спеціальних шкіл (М.К. Шеремет, Е.П. Гроза, Г.М. Плешканівська, Н.П. Альонкіна), кафедральні збірники наукових праць за редакцією В.М. Синьова, Є.П. Синьової, Л.І. Фомічової, М.К. Шеремет та ін.

Отже, за всі роки свого існування, пройшовши складний шлях від відділення, факультету до інституту, один із найстаріших підрозділів НПУ імені М.П. Драгоманова підготував понад 10 тисяч педагогів-дефектологів. Серед колишніх студентів факультету є відомі політичні і громадські діячі, діячі мистецтва,

директори шкіл, заслужені вчителі України тощо. Особливою гордістю ІКПП є випускники-дефектологи, які стали видатними вченими у галузі загальної і спеціальної педагогіки і психології: академіки НАПН України І.Д. Бех, Віт.І. Бондар, Вол.І. Бондар, С.Д. Максименко, В.М. Синьов, М.Д. Ярмаченко; член-кореспондент В.В. Засенко. Захистили докторські дисертації з різних спеціальностей колишні київські студенти-дефектологи А.М. Гольдберг, І.С. Моргуліс, Б. Андрієвський, Ю. Максименко, С.П. Миронова, В.В. Тарасун, Л.І. Фомічова, М.К. Шеремет.

Важко перерахувати всіх випускників, чиї блискуче захищені кандидатські дисертації ввійшли до золотого фонду української дефектології, їх понад 50.

У цей період відбулося удосконалення організаційної структури і напрямів науково-методичної діяльності дефектологічного факультету Донбаського державного педагогічного університету (м. Слов'янськ), який фактично забезпечує підготовку корекційних педагогів, підвищення їх кваліфікації і перепідготовку для спеціальних шкіл східно-південного регіону України. Провідну роль у діяльності факультету відіграють кафедри: методик корекційного навчання (завідувач – доктор педагогічних наук, професор І.В. Дмитрієва), колекційної освіти (завідувач – кандидат педагогічних наук, доцент В.О. Липа), логопедії і спеціальної психології (завідувач – доктор психологічних наук, професор О.В. Мамічева), які беруть свій початок з кафедри дефектології. Упродовж усіх років кафедри здійснюють підготовку фахівців – учителів спеціальних шкіл для дітей з вадами розумового розвитку, логопедів, надають методичну допомогу педагогічним колективам шкіл для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, проводять курси підвищення кваліфікації з усіма категоріями педагогічних працівників. Серед керівників та педагогічних працівників спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з психофізичними вадами для Автономної Республіки Крим (18 навчально-виховних закладів), Дніпропетровської (27), Донецької (32), Запорізької (16), Луганської (16), Миколаївської (14), Одеської (14), Сумської (14), Харківської областей (14) понад 70 % є випускниками різних років цих кафедр. Це підтверджує вагомий внесок дефектологічного факультету ДДПУ у розбудову спеціальної освіти дітей з особливостями розвитку в Донецькому регіоні.

У проведенні курсів підвищення кваліфікації і перепідготовки, поряд із традиційними, такими як лекції, практичні заняття, семінари, застосовуються сучасні форми роботи, побудовані на активізації самостійної роботи слухачів. Практикується проведення майстер-класів провідними науковцями та практичними працівниками спеціальних шкіл-інтернатів. Велике значення надається практичній підготовці корекційних педагогів. Практичні заняття проводяться в спеціальних загальноосвітніх навчально-виховних закладах м. Слов'янська: спеціальній загальноосвітній школі-інтернаті для дітей з вадами розумового та фізичного розвитку; загальноосвітній школі-інтернаті для сліпих і слабозорих дітей; яслах-садочку № 16 «Рушничок»; дошкільному дитячому будинку для розумово відсталих дітей.

На сучасному етапі кафедри забезпечують наукове керівництво проектами: «Змістове і методичне забезпечення підготовки корекційного психопедагога до роботи в спеціальних та інклюзивних закладах освіти»; «Науково-методичне забезпечення змісту освіти дітей з психофізичними вадами»; «Створення науково-консультативного та волонтерського центру з питань організації освітнього простору та абілітації осіб з психофізичними порушеннями»; «Реалізація концепції ранньої

реабілітації та соціалізації дітей з психофізичними порушеннями»; створення науково-дослідної лабораторії для роботи над темою «Взаємодія розумових та емоційних компонентів розвитку особистості з вадами інтелекту та педагогічні умови їх корекції».

За означений період колективом науково-педагогічних кадрів підготовлено низку підручників, навчальних і методичних посібників, програм з навчальних предметів, важливих для практичної роботи вчителів допоміжних шкіл та підвищення рівня їхньої післядипломної педагогічної освіти. Особливе визнання серед педагогів-практиків отримали такі: підручник для 9-го класу допоміжної школи «Географія України», підручник для 8-го класу допоміжної школи «Географія світу» (В.О. Липа, Л.К. Одинченко); підручник для 7–8-х класів допоміжної школи «Русский язык», підручник для 8-го класу спеціальної школи «Русский язык», науково-методичний посібник «Корекційна спрямованість навчально-виховного процесу в спеціальній школі для дітей з особливостями психофізичного розвитку» (Н.В. Тарасенко); програми з географії для 6–9-х класів допоміжної школи (з грифом МОН), робочі зошити з географії для допоміжної школи (з грифом МОН), методичні посібники з методики викладання географії в допоміжній школі (Л.К. Одинченко); навчальна програма з соціально-побутового орієнтування для загальноосвітнього навчального закладу для дітей з вадами розумового розвитку (з грифом МОН), навчально-методичний посібник «Методика викладання історії в допоміжній школі», методичний посібник «Соціально-побутове орієнтування в спеціальній школі» (Н.А. Гіренко); навчально-методичні посібники «Психологические основы педагогической коррекции», «Основы коррекционной педагогики», «Зміст та корекційна спрямованість вивчення географії в допоміжній школі», «Изобразительная деятельность как способ коррекции графических навыков детей с нарушениями движений», «Введение в психологическую коррекцию» (В.О. Липа).

Факультет корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам’янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка розпочав підготовку педагогічних працівників для спеціальних шкіл у 1992 р. На факультеті спочатку працювала одна кафедра − дефектології, зараз функціонує три кафедри: корекційної педагогіки та інклюзивної освіти (завідувач – доктор педагогічних наук, професор С.П. Миронова), логопедії і спеціальних методик (завідувач – кандидат психологічних наук, доцент О.В. Гаврилов), психолого-медико-педагогічних основ колекційної роботи (кандидат педагогічних наук, доцент О.М. Вержиховська). Упродовж останніх років факультет, крім підготовки корекційних педагогів, надає послуги післядипломної педагогічної освіти педагогічним працівникам спеціальних шкіл областей західного регіону (Івано-Франківська, Львівська, Тернопільська, Чернівецька, Хмельницька). Тільки за 2010/11 навчальний рік підвищенням кваліфікації було охоплено понад 300 осіб, з яких формувалися навчальні групи вихователів дошкільних закладів і реабілітаційних центрів, учителів допоміжних шкіл, логопедів допоміжних і загальноосвітніх шкіл. Окрім того, для вчителів спеціальних шкіл, які мають вищу педагогічну освіту, організована перепідготовка з отриманням освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр – спеціаліст» та відповідно курсом навчання 2–3 роки (2010 р. – 126 осіб; 2011 р. – 165 осіб; 2012 р. – 158 особи).

Вагоме практичне значення для студентів – майбутніх корекційних педагогів і вчителів-практиків, які підвищують рівень післядипломної педагогічної освіти,

мають навчально-методичні посібники, методичні рекомендації, програми навчання в спеціальній школі, які розробили викладачі факультету. Серед них: «Самостійна робота студентів з дисципліни «Корекційна педагогіка»: навчальний посібник», «Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія», «Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс: навчальний посібник» (С.П. Миронова), «Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку: навчально-методичний посібник», «Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія: навчальний посібник» (М.П. Матвєєва, С.П. Миронова); «Корекція заїкання у молодших школярів» (С.П. Миронова, Л.Л. Гуцал); «Основи корекційної педагогіки» (С.П. Миронова, О.В. Гаврилов, М.П. Матвеєва); «Особливі діти в закладі і соціальному середовищі», «Педагогічна практика: методичні рекомендації», «Методика навчання учнів 1−4 класів спеціальної школи: навчальний посібник», «Спеціальна методика математики в допоміжній школі» (О.В. Гаврилов); «Корекційно-реабілітаційні служби: Навчально-методичний посібник» (О.М. Опалюк); «Основи дефектології: методичні рекомендації до проведення занять з курсу «Вступ до спеціальності «Дефектологія» (О.М. Вержиховська); «Програма з математики для підготовчого і першого класів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення», «Програма з математики для другого, третього і четвертого класів спеціальної загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення» (Н.С. Гаврилова).

Таким чином, ІКПП НПУ імені М.П. Драгоманова, дефектологічний факультет ДДПУ, факультет корекційної і соціальної педагогіки та психології КПНУ під впливом об’єктивних та суб’єктивних чинників розвитку спеціальної освіти, вимог інноваційних процесів у навчально-виховних закладах створили навчально-методичні підрозділи для організації системного вдосконалення післядипломної педагогічної освіти працівників спеціальних навчально-виховних і реабілітаційних закладів України. Впродовж останніх років удосконалився технологічний компонент процесу надання послуг післядипломної педагогічної освіти – здійснюються регулярні набори слухачів для перепідготовки дефектологів серед осіб, які мають вищу педагогічну освіту (Дніпропетровськ, Слов’янськ, Кам’янець-Подільський, Київ). Традиційною стала участь викладачів у проведенні занять з курсового підвищення кваліфікації дефектологів на базах ОІППО. Інноваційною формою стали виїзні курси на базах спеціальних шкіл-інтернатів без відриву від виробництва. Чимало уваги викладачі інститутів приділяють питанням удосконалення змістовного компонента. Розроблено сучасні навчальні плани, програми, підручники, навчальні посібники, які відображають зміни, що відбуваються в системі освіти.

5.5. Активізація інноваційних процесів у системі післядипломної педагогічної освіти дефектологів як умова її перспективного розвитку

Інноваційні процеси в післядипломній педагогічній освіті як поняття було відоме протягом усієї історії її розвитку, але сам термін уживається не так давно. Поняттям «інновація» позначають удосконалення, нововведення, зміну. Щодо педагогічного процесу, інновація на сучасному етапі передбачає введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності вчителя і учня, вихованця. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом

наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів.

Вивчення досвіду свідчить, що інноваційні процеси розвиваються ефективно там, де сформований сприятливий інноваційний клімат. У системі післядипломної освіти дефектологів України генерувати і активізувати інноваційний клімат повинні установи і заклади, які організовують діяльність із надання освітніх послуг і несуть відповідальність за їхню якість. До них належать, перш за все, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України (Інститут інноваційних технологій і змісту освіти), НАПН України (Університет менеджменту освіти), ОІППО, інститути (факультети) перепідготовки і підвищення кваліфікації ВНЗ, спеціальні школи (методичні об'єднання). Треба віддати належне, що в Україні останнім часом проводиться системна і послідовна робота державних органів влади щодо поліпшення інноваційного клімату в системі педагогічної освіти, в тому числі в післядипломній педагогічній освіті дефектологів.

Переконливим доказом важливості цього питання є положення Тематичної національної доповіді «Освіта осіб з інвалідністю в Україні (2010)». Доповідь підготував колектив Інституту інноваційних технологій і змісту освіти (директор − доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України О.А. Удод) з метою здійснення оцінки та визначення концептуальних засад і перспектив інноваційного розвитку неперервної освіти осіб з інвалідністю в Україні. У ній наголошується, що для підвищення якості освіти в навчально-виховних закладах у перспективі необхідно шукати нові шляхи підвищення професійної компетентності педагогічних кадрів, розв'язання проблеми підготовки корекційного вчителя-інноватора, який би володів проектним мисленням, інноваційними педагогічними технологіями, був суб'єктом особистісного і професійного зростання, вмів би досягати нової педагогічної мети [313].

Система післядипломної освіти дефектологів, яка сформувалася за часів незалежності України, характеризується відходом від тоталітарної уніфікації і стандартизації педагогічного процесу, інтенсивним переосмисленням цінностей, пошуками нового в теорії та практиці навчання й виховання і базується на реалізації основоположних принципів: свободи вибору вчителем мети і змісту навчання, форм і методів його організації і здійснення; проблемно-актуальної організації підготовки, тобто фахівцю важлива не тільки дисципліна, що вивчається, а її роль у вирішенні професійних завдань; стимулюванні самоосвіти, яке полягає в тому, щоб спрямовувати становлення змістоутворювальних мотивів діяльності, допомагати вчителю йти шляхом саморозвитку, самостійного осмислення й використання нового знання у професійній діяльності. Дотримання закладами, які надають послуги післядипломної педагогічної освіти, цих принципів і є надійним методологічним підґрунтям інноваційних процесів у цій системі, адже атмосфера актуалізації і переосмислення життя в Україні вимагає нового педагогічного бачення і зміни парадигм у напрямку розвитку нових компетенцій, адекватних завданням спеціальної педагогічної освіти, зокрема, на етапі поступового упровадження інтегрованого, інклюзивного навчання.

Масштабні завдання, що стоять на сучасному етапі перед спеціальною школою, обумовлюють потребу в педагогічних працівниках нової генерації, які володіють творчим мисленням, здатні постійно генерувати нові ідеї. «...Педагогічна креативність є системоутворювальним фактором професійної компетентності

вчителя. Творчість не просто вдосконалює педагогічну діяльність, але й виступає її сутнісною ознакою. Творчість передбачає наявність в особистості педагога здібностей, мотивів, знань, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Педагогічна творчість пов'язана із пошуком оптимальних і нестандартних педагогічних рішень, складних проблем освіти осіб із інвалідністю, здатністю педагога до самовдосконалення і самоосвіти, розроблення нових методик, форм, прийомів, до формування індивідуального стилю професійної діяльності ...» [313, с. 308]. Зрештою, кожен учитель прагне досягти вершин творчої зрілості в процесі освоєння психології творчого самовиховання, педагогічної майстерності. Сучасна система післядипломної освіти повинна формувати у дефектологів комплекс якостей, необхідних для розвитку творчості.

На думку В.І. Бондаря, структурна модель підготовки вчителя до творчості включає в себе як державні, так і громадські інституції, які спрямовують свої зусилля на створення оптимальних умов для самореалізації сутнісних сил педагога. Головна увага приділяється розвитку домінантних якостей особистості педагога, які формують здатність до творчості. До таких «базових якостей» належать:

− підсистема спрямованості: позитивне уявлення про себе, бажання пізнати себе, творчий інтерес, готовність до пошуку нової інформації, мотивація досягнень;

− підсистема характерологічних особливостей учителя: самостійність, ініціативність, упевненість у своїх силах та здібностях, емоційна активність;

− підсистема творчих умінь: проблемне бачення, здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, здатність до дослідницької діяльності, розвинене уявлення, здатність до подолання інерції мислення, до міжособистісного спілкування;

− підсистема індивідуальних особливостей, психічних процесів: альтернативність мислення, дивергентність мислення, асоціативність пам'яті, пошуково-перетворювальний стиль мислення [313, с. 291].

Структурна особистісно зорієнтована модель підготовки вчителя до творчої діяльності реалізує принципи свободи вибору, проблемно-ситуативної організації навчання, стимулювання самоосвіти та самостійності, принцип розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери, науково-методичного супроводу.

Принцип свободи вибору не звужується лише до варіативності навчальних планів і програм, а вимагає реальної свободи вибору педагогом мети і змісту навчання, форм і методів його організації та здійснення. Принцип свободи вибору орієнтує на розроблення цільової програми професійного розвитку і саморозвитку, враховуючи індивідуальність та унікальність кожного педагога.

Принцип проблемно-актуальної організації підготовки спрямований на актуальні проблеми реформування шкіл-інтернатів. Фахівцю важлива не дисципліна, що вивчається, а її роль у вирішенні професійних завдань або життєвих проблем, які виникають у конкретних ситуаціях.

Сутність принципу стимулювання самоосвіти педагога полягає в тому, щоб спрямувати становлення змістоутворювальних мотивів діяльності, допомагати вчителю йти шляхом саморозвитку, самостійного осмислення й використання нового знання у професійній та самоосвітній діяльності [313, с. 292].

Важливо зазначити, що модель креативного педагога передбачає також нові завдання, напрям і місію післядипломної освіти дефектологів. Завданням повинна стати підготовка педагога, діяльність якого не обмежується викладанням власного

предмета, фахівця, який здатний здійснювати міждисциплінарні зв'язки й усвідомлює значущість професійних знань у контексті соціокультурного простору. Важливим є його вміння організувати навчальний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості. Реалізуючи гуманітарну природу своєї професії, учитель як вихователь, організатор навчального процесу не обмежується оцінкою навченості учнів, а стимулює їхні особисті досягнення.

Змінюється напрям професійної орієнтації дефектолога – від просвітництва до здійснення життєтворчої та культуротворчої місії, від маніпулятивної, авторитарної педагогіки до педагогіки особистісно зорієнтованої, педагогіки співробітництва.

Новизна місії полягає в тому, щоб забезпечити не лише трансляцію знань, але й бути людиною культури і духовних цінностей, провідником цілей державотворення і демократичних змін у освіті. При цьому важливою складовою післядипломної освіти дефектологів повинен стати розвиток інноваційної культури. Інноваційна культура розкриває якісні параметри тих перетворень, які здійснюються в освіті. «Інноваційна культура – це синтез компетентності педагога, створеного ним інноваційного продукту та інноваційної діяльності» [313, с. 308].

Основу інноваційних процесів у післядипломній педагогічній освіті дефектологів складають дві важливі проблеми педагогіки – проблема вивчення, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Результатом інноваційних процесів слугує використання теоретичних і практичних нововведень, а також таких, що утворюються на межі теорії і практики.

Прикладом може бути упровадження досвіду дистанційного навчання (ДН) у систему післядипломної освіти як однієї із педагогічних технологій. Педагогічні технології відрізняються між собою за різними ознаками. ДН принципово відрізняється від заочного і аж ніяк не є його різновидом. При розгляді показників ДН (функції викладача, застосування інформаційних технологій, телекомунікаційних мереж та ін.) це твердження стає ще обґрунтованішим.

Треба визнати – розвиток ДН в Україні розпочався значно пізніше, ніж у країнах Західної Європи і здійснювався за несприятливих умов. По-перше, рівень інформатизації українського суспільства набагато нижчий від рівня країн Заходу. Освіта ще не повністю охоплена Internet-системою. Водночас зміст Web-сайтів носить виключно інформаційний характер і не спрямований на навчання. По-друге, теоретичні, практичні та соціальні аспекти ДН розроблено недостатньо. По-третє, в Україні довгий час, практично до 2004 р., була відсутня державна стратегія розвитку ДН. Лише у 2003 р. виходить постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки», а 21 січня 2004 р. наказом Міністерства освіти і науки України затверджено Положення про дистанційне навчання, тобто зроблено перші кроки на законодавчому рівні.

Положенням визначено, що під ДН розуміється індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. У процесі ДН

використовуються дистанційні курси – інформаційні продукти, які є достатніми для навчання за окремими навчальними дисциплінами [84].

Вивчення, аналіз і узагальнення світового досвіду дає можливість визначити, що сучасна системна модель ДН включає такі основні компоненти: визначення потреб слухачів для планування та впровадження відповідних варіантів ДН; забезпечення навчальних закладів технічними засобами навчання та контролю знань слухачів; створення навчальних програм; підготовка друкованих матеріалів для ДН, виконання аудіо- і відеозаписів, що застосовуються у навчанні, забезпечення радіо- і телевізійного зв'язку з суб'єктами навчання, розробка комп'ютерного програмного забезпечення, проведення аудіо- та відеоконференцій, тобто сеансів безпосереднього зв'язку студентів із викладачами, створення комп'ютерних мереж для здійснення ДН; підбір персоналу для забезпечення взаємодії викладачів із слухачами; створення навчального середовища.

За оцінками вчених (Е.Л. Носенко, О.М. Пєхота), ДН має багато переваг над традиційним процесом навчання. Перше – це надання доступу для отримання високоякісної освіти молоді, яка мешкає в різних куточках світу. У дорослих, які потребують спеціального навчання для створення собі перспектив у професійній кар'єрі (як це часто зустрічається в учителів і вихователів спеціальних шкіл), є змога у разі ДН, не залишаючи свою роботу, підвищити рівень власної професійної освіти або пройти перепідготовку. Не треба піднімати питання з гуртожитками, витратами коштів на переїзди, харчування, адже вчителі – це малозабезпечена категорія людей. Суттєво поліпшуються умови навчання для студентів із фізичними вадами, в яких немає доступу до навчання через неможливість залишити дім чи лікарню. Автоматично вирішується питання необхідності потрібної кількості аудиторного фонду, забезпечення його меблями, опаленням, освітленням, санітарно-гігієнічними нормами тощо.

Активну позицію в питаннях упровадження дистанційного навчання займає Дніпропетровський ОІППО. Зокрема, із відкриттям кафедри корекційної педагогіки на факультеті перепідготовки педагогічних кадрів за ініціативою декана факультету Б.В. Братаніча і завідувача кафедри І.М. Родименко організована «гібридна» форма навчання у перепідготовці дефектологів. Навчальний план перепідготовки педагогічних кадрів (на базі вищої освіти) за спеціальністю 7.010106 «Дефектологія» 0101 «Педагогічна освіта» (спеціалізація – корекційна педагогіка) у 2006 р. передбачав поєднання традиційної і дистанційної форм навчання. Цикл навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки включав: очні заняття − 318 годин, дистанційні – 212 годин, цикл основ медичних знань, охорони здоров'я та життя дітей, відповідно, 98 і 70 годин, цикл гуманітарних та соціально-правових дисциплін – 124 і 28 годин, цикл методик викладання основ наук у загальноосвітніх спеціальних навчальних закладах для дітей з особливостями в розвитку – 148 і 124 годин, цикл навчальних дисциплін за вибором студентів – 34 і 26 годин. Аналіз свідчить, що навчальний план на початковому (експериментальному) етапі передбачав раціональний розподіл навчального часу, який давав можливість адаптуватися слухачам і поступово формувати навчально-методичну базу викладацькому складу. На очні заняття відводилося по всіх циклах дисциплін, крім третього циклу, майже 60 % часу, на дистанційні – до 40 %. Розподіл третього циклу (гуманітарних та соціально-правових дисциплін) на 82 і 18 % пояснюється вивченням курсу «Інформаційні та телекомунікативні технології» (96 годин), який

вивчається з самого початку навчання і є важливою передумовою успішного включення в ДН. Слід відзначити, що слухачі позитивно віднеслися до упровадження системи ДН.

Як показала практика, ця педагогічна технологія ідеально підходила для процесу перепідготовки вчителів-дефектологів, оскільки в даному навчальному закладі за формою атестації слухачів передбачені «некредитні» курси (призначені для отримання додаткової або післядипломної освіти). Навчальні заклади, які пропонують некредитні курси, фактично утворюють систему «відкритого навчання» і роблять акцент на цінності навчальної програми як такої, незважаючи на престижність диплома чи вагу кредиту.

Позитивним моментом був той факт, що зміст дистанційного навчального курсу дефектологів пов'язувався з реальною дійсністю, з проблемами, які виникають у слухачів у педагогічному та учнівському середовищі, тобто теорія і практика курсу містить посилання на події повсякденного життя слухачів, адже всі вони (100 %) працювали в спеціальних школах, мали стаж і досвід практичної роботи. Отже, дистанційна форма навчання не тільки озброювала слухачів теоретичними знаннями, а й формувала професійні компетенції.

Кафедрою корекційної педагогіки ДОІППО успішно здійснено два випуски учителів-дефектологів, проте у 2011/12 навчальному році навчальний процес перейшов на традиційну технологію. Тимчасова відмова від дистанційної технології навчання відбулася через те, що слухачі першого року навчання мешкають переважно в сільській місцевості, що ускладнює процес спілкування через Інтернет. Іншими причинами були відсутність інформаційно-методичного центру (до квітня 2011 р.), який би координував діяльність із формування програмного забезпечення для створення, збереження, накопичення та передачі веб-ресурсів, а також для забезпечення авторизованого доступу користувачів до цих веб-ресурсів; усі тьюторські труднощі розробки веб-ресурсів покладалися на викладачів, не враховуючи це при оплаті праці; жоден викладач не пройшов цільових курсів підвищення кваліфікації саме з упровадження ДН; переважна більшість викладачів – погодинники, що мають великий практичний досвід роботи у спеціальних закладах, але серед яких далеко не всі впевнено володіють комп'ютером та Інтернетом

За нашими спостереженнями, ще не викорінено погляд на ДН як на навчання за допомогою електронних підручників (у поєднанні з паперовими) та регулярним тестуванням рівня навченості. Що стосується підручників, то це зараз не є проблемою, але, на жаль, за допомогою них знання отримуються лише мінімальні, поверхові. Контроль за допомогою тестових завдань орієнтований на репродуктивне відтворення отриманої інформації. Сьогодні цього занадто мало. Сучасне суспільство, як світове, так і українське, потребує висококваліфікованих фахівців, яких можна підготувати за допомогою традиційного чи ДН лише шляхом презентації навчального матеріалу, опосередкованої електронними засобами під керівництвом викладача. До того ж, розробка дистанційних курсів вимагає концентрації уваги не тільки на можливостях комп'ютерної техніки, а й на врахуванні педагогічних і психологічних закономірностей пізнання та формування знань. Реалізація цих проектів передбачає усвідомлення специфіки пізнавальних механізмів та засобів їх активізації під час самостійного вивчення студентами навчального матеріалу. Цю думку підтверджує і один із провідних російських фахівців у галузі дистанційного навчання В.П. Тихомиров. Він зазначає, що «... настав час поставити на перший план

завдання розробки дистанційних курсів і телекомунікаційних навчальних проектів, котрі мають скласти наповнення зростаючих освітніх мереж. Однак цій стороні дистанційної освіти приділяється поки що не досить уваги, зусилля і кошти концентруються на вирішенні технічних питань створення транспортної основи мереж. Водночас, розробка навчально-методичного наповнення і перепідготовка кадрів є значно трудомісткішою і затратною стороною дистанційної освіти. Зокрема, може знадобитися критичне переосмислення деяких основ педагогічної науки».

Дистанційне навчання треба проводити так, як це здійснюється у передових навчальних закладах світу за «кейс»-технологією. Кожному студенту в перший день занять видати в постійне користування «кейс» з навчальною літературою, програмно-методичним забезпеченням, довідниками, компакт-дисками, аудіо- та відеокасетами, вимогами до рівня, обсягу та якості знань і вмінь випускників.

Окрім того, на нашу думку, найближчим часом у викладачів і слухачів може виникнути потреба у використанні світових надбань дистанційного навчання, а для цього треба ліквідувати мовний бар'єр, термінологічну невідповідність у галузі освіти, деяку різницю у підходах до проблем освіти в цілому.

Отже, мусимо зазначити, що, на жаль, дистанційна технологія у післядипломній освіті дефектологів поки що остаточно не упроваджена. Перші кроки зроблено, їх треба ретельно аналізувати. Потрібні зусилля адміністраторів, спрямовані на організацію та забезпечення освітніх послуг, перерозподіл людських ресурсів та капіталовкладень в єдину систему навчання з урахуванням необхідності введення дистанційного навчання. Важливим є прискорення прийняття нормативної бази: «Положення про ДН в закладах післядипломної освіти», «Нормативи витрат часу на розробку і супровід навчальних курсів ДН», «Експертиза дистанційних навчальних курсів», «Банк атестованих дистанційних курсів» тощо. Необхідна обов'язкова спеціальна підготовка викладачів для здійснення такої форми навчання. Треба шукати нові способи стимуляції праці викладачів, у яких основне або часткове навантаження буде пов'язане з підготовкою навчальних матеріалів і які будуть взаємодіяти зі студентами за допомогою телекомунікаційних засобів.

Важливим є і те, що змістом післядипломної освіти дефектолога стає розвиток інноваційних освітніх практик, в яких закладені конструктивні ідеї щодо реформування середньої та вищої школи на засадах педагогіки і психології життєтворчості. При цьому, автором освітнього проекту можна вважати того педагога, діяльність якого відповідає критеріям: його ідея повинна містити в собі передумову нової освітньої практики; він повинен уміти конструктивно і з розумінням ставитись до критики своєї ідеї, бути здатним до її проблематизації і розвитку; слухач має взяти на себе відповідальність за розробку і впровадження інноваційної ідеї (самовизначення на розвиток, а також володіти методологічною культурою й організаційними здібностями). Завдання розвитку освітніх практик викликає до життя ще одну принципову позицію в системі педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток, управління ініціативами.

Однією з інноваційних форм поліпшення рівня післядипломної освіти дефектологів сьогодні є участь у Всеукраїнському конкурсі «Парк педагогічної майстерності», який проводиться Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України та Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти. Конкурс проводиться упродовж 2011−2015 рр. за темою «Система виховання як засіб формування конкурентоспроможної особистості з високим рівнем життєвих компетенцій» за

номінаціями: «Галерея інноваційного пошуку», «Майстерня професійного самовдосконалення», «Галерея дозвілля». Метою конкурсу є підтримка творчої педагогічної діяльності працівників загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів і поширення педагогічних здобутків у створенні системи виховання.

Основними завданнями конкурсу є виявлення та підтримка талановитих педагогічних працівників закладів; поширення кращого досвіду роботи щодо створення системи виховання в закладах; створення інформаційного банку даних кращого педагогічного досвіду роботи педагогічних колективів; привернення уваги органів виконавчої влади, науковців, громадськості до питань виховання молодого покоління [337].

Для участі в конкурсі учасники подають творчі роботи у вигляді проектів, що зображають собою інноваційний підхід до побудови системного виховного процесу, запровадження інноваційних виховних технологій і результативності педагогічної діяльності в закладі. До номінації «Галерея інноваційного пошуку» подаються проекти у вигляді опису системи методичної роботи щодо реалізації єдиної виховної мети, організації змістовного дозвілля дітей та учнівської молоді, учнівського самоврядування з впровадженням інноваційних виховних технологій педагогічних колективів, учителів, класних керівників, заступників директора з навчально-виховної, виховної роботи, керівників гуртків, секцій, педагогів-організаторів. До номінації «Майстерня професійного самовдосконалення» подаються проекти у вигляді методичних розробок із самоосвіти педагогів, психологів, соціальних педагогів, педагогів-організаторів у впровадженні новітніх технологій, форм та методів виховання. До номінації «Галерея дозвілля» подаються проекти у вигляді програм факультативів, спецкурсів, гуртків, секцій та інше, а також методичних та практичних матеріалів з реалізації їх завдань.

Для прискореного розвитку інноваційних процесів система післядипломної педагогічної освіти повинна усіляко стимулювати найрізноманітніші ініціативи педагогів, надавати їм кваліфіковану допомогу. Нова соціокультурна функція ОІППО як центрів розвитку освітніх практик вимагає докорінної перебудови змісту роботи кафедр, діяльність яких теж повинна спрямовуватися на забезпечення педагогічної дії, озброєння засобами методологічної діяльності, розвиток проектної культури педагогів.

Отже, ОІППО повинні стати центрами розвитку ініціативної освітньої практики. Таке їхнє лідерство в системі післядипломної освіти може бути здійснено за рахунок: апробації і поширення досвіду альтернативної педагогіки; аналізу і розроблення актуальних і перспективних проблем реформування післядипломної освіти (підтримка і моніторинг перспективних досліджень і експериментів, рефлексивне дооформлення практичних педагогічних ініціатив); підготовка авторів освітніх проектів; колективно-ігрових і тренінгових способів підвищення кваліфікації; розгортання в інститутах випереджувальних стратегічних розробок із проблем і технологій післядипломної освіти .

Важливо також усвідомити, що в системі інноваційного педагогічного навчання на перший план повинен виходити потенціал педагога, його здатність бути суб’єктом інноваційної діяльності, а готовність до реалізації інноваційної діяльності може бути сформована тільки в контексті цілісності основних структурних компонентів інноваційної діяльності: мотиваційного, креативного, технологічного і рефлексивного.

Технологічна складова професійно-педагогічної культури спрямована на становлення особистісно-творчої концепції педагогічної діяльності і її смислу; формування цілісності педагогічної діяльності; розвиток рефлексивної і суб'єктивної позиції вчителя; включення вчителя в інноваційну діяльність; орієнтація на прогресивний варіант особистісно-творчої самореалізації; сходження від типових технологій до особистісно-креативних.

Здається, сьогодні об'єктивно назріла необхідність введення до програми післядипломної педагогічної освіти дисципліни «Основи педагогічних технологій». Її вивчення змінить смислові акценти підготовки, оскільки буде не тільки знайомити з освітніми технологіями, але й сприятиме виробленню певних технологічних умінь і навичок. Курс повинен бути практично зорієнтованим у змістовному і технологічному плані, наповнений тренінгами, організаційно-діяльністними іграми, співробітництвом і співтворчістю слухачів і викладачів, знайомством із передовим педагогічним досвідом, педагогічною корпоративністю, елементами проектування педагогічних технологій. Освоївши курс, педагоги зможуть усвідомлено вибирати моделі професійної поведінки і реалізації різних педагогічних механізмів їх упровадження. Особливо важливо використати досвід ВНЗ та ОІППО Луцька, Миколаєва, Полтави, Харкова щодо озброєння вчителів перспективними педагогічними технологіями.

Змістовного вдосконалення післядипломної педагогічної освіти вимагає впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання в загальноосвітні навчальні заклади, а саме: ввести до програм освітньої діяльності курсів підвищення кваліфікації навчальні заняття відповідної тематики з метою систематизації знань слухачів щодо основних положень освітньої інтеграції осіб з вадами розвитку, принципів та стратегій її реалізації за місцем проживання дитини, основ диференційованого навчання тощо; забезпечити на курсах поглиблену фахову підготовку дефектологів за рахунок збільшення годин за дистанційною формою навчання; розробити навчально-тематичні посібники, методичні рекомендації для керівників, педагогів, батьків щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання та формування толерантного ставлення до осіб, які мають обмеження життєдіяльності; проводити постійний моніторинг готовності дефектологів та інших фахівців працювати в умовах інклюзії та обізнаності щодо особливостей роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю; враховуючи освітні потреби та конкретні запити педагогічних працівників щодо реалізації моделі інклюзивної освіти, розробити відповідні тематичні спецкурси, постійно діючі семінари для педагогів, практичних психологів та інших фахівців з практичних аспектів впровадження інклюзивної освіти, надання корекційно-розвивальних послуг людям з інвалідністю.

Позитивний досвід із підвищення кваліфікації педагогічних працівників за рахунок інноваційних форм накопичено у роботі Дніпропетровського обласного методичного психолого-медико-педагогічного центру (ДОМПМПЦ, директор С.І. Васильковська). Виходячи з того, що сьогодення потребує якісних змін в особистості корекційного педагога, вчителя-логопеда, практичного психолога, консультанта, лікаря – компетентного фахівця, налаштованого на безперервну освіту, в центрі активно вивчають інноваційні технології, апробують їх та впроваджують у процесі обміну досвідом, під час проведення консультування, обстеження та корекційно-реабілітаційних занять, майстер-класів, ділових ігор, педагогічних студій, творчих зустрічей, конференцій.

Завдання методичного відділу закладу – сприяти підвищенню професійної компетентності фахівців центру, районних ПМПК, створювати умови для їх особистісного і фахового зростання. З цією метою в закладі використовуються інноваційні технології, які допомагають підвищити професійний рівень та зменшити витрати на досягнення результатів: освітній консалтинг; освітній аутсорсинг. Це залучення зовнішніх ресурсів для надання методичних послуг. Суть його полягає в тому, що заклад отримує можливість зосередити всі ресурси на основних видах діяльності, передавши інші функції надійному та професійному партнеру; формування спеціалістом особистого портфоліо; тайм-менеджмент у системі методичної роботи (технологія організації часу та підвищення ефективності його використання); дистанційні семінари; віртуальні конференції; створення на веб-сайті центру блогів районно-міських ПМПК.

У центрі щотижня проводяться методичні оперативки, які завдяки інноваційним підходам до організації методичної роботи стали лабораторією педагогічної майстерності, осередком перспективних ідей, провідним чинником розвитку інноваційної діяльності фахівців центру.

Аналіз досвіду упровадження новітніх педагогічних технологій свідчить, що управління інноваційним процесом передбачає аналіз і оцінку введених педагогами інновацій, створення умов для їх успішної розробки і застосування. Водночас керівники навчальних закладів повинні проводити цілеспрямований відбір, оцінку й застосування на практиці досвіду колег, нових ідей, методик, запропонованих наукою. Дослідження останніх років показують, що потреба в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в умовах розвитку післядипломної освіти спричинена певними обставинами:

По-перше, розбудова суверенної держави викликала необхідність докорінної зміни системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу у навчальних закладах різного типу. Пошуки, які ведуть колективи навчальних закладів нового типу, можуть збагатити не лише шкільну практику, а й педагогічну науку.

По-друге, виконання соціального замовлення сучасного етапу розбудови нашої держави – особистості, здатної засвоювати й творчо розвивати культуру, потребує постійного пошуку нових організаційних форм, індивідуального підходу до особистості, нових технологій навчання і виховання. В цій ситуації суттєво зростає роль і авторитет педагогічного знання, яке може стати теоретичною базою для нових пошуків, інновацій.

По-третє, змінився характер ставлення учителів до факту засвоєння і застосування педагогічних нововведень. Якщо раніше інноваційна діяльність обмежувалася використанням рекомендованих зверху нововведень, то сьогодні вона набуває дослідницько-пошукового характеру: учитель обирає нові програми, підручники, використовує нові прийоми і способи педагогічної діяльності.

По-четверте, створилася реальна ситуація конкурентоспроможності закладів освіти, спричинена входженням загальноосвітніх навчальних закладів у ринкові відносини, створенням нових типів навчальних закладів, у тому числі й недержавних. Інноваційні процеси в післядипломній освіті педагогічних працівників є механізмом інтенсивного розвитку школи та педагогіки. Інновації функціонують на рівнях створення, освоєння і втілення.

Дослідниками сформульовано ряд законів перебігу інноваційних процесів у педагогічному середовищі.

1. Закон необоротної дестабілізації педагогічного середовища. Сутність його полягає в тому, що будь-який інноваційний процес вносить у педагогічне середовище необоротні зміни. Цілісна система, що існує, починає руйнуватися і потребує деякого часу для створення нової системи на базі нових елементів або асиміляції старої.

2. Закон обов'язкової реалізації інноваційного процесу. Будь-який інноваційний процес, в основі якого є педагогічне відкриття, рано чи пізно, стихійно або свідомо повинен реалізуватися. Достатньо пригадати досвід видатних педагогів – А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, С.Т. Шацького, вчителів-новаторів В.Ф. Шаталова, І.П. Волкова, І.П. Іванова та ін.

3. Закон стереотипізації педагогічних інновацій. Будь-яка інновація поступово перетворюється у звичні поняття і дії, отримуючи статус стереотипної.

4. Закон циклового повтору, повернення інновацій. Сутність полягає в тому, що в системі освіти через певний час нововведення відроджуються в нових умовах [161].

Ці закони обумовлюють і певні етапи функціонування інновацій. На першому етапі інновація сприймається як чужорідний елемент у педагогіці, часто викликає різку протидію. З часом інновація перевіряється практикою, набуває масового визнання. На останньому етапі новий підхід до навчання чи виховання стає відомим і входить до системи навчально-виховної роботи.

Таким чином, на сучасному етапі функціонування системи післядипломної освіти дефектологів особливої уваги набувають творче використання і подальший розвиток багатого фонду напрацьованих наукою і практикою ідей, технологій, а також організація випереджальних, пошукових експериментів.

Сучасна модель надання послуг післядипломної педагогічної освіти повинна бути ефективною, своєчасною, доступною всім категоріям педагогів (у тому числі сільської місцевості), зберігати кращі здобутки минулого і наполегливо упроваджувати нове, раціональне, прогресивне. Тому заклади, що мають право надавати післядипломну освіту, повинні пропонувати варіативність форм навчання, адже існує значна кількість об'єктивних чинників, які часто стають на заваді вчителям у здобутті якісної післядипломної освіти. Крім традиційних форм треба пропонувати нові, які б мотивували, зацікавлювали вчителя до реального, а не формального підвищення власної кваліфікації. Наприклад, якщо це курси, то впроваджувати заочні, вечірні, дистанційні, виїзні (навіть нехай вони будуть на платній основі, як це практикується за кордоном, але вартість повинна бути доступною для педагога), з повним інформаційно-методичним забезпеченням, яке б доступно і всебічно презентувало новітні досягнення педагогіки, психології, медицини, передові методики викладання, юридичні, економічні, екологічні аспекти тощо. Якщо це стажування, то організоване чи то за кордоном (для керівників закладів, кращих методистів), чи то в кращих обласних, столичних опорних школах. Якщо вчитель проходить перепідготовку або працює над дисертаційним дослідженням, треба його стимулювати матеріально, адже він здобуває додаткову спеціальність і стає більш компетентним. Подібні підходи певною мірою будуть руйнувати застарілі стереотипи, сталий формалізм у системі післядипломної

педагогічної освіти і зможуть вивести навчально-виховний процес у школі на сучасний рівень.

Вагомим позитивом стало те, що запровадження інноваційних процесів у систему післядипломної педагогічної освіти дефектологів сформували певні стратегічні пріоритети: методологічний, адже сьогодні освітні послуги не можуть здійснюватися на застарілих методологічних засадах, необхідне глибоке вивчення передового світового досвіду, оцінювання доцільності його впровадження у вітчизняний освітній простір; концептуальний, що вимагає розроблення концептуальних основ безперервної освіти дефектологів; змістовний, оскільки швидкі темпи оновлення суспільства, соціального життя в країні, реформування педагогічної системи зумовлюють вимоги до оперативного реагування післядипломної освіти на запити практики; технологічний, адже освіта осіб із інвалідністю не може здійснюватися за традиційними формами. Це стосується як технік, так і методик роботи, створення нових систем навчання, що відповідно вимагає формування важливих складових інноваційного клімату, а саме: запровадження державних стандартів щодо рівня кваліфікації педагогічних працівників, запровадження системи підтвердження професійної кваліфікації для всіх освітніх працівників; підвищення впливу ІППО на освітні процеси; покращення матеріально-технічної бази системи післядипломної освіти, упровадження дистанційної форми підвищення кваліфікації з використанням сучасних інформаційних технологій; створення ефективної системи визначення якості професійної підготовки та рівня фахової компетентності, яка зможе гарантувати, що люди, яким доручено долю дітей і молоді з інвалідністю, є професійно зрілими, що їхній професійний рівень зростає відповідно до змін, які відбуваються в суспільстві.

5.6. Післядипломна педагогічна освіта учителя-дефектолога: сучасний стан, перспективи

Вимоги до професійної підготовки вчителя-дефектолога, рівня його післядипломної освіти в різні історичні періоди були різними. Вони визначалися насамперед уявленнями про професіоналізм вчителя, які залежали від наступних факторів: соціально-економічного розвитку країни, рівня розвитку науки (медицини, психології, педагогіки та її галузі – спеціальної педагогіки, природничих, гуманітарних та інших наук), розвитку загальної та спеціальної освіти, ставлення суспільства до осіб з порушеннями розвитку, цілей і завдань корекційного впливу на аномальних дітей. Ці проблеми висвітлені в наукових працях В.І. Бондаря, Х.С. Замского, І.Г. Єременка, Н.Н. Малофеєва, С.П. Миронової, Н.М. Назарової, В.М. Синьова та ін.

Перші вимоги до професійних якостей педагога, який виховує дітей з проблемами у розвитку, висловлені К.К. Грачовою, яка організувала у Петербурзі перші курси з підготовки сестер-нянь до роботи з глухими, розумово відсталими дітьми (1903). Серед найбільш важливих особистісних якостей дефектолога вона виділяє: терпіння, витримку, любов і ласку. Вона акцентувала, що педагог повинен завжди пам’ятати, що має справу з хворою і ненормальною дитиною і відповідно ставитися до неї. На її думку вираження досади, нетерпіння додають ще більшого гніву і залякують слабких дітей, озлоблюють більш озлоблених, а також дають привід до низки антисоціальних вчинків з боку вихованця. Вона вважала, що дефектолог повинен володіти насамперед методами виховання і навчання цих дітей,

вміти широко використовувати індивідуальні методи і основи рефлексології, стежити за правильністю мовлення дітей. Важливою професійною вимогою є вміння збуджувати в дитині енергію. К.К. Грачова була переконана, що жінки в ролі дефектолога кращі й терплячі, ніж чоловіки [110, с.21−23].

Важливі ідеї, що стосуються особистісних якостей дефектолога, висловлені І.О. Сікорським. Він вважав, що завданням педагогів, які працюють з дітьми з відхиленнями у розвитку, є прагнення, щоб настрій духу дітей був завжди таким, який властивий дитячому віку, тобто життєрадісним. Тільки цей настрій може бути істинним показником, що для дитини все зроблено головне і необхідне.

В.П. Кащенко в роботі «Педагогічна корекція» зробив спробу створення типології дефектологів, в якій проводиться думка, що необхідний правильний підбір педагогів до роботи з дітьми, які мають порушення в розвитку. Він виділив такі типи педагогів-дефектологів: сугестивний (діє на почуття дитини), динамічний і материнський. Учений також виділив необхідні професійні якості: твердо знати спрямованість педагогічного процесу в цілому, вміти організувати соціальне середовище, яке оточує дитину, організувати колективну діяльність дітей, уміти спостерігати і вивчати своїх вихованців. Також він зазначав, що дефектолог вимагає, крім спеціальної підготовки, ще життєвого досвіду. Вчений вважав, що не можна довіряти таку діяльність педагогу, який молодший 24−25 років. До особистісних якостей дефектолога В.П. Кащенко відносив: велику витримку, терпіння і «вміння задовольнятися невеликими поступовими успіхами». Вчений спростував існуюче положення про те, що ця категорія педагогів повинна володіти темпераментом сангвініка і проводив думку про необхідність підбору вчителя з певними психологічними характеристиками до кожного учня. А ще В.П. Кащенко був прихильником пропаганди серед широких кіл вчителів масових шкіл і батьків основ корекційної педагогіки [201, с. 52].

Отже, учені першої половини XX ст. вважали важливим для педагогічного персоналу в особі аномальної дитини побачити не тільки об’єкт корекційно-педагогічного впливу, але й особистість з її переживаннями й радощами.

Д.І. Азбукін у своїй роботі «Розумова відсталість дітей та як з нею боротися» вказував, що педагогічні працівники, які мають справи з аномальними дітьми, обов’язково повинні бути суспільниками і пропагандистами оздоровлення праці та побуту, тобто вченим затверджувалася соціальна функція дефектолога.

Г.М. Дульнєв [138] вважав, що в роботі дефектологічних кадрів важлива роль повинна відводитися колективній роботі педагогічного колективу шкіл з виховання розумово відсталих учнів. Учитель повинен володіти навичками управлінських функцій, здійснювати індивідуальний і диференційований підхід до кожного учня, мати здатність стимулювати учнів до активності, діяльності, приділяти увагу роботі з батьками учнів, допомагаючи створювати необхідні виховні умови для дитини в сім’ї.

Значний внесок у розвиток уявлень про професійні якості дефектолога зробив Х.С. Замський. Він у своїх наукових працях відобразив зміни вимог до дефектолога на різних етапах розвитку суспільства, а його учениця А.Й. Живіна [156] розкрила ті знання, вміння та якості, якими повинен був володіти дефектолог, у середині 1970-х рр.

І.Г. Єременко, аналізуючи діяльність дефектологів допоміжних шкіл, стверджував [155], що педагогічне керівництво учнями здійснюється, на жаль, не

завжди специфічно, тобто далеко не в повній відповідності з особливостями пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей. Він вважав за необхідне розробку системи наукових принципів педагогічної діяльності учителя допоміжної школи. Також він вказував на особливі якості педагога, завдяки яким він зможе зацікавити дітей навчальною роботою, знайти правильну форму спілкування з ними і найдієвіші форми їх виховання.

На початку 1970-х рр. педагогічні ВНЗ перейшли на навчання за новими навчальними планами і програмами (введено нові спеціальності «олігофренопедагогіка і логопедія» (1964), «олігофренопедагогіка і праця» (1967)), у яких передбачалася нова логічна схема і погодинна сітка викладання психолого-педагогічних дисциплін. Для кожної спеціальності було введено паспорт спеціальності, який включав обсяг суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, а також програму методичних умінь і навичок. Велике значення приділялося вихованню особистісних і професійно-значимих рис учителя. Як стверджує у своєму дослідженні І.М. Яковлєва, зміни, які відбулися у вищій педагогічній освіті у цей період, сприяли необхідності узагальнення досвіду підготовки спеціалістів дефектологічного профілю і на його основі визначення подальших шляхів розвитку дефектологічної освіти [464, с. 25].

Питання підготовки дефектологічних кадрів, підвищення їхньої кваліфікації активно обговорювалися на сторінках союзного часопису «Дефектология» під рубрикою «Подготовка и повышение квалификации дефектологов». Розглядалися питання виховання професійно-педагогічних інтересів у дефектологів, інтеграції знань із галузі медичних, психологічних і педагогічних дисциплін. Зокрема, в статті «О подготовке дефектологических кадров в Киевском пединституте» [30] В.І. Бондар і Н.Ф. Засенко аналізують досвід, тенденції та особливості підготовки дефектологів в Україні. Н.М. Назарова у статті «Системный подход к организации профессиональной подготовки учителя-дефектолога» зазначила: «...Найбільш істотним елементом якісних показників цілей системи підготовки дефектологів, як і будь-якого іншого фахівця, є сукупність кваліфікованих вимог, обґрунтованих науково. Прийнята в 1982 р. і діє в даний час «Кваліфікаційна характеристика вчителя-дефектолога» за спеціальністю «Дефектологія» містить лише узагальнені вимоги і потребує суттєвого доопрацювання: визнаючи спеціальністю не дефектологію а, наприклад, сурдопедагогіку, тифлопедагогіку і т.д., необхідно конкретизувати коло професійних функцій, сфери професійних знань і галузь професійної компетенції щодо кожної спеціальності та її спеціалізаціями. Застосування кваліфікаційної характеристики як вихідного, базового документа при побудові системи підготовки дозволить здійснити якісно новий підхід до відбору і організації змісту освіти вчителя-дефектолога, забезпечить його фундаменталізацію» [292].

Упродовж 1980-х рр. проводилася робота з розробки професіограми вчителя-дефектолога. Зокрема, Н.М. Назаровою [293] висвітлена і науково обґрунтована професіограма сурдопедагога. Різними дослідженнями робилися спроби визначити сутність праці дефектолога. Наприклад, А.Й. Живіна зауважила, що мистецтво педагога-дефектолога полягає в умінні викликати у дітей допитливість. С.М. Соколова вважала, що основоположними складовими роботи кожного дефектолога повинні бути – спрямоване керівництво пізнавальною діяльністю школярів у сукупності з розвитком їхньої мовної та емоційно-вольової діяльності.

Л.Ф. Сербіна вказувала, що основне завдання дефектолога – виховання, навчання і розвиток дитини. Специфіка роботи дефектолога, на думку Н.А. Строгова, в першу чергу, визначається тим, що об'єктом його професійної діяльності є розумово відстала дитина, а її предметом – формування духовного світу школяра з порушенням інтелекту.

Останні десятиліття характеризуються зростанням наукового інтересу до проблем підготовки і організації післядипломної освіти дефектологічних кадрів. Проведено дослідження, які спрямовані на підвищення ефективності професійної діяльності (Н.М. Назарова, 1992; С.М. Соколова, 1988; Н.А. Строгова, 1999), вивчення особистісної готовності дефектолога до корекційно-педагогічної роботи з дітьми (М.З. Кот, 1991; С.П. Миронова, 2007;О.В. Колтакова, 2009; І.М. Яковлєва, 2010; Л.О. Гладун, 2011).

Важливим було дослідження М.З. Кота, в якому робиться теоретичний аналіз готовності майбутніх олігофренопедагогів до трудового навчання й виховання розумово відсталих учнів, встановлення обсягу необхідних для цього знань, умінь, особистісних якостей, нових параметрів професіограми вчителя трудового навчання, визначення принципів, завдань, змісту та засобів формування готовності студентів до майбутньої професійної-педагогічної діяльності в умовах допоміжної школи.

С.П. Миронова розкрила теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи, де показала стан та особливості професійної підготовки, розробила концептуальну модель особистості та діяльності сучасного педагога-дефектолога.

О.В. Колтакова висвітлила особливості підвищення професійної кваліфікації учителів-логопедів на сучасному етапі.

І.М. Яковлєва дослідила теоретико-методологічні проблеми формування професійних компетентностей учителя-олігофренопедагога в системі безперервної педагогічної освіти.

Л.О. Гладун розкрила шляхи формування методичних компетенцій у корекційного педагога на сучасному етапі.

Зараз увагу вчених привертають питання, пов'язані з професійним вигоранням дефектологів. Усе більше звертається увага на те, що важливо забезпечити збереження особистісного потенціалу, соматичного та психічного здоров'я вчителя. Переважна більшість вчителів напружена, у них підвищена дратівливість, вони часто відчувають тривожність, почуття самотності, безглуздість існування і все це трансформується на дітей.

Таким чином, протягом усієї історії розвитку освіти та ролі вчителя дослідники, намагаючись виділити професійно значущі для дефектолога якості, називали обставини, які складаються в умовах праці, – вік, тип статури, ознаки зовнішності, антропометричні характеристики людини, стан здоров'я, характер, які, безумовно, є важливими і мають цілком вагоме значення для успіху професіонала. Водночас, виділялися вимоги до педагогічної техніки. Значно пізніше стали пред'являтися вимоги до знань і вмінь дефектолога, і, нарешті, до особистості. Як професійно важливі риси особистості вказувалися емоційна стійкість, високий рівень вираженості самоконтролю.

На думку С.П. Миронової, національна система вищої освіти в Україні повинна посилатись на державні стандарти, в яких одним із головних орієнтирів є модель спеціаліста. Аналіз літературних джерел і офіційних документів дозволив

зробити висновок, що така модель стосовно педагогів-дефектологів в Україні відсутня, тому учена сформулювала її і науково обґрунтувала. Орієнтиром стала соціальна характеристика спеціальності «Дефектологія». Визначено й описано соціальну роль педагога-дефектолога, через виконання якої він реалізує соціальні функції як вимоги, висунуті суспільством до цієї професії, зокрема: вчитель, вихователь, фахівець з корекції, лікар, психолог, реабілітолог, дослідник, пропагандист, консультант, захисник, порадник, помічник та види фахової діяльності: навчальна, виховна, корекційна, методична робота; робота з батьками вихованців; науково-дослідна і пропагандистська діяльність. Визначено, що найбільш повно діяльність педагога-дефектолога можна уявити через такі функції: діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; корекційна; організаційна; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимулююча; аналітико-оцінювальна; дослідницько-творча. Проте найспецифічною у професійній діяльності педагога-дефектолога, яку власне глибоко дослідила С.П. Миронова, є корекційна функція. Її сутність полягає у виправленні чи послабленні вад психофізичного розвитку дитини у процесі навчання та виховання, профілактиці ускладнень структури дефекту; створенні умов для максимально можливого цілісного розвитку особистості розумово відсталої дитини; формуванні дитячого колективу; навчанні батьків прийомів організації ігрової, трудової, навчальної діяльності дитини, окремих корекційних прийомів і методів.

Сьогодні особливий інтерес освітніх закладів, які здійснюють організацію і надання послуг післядипломної педагогічної освіти, повинна викликати модель особистості і професіональної компетентності дефектолога, яка може бути відображена в професіограмі дефектолога, відповідати вимогам сучасної реальності і зорієнтована на вирішення професійних завдань у найближчій перспективі, а саме на готовність дефектологів до вирішення завдань педагогічної допомоги особам з порушеннями психофізичного розвитку, а також сім’ям, які виховують таких дітей. Варіанти професіограм учителя уже напрацьовані В.О. Сластьоніним, Є.І. Антиповою, М.І. Болдирєвим.

Існує декілька тлумачень поняття «професіограма»: 1. Професіограма дефектолога – ідеальна модель особистості фахівця, яка в комплексі узагальнює (інтегрує) її найістотніші риси, необхідні для здійснення професійної діяльності. 2. Професіограма – повний опис особливостей певної професії, що розкриває зміст професійної праці, а також вимог, які вона ставить перед людиною. Професіограма складається на основі аналізу змісту професійної діяльності і містить у собі загальну характеристику професії і вимоги, що професія ставить до людини. 3. Професіограма – це, по суті, документ, у якому подано комплексний, систематизований і всебічний опис об’єктивних характеристик професії і сукупності її вимог до індивідуально психологічних особливостей людини. Головною частиною професіограми є психограма, що включає повний опис власне психологічних характеристик та професійно важливих особистісних якостей спеціаліста [339].

І.М. Яковлєва пропонує структуру професіограми олігофренопедагога, яка містить три взаємопов’язаних блоки: характерологічні особливості особистості професіонала; професійно-педагогічні знання; спеціальні професійні компетентності. Учена детально розкриває кожен компонент професіограми, що дає можливість уявити особистість учителя допоміжної школи та тонкощі й особливості його

практичної діяльності, а застосування методу рефлексії – співвіднести цю модель із реаліями.

Отже, на сучасному етапі рівень післядипломної освіти дефектолога (зокрема олігофренопедагога) можна визначити шляхом співвідношення знань, умінь і навичок, які формуються в ході отримання освіти і вимог, які сформульовані в професіограмі.

Кафедра психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова згідно з ліцензією надає послуги удосконалення післядипломної освіти олігофренопедагогам у формі виїзних курсів підвищення кваліфікації. Навчальний план курсів включає такі дисципліни: «Психокорекційна педагогіка (олігофренопедагогіка)», «Спеціальна психологія (олігофренопсихологія)», «Методика викладання української мови в загальноосвітньому спеціальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю», «Методика викладання математики в загальноосвітньому спеціальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю», які є провідними у фаховому підвищенні кваліфікації вчителів спеціальних загальноосвітніх закладів для дітей з інтелектуальною недостатністю.

Програма курсу передбачає вивчення різних аспектів, спрямованих на вирішення актуальних завдань психокорекційної педагогіки, спеціальної психології та основних методик викладання, що вирішують реабілітаційні, соціально-психологічні, корекційно-розвивальні та виховні проблеми.

Метою курсу є поглиблення теоретичних знань і практичних умінь слухачів з перерахованих важливих напрямків психокорекційної роботи.

Структурно програма курсу складається з чотирьох модулів, міжпредметний взаємозв’язок яких є підґрунтям корекційно спрямованого навчання та виховання учнів з інтелектуальною відсталістю.

Перший модуль передбачає вивчення основ психокорекційної педагогіки, розкриває дидактичні принципи навчання та проблеми теорії та методики виховної роботи (18 годин).

Другий модуль має на меті висвітлення основних понять спеціальної психології (олігофренопсихології), важливих аспектів диференційної діагностики та психологічну характеристику. Особлива увага надається характеристиці пізнавальних процесів дітей зазначеної категорії та психокорекційній роботі з ними (18 годин).

Третій модуль присвячений методиці викладання української мови в загальноосвітньому навчальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю. Він передбачає як ознайомлення з загальними питаннями методики, так і вивчення методичних основ навчання грамоти, читання, граматики, правопису та розвитку зв’язного усного та писемного мовлення учнів з інтелектуальною недостатністю (18 годин).

Четвертий модуль розкриває основи методики викладання математики в загальноосвітньому навчальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю, а саме: особливості засвоєння матеріалу математичного змісту, методи, організацію та пропедевтику навчання математики (18 годин).

Передбачається, що слухачі курсів повинні знати: основні поняття та загальноприйняту на сучасному етапі розвитку психокорекційної педагогіки та спеціальної психології термінологію; принципи навчання дітей з інтелектуальною

недостатністю; особливості диференційної діагностики інтелектуальної недостатності від подібних станів; специфіку проведення психокорекційних занять з учнями з інтелектуальною недостатністю; особливості засвоєння цією категорією учнів граматичного та математичного матеріалів; характеристику періодів навчання грамоти та методи навчання; методику вивчення нумерації, арифметичних дій, розв'язання арифметичних задач тощо.

Також після закінчення курсової підготовки слухачі повинні уміти: проводити уроки різних типів з учнями, що мають інтелектуальну недостатність; компетентно проводити корекційно-розвивальну роботу на всіх уроках; ураховувати особливості пізнавальних процесів учнів з інтелектуальною недостатністю під час проведення уроків і в позаурочний час; використовувати інноваційні технології під час проведення уроків.

Дисципліни «Психокорекційна педагогіка (олігофренопедагогіка)», «Спеціальна психологія (олігофренопсихологія)», «Методика викладання української мови в загальноосвітньому спеціальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю», «Методика викладання математики в загальноосвітньому спеціальному закладі для дітей з інтелектуальною недостатністю» мають загальний обсяг 72 години, які передбачають аудиторну та самостійну роботу. Тематичний план містить 4 модулі, у яких заплановано 48 лекційних годин. Підсумковий контроль за результатами вивчення курсу здійснюється у вигляді захисту випускної роботи слухачів курсів.

Навчальний план перепідготовки за спеціальністю 7.010106 «Дефектологія», 0101 «Педагогічна освіта», спеціалізація – «корекційна педагогіка» (на базі вищої освіти), яка здійснюється в Дніпропетровському ОІППО, включає 1 270 годин навчального часу, які розподілено на п'ять циклів.

Цикл професійної та практичної підготовки (530 годин) включає такі навчальні дисципліни: «Вступ до спеціальності», «Основи корекційної роботи в спецзакладах», «Корекційна педагогіка», «Історія корекційної педагогіки», «Основи сурдопедагогіки», «Основи тифлопедагогіки», «Основи олігофренопедагогіки», «Діти з ДЦП», «Діти з ЗПР», «Основи логопедії з методикою», «Діти з заїканням», «Інклюзивна освіта», «Психолого-педагогічна діагностика», «Система закладів для дітей з особливостями в розвитку», «Відбір дітей до спеціальних навчальних закладів», «Спеціальна психологія», «Психопатологія дитячого віку», «Корекційно-реабілітаційні служби», «Психокорекційна педагогіка».

Цикл основ медичних знань, охорони здоров'я та життя дітей (168 годин) включає такі дисципліни: «Основи медичних знань», «Основи генетики», «Основи невропатології», «Клініка розумової відсталості», «Клініка дитячих захворювань», «Анатомія, фізіологія, патологія дітей і підлітків», «Основи безпеки життя дітей».

Цикли гуманітарних та соціально-правових дисциплін (152 години); методик викладання основ наук у загальноосвітніх спеціальних навчальних закладах для дітей з особливостями в розвитку (272 години); навчальних дисциплін за вибором студентів (60 годин).

Аналіз співвідношення змісту навчальних програм кафедри психокорекційної педагогіки Інституту корекційної педагогіки і психології НПУ ім. М.П. Драгоманова і кафедри корекційної педагогіки та психології Дніпропетровського ОІППО, згідно з якими здійснюються послуги післядипломної освіти (надаються теоретичні знання і формуються практичні навички) педагогічним працівникам допоміжних шкіл в

Україні і вимог до психолого-педагогічної підготовки із професіограми вчителя (В.О. Сластьонін, Є.І. Антипова, М.І. Болдирєв) та вимог щодо професійно-педагогічних знань із професіограми олігофренопедагога (І.М. Яковлєва) показує, що вони у своїй основі співпадають. Це дає підстави стверджувати, що рівень якості надання післядипломної освіти олігофренопедагогам в Україні відповідає сучасним вимогам. Звичайно, що важче визначити рівень спеціальних професійних компетенцій, яких набуває дефектолог у процесі отримання освіти. Простіше це зробити при такій формі післядипломної освіти, як перепідготовка. По-перше, часові показники здобуття освіти дають реальну можливість сформувати спеціальні професійні компетенції. По-друге, форма звітності дає об'єктивну оцінку рівню засвоєння. Досвід свідчить, що при оцінюванні професійних компетенцій дефектолога особлива увага повинна приділятися компетенціям у галузі діагностичної, корекційно-педагогічної, соціально-педагогічної, комунікативної діяльності, яка не має аналогів у діяльності педагога, який працює з нормально розвинутими дітьми, або такими, котрі відрізняються значною своєрідністю. Це досягається шляхом застосування різних педагогічних технологій. Наприклад, контрольних завдань, у процесі вирішення яких слухачі повинні використовувати отримані знання у своїй педагогічній діяльності та в ході виконання випускної кваліфікаційної роботи. До речі, саме під час підготовки випускних кваліфікаційних робіт, в ході яких відбувається осмислення практичного досвіду і теоретичних знань, застосування спеціальних методик, усвідомлення творчого підходу до навчання, виховання, розвитку, соціальної адаптації та інтеграції в суспільство дітей з обмеженими можливостями здоров'я чітко можна побачити набуті слухачем компетентності, рівень їх розвитку і дати їм об'єктивну оцінку.

Але слід добре усвідомити: ні заклад післядипломної освіти, ні спеціальна школа не можуть тепер дати запасу знань і необхідних компетенцій на тривалу перспективу, оскільки науково-технічний прогрес швидкими темпами входить в наше життя. Тому завдання перед дефектологом полягає в тому, щоб навчитися поповнювати їх самостійно, бути готовим навчити цього ж школярів. І річ тут не стільки в простому засвоєнні готових висновків, скільки в умінні здобувати самостійними дослідженнями знання. А це потребує володіння і загальними законами пізнання, і методами наукового дослідження, типовими для педагогічної науки, зокрема, дефектологічної галузі.

Результати аналізу проблеми з урахуванням набутого досвіду дали можливість сформулювати у вигляді теоретичних висновків деякі практичні рекомендації щодо вдосконалення системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні в сучасних умовах:

1. Післядипломна освіта є складовою безперервної освіти і сьогодні повинна розглядатися як одна із пріоритетних у державі, оскільки вона безпосередньо пов'язана з перспективами економічного розвитку та соціальної стабільності суспільства. Для забезпечення розвитку системи післядипломної освіти педагогів необхідні першочергові організаційні заходи: визначитися з концептуальними засадами (мета, завдання, принципи діяльності); сформувати необхідну нормативно-правову базу; сформувати механізм фінансування, який би забезпечував не стільки фінансування системи освіти, скільки її розвиток.

2. Оскільки ІППО є закладами регіонального рівня, вони повинні упорядкувати і оптимізувати організаційну структуру відповідно до потреб і вимог розвитку

регіону. Нині в Україні всебічно розгорнута робота щодо якісного забезпечення освітніми послугами людей з інвалідністю. Із цією метою упроваджується інтегрована та інклюзивна освіта. Як один із шляхів підвищення ефективності заходів у низці ОІППО (Дніпропетровськ, Запоріжжя, Кіровоград, Рівне) відкриті кафедри корекційної педагогіки, які забезпечують кваліфіковану адаптацію цих процесів. Для організації організаційно-методичного, навчально-методичного супроводу доцільно було б відкрити подібні навчальні підрозділи в інших регіонах, але враховуючи нагальні потреби.

3. Головним компонентом системи післядипломної педагогічної освіти є ІППО. Звичайно, важливим є те, що ці освітні заклади збереглися і продовжують виконувати функції з надання освітніх послуг усім категоріям педагогічних працівників. Але це заклади, які сьогодні досить уразливі, що підтверджує думку – щоб вижити, треба постійно розвиватися і доводити свою необхідність і незамінність у суспільних відносинах. Окрім стратегічних проблем інститутів є тактичні, які треба вирішувати негайно. Це сприяє, або навіть ініціює підготовку державних стандартів фахівців, яким надають післядипломну педагогічну освіту. Професіограми, тобто теоретичні напрацювання моделей вчителя, сурдопедагога, олігофренопедагога існують і використовуються у практичній діяльності як умовний орієнтир, але як бути з тифлопедагогом, логопедом, реабілітологом дітей з порушеннями функцій ОРА. Доцільно було б напрацювати вимоги щодо функціональної компетентності і директора школи, заступника директора школи, методиста, завідувача навчально-методичним кабінетом тощо, адже вони займаються специфічною діяльністю і теж удосконалюють рівень післядипломної педагогічної освіти. У перспективі доцільно провести науково-практичну конференцію чи симпозіум для обговорення проблемних питань розробки державних стандартів післядипломної педагогічної освіти дефектологів, підготувати навчально-методичний посібник з цих питань, який повинен бути відправною точкою у практичній діяльності ІППО.

4. Історичний досвід свідчить, що основними організаційно-педагогічними умовами ефективної діяльності системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів є наявність висококваліфікованих кадрів, усвідомлення й виконання ними своїх функцій, здатність творчо мислити, проводити науково-дослідницьку діяльність і впроваджувати її результати, готовність використовувати педагогічні інноваційні технології, які б дозволяли швидко реагувати на соціальні запроси спеціальної освіти і вдосконалювати корекційно-педагогічний процес, здійснювати педагогічний моніторинг і діагностування, створювати належну навчально-матеріальну базу. Для цього треба переглянути низку проблемних питань: статусу викладацького складу ОІППО, їх професійного рівня, навчального навантаження, прав щодо присвоєння вчених звань (доцент, професор), прирівняти до подібної категорії науково-педагогічних працівників ВНЗ тощо.

5. Процеси інтеграції в європейський освітній простір з кожним роком все наполегливіше вимагають від системи післядипломної освіти дефектологів демократизації в наданні освітніх послуг, тобто забезпечення умов реалізації права на свободу вибору змісту і форм освіти. Для вирішення цього завдання ОІППО повинні постійно переглядати зміст, традиційні форми освіти і впроваджувати такі інновації, які б задовольняли всі категорії педагогічних працівників, у тому числі і з сільської місцевості. При цьому не повинно виключатися надання альтернативних

послуг, тобто на комерційній основі (наприклад, підвищення знань з іноземної мови, володіння комп'ютерними технологіями тощо), але офіційна плата повинна бути доступною простому педагогу. Тільки за таких умов буде підвищуватися попит на додаткові освітні послуги.

6. Зміцнення міжнародних зв'язків між навчально-виховними закладами, освітянами, в тому числі і спеціальних закладів, підтверджує, що українські педагоги все частіше зустрічаються із проблемою мовного бар'єру у спілкуванні з іноземними колегами, не говорячи вже про користування педагогічними джерелами (газетами, часописами, навчальною літературою сусідніх європейських держав). Досвід свідчить, що треба більше мотивувати учителів, особливо молодшого віку, до засвоєння основ міжнародної (англійської) мови спілкування з метою підвищення власної конкурентоспроможності в наданні освітніх послуг дітям з інвалідністю. Ця проблема повинна стати актуальною і для системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів. З метою стимулювання знання іноземної мови організовувати стажування, екскурсії у закордонні навчально-виховні заклади. У перспективі доцільно було б започаткувати навчальну програму з вивчення основ англійської мови шляхом самоосвіти і запропонувати педагогам. Створити такі умови, щоб зацікавити його у цій праці та її результатах, застосовувати моральне і матеріальне заохочення (наприклад, вихователь із знанням іноземної мови отримує грошову надбавку 10 % від посадового окладу, як раніше це практикувалося в гувернерів). Це принесе користь і педагогу, і вихованцям.

7. Серед актуальних проблем післядипломної освіти дефектологів є організація самоосвітньої діяльності педагогічних працівників. Процес трансформації та глобалізації суспільства наскільки швидко рухається вперед, що рівень навчальної інформації, яка надається в школі, потребує постійного корегування і вдосконалення. Тому вчитель повинен бути готовим глибоко і усвідомлено опрацьовувати сучасні інформаційні ресурси і творчо використовувати їх у навчально-виховному процесі. З метою надання методичного супроводу ВНО, ОІППО, керівникам шкіл необхідно планувати цей вид діяльності, для чого опрацьовувати приблизний перелік проблемних питань, які необхідно самостійно опрацювати; забезпечувати функціонування консультативних центрів; здійснювати періодичний контроль рівня отриманих знань. Утілення цього завдання педагогічної діяльності забезпечить особистісно-гуманістичну орієнтацію, формування системності педагогічного мислення, діалектичну взаємодію індивідуальної культури зі світовою, професійне самовизначення.

Висновки до розділу 5

Період розбудови незалежної державності в Україні створив належні умови для подальшого розвитку теорії і практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів. По-перше, склалася сучасна система післядипломної педагогічної освіти дефектологів, якій притаманні всебічна розгалуженість в усіх регіонах, досить досконала організаційна структура, укомплектованість науково-педагогічними кадрами, сучасно оновлена матеріально-технічна база, системна і планова робота з підвищення кваліфікації і перепідготовки педагогічних кадрів. Основними функціями цієї системи стало вдосконалення науково-теоретичної і методичної підготовки, професійної майстерності, розширення загального культурного рівня працівників шкіл, позашкільних закладів та органів управління освітою. По-друге,

створено і удосконалено сучасні науково-педагогічні інституції: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, Інститут корекційної педагогіки та психології НПУ ім. М.П. Драгоманова, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, факультети і кафедри корекційної освіти в тринадцяти ВНЗ України, які об'єднали висококваліфіковані науково-педагогічні кадри. Головною функцією цих закладів стало проведення наукових досліджень актуальних проблем теорії дефектологічної науки і практики спеціальних шкіл, підготовка дефектологічних кадрів за нозологіями

У розвитку системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів упродовж означеного періоду виявилися деякі характерні тенденції:

розширення мережі навчальних закладів (підрозділів) у регіонах;

зміцнення матеріально-технічної бази шляхом комп'ютеризації, відкриття інформаційно-ресурсних центрів;

посилення методологічних основ функціонування системи – уточнені місія, принципи, напрями, стратегія розвитку;

залежність змісту післядипломної педагогічної освіти дефектологів від розвитку теорії дефектологічної науки і практичних здобутків спеціальних шкіл;

фундаменталізація змісту навчання по кожній спеціальності як результат упровадження вагомих досягнень наукових досліджень;

посилення інтересу до зарубіжного досвіду організації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів та використання його у практичній діяльності;

поліпшення навчально-методичного забезпечення системи підвищення кваліфікації дефектологів через випуск навчальних і методичних посібників, фахових часописів, збірників наукових праць;

посилення єдності теорії і практики шляхом проведення науково-практичних конференцій, педагогічних читань, раціонального співвідношення теоретичних і практичних занять у навчальному процесі;

розширення форм надання освітніх послуг (вечірніх, заочних, очно-заочних, дистанційних, очно-дистанційних тощо), які задовольняють потреби педагогічних працівників закладів як міської, так і сільської місцевості;

посилення допомоги в організації методичної роботи в спеціальних школах (виїзні засідання лабораторій, кафедр тощо);

запровадження інноваційних форм у наданні освітніх послуг післядипломної педагогічної освіти дефектологам спеціальних шкіл і педагогам загальноосвітніх навчально-виховних закладів, залученим до інтегрованої та інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Системний і комплексний аналіз розвитку післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні (друга половина XX – початок XXI ст.) на основі архівних та опублікованих джерел дає підстави для таких висновків:

1. Еволюція післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні зумовлена об'єктивними потребами системи спеціальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Їй характерні підвищення рівня цілісності, поява нових структурних компонентів, прискорення темпів розвитку, що відкриває можливості для прогностичного дослідження процесів і явищ цієї галузі освіти.

Система післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні відіграла значну роль у розвитку спеціальної школи. Саме її створення було визначальним досягненням у ліквідації дисбалансу між вимогами навчально-виховного процесу спеціальної школи і освітнім рівнем педагогів, які в ній працювали. Система підвищення кваліфікації значною мірою сприяла росту наукового рівня, професійної майстерності керівних і педагогічних працівників спеціальної освіти.

Нині в українській та зарубіжній історіографії, крім цієї монографії, немає узагальнюючої праці, де цілісно, послідовно, в порівняльному вимірі аналізувалися б відповідно до періодизації освітянська політика вітчизняних урядів щодо розвитку спеціальних шкіл і рівня дефектологічної освіти на різних етапах її розвитку, організаційні заходи, зокрема відкриття РУМК спеціальних шкіл, посилення ролі науково-дослідних установ, ВНЗ, розвиток теорії дефектологічної науки і впровадження її у практику спеціальної школи, удосконалення форм післядипломної освіти, внесок вітчизняних корифеїв дефектології у розвиток післядипломної педагогічної освіти дефектологів, взаємозв'язок компонентів системи післядипломної освіти дефектологів у контексті політичних, економічних, соціальних і педагогічних детермінант.

2. Історичні витоки формування післядипломної освіти вчителів беруть свій початок із сивої давнини. Роздуми з приводу проблем підвищення кваліфікації вчителів можна знайти ще в спадщині стародавніх філософів, але вперше проблема вдосконалення фахової кваліфікації вчителя була чітко сформульована Я.А. Коменським. Проблеми рівня освіченості можна знайти в працях Ф. Прокоповича, Г.С. Сковороди, М.І. Пирогова, І.О. Сікорського, В.П. Кащенка та ін., прогресивні погляди яких значною мірою виступали рушійними силами розвитку освітньої системи педагогічних кадрів. У радянські часи практичною роботою з підвищення кваліфікації учителів-дефектологів займалися А.В. Владимирський, І.М. Левінсон, М.М. Тарасевич, В.П. Протопопов та ін. Їх внесок полягав у тому, що почали формуватися методологічні основи післядипломної освіти педагогів: мета, принципи, форми і методи, а в 1930-х рр. – організаційні інституції: навчально-методичні кабінети, ІУВ, РНМК спеціальних шкіл, Інститут дефективного дитинства. Ретроспективний аналіз свідчить, що визнати післядипломну педагогічну освіту дефектологів у цей період як систему не можливо, оскільки взаємозв'язки компонентів були занадто слабкими, теорія дефектологічної науки лише почала розвиватися, практика мала примітивний характер, часто форми підвищення кваліфікації носили характер загальнопедагогічного з акцентами політичного, без урахування особливостей дитячих аномалій, робота інституцій полягала перш за все у вивченні педагогічного досвіду та наданні методичної допомоги дефектологам. Та

все ж цей період був дуже важливим у еволюційних процесах становлення післядипломної освіти дефектологів в Україні.

3. Встановлено, що вже післявоєнні роки характеризуються пошуком ефективних шляхів і засобів відбудови і вдосконалення післядипломної педагогічної освіти вчителів-дефектологів. Керівники республіки вживають заходи із розв'язання проблем спеціальних шкіл, зокрема підвищення фахового рівня педагогічних кадрів. Для кращої координації дій в ОІУВ вводиться посада методиста спеціальних шкіл. Великий вплив на вирішення освітніх проблем дефектологічних кадрів мало інтенсивне зростання кількості навчально-виховних закладів для дітей з вадами розвитку. Причому тенденція до кількісного зростання постійно зберігалася. Пропорційно збільшується і кількість педагогічного персоналу спеціальних шкіл. ОІУВ проводили деякі форми підвищення кваліфікації, але вони носили загальнопедагогічний характер, не враховувалися особливості спеціальних шкіл. Окрім того, у зв'язку з ліквідацією районних педагогічних кабінетів професійне навчання дефектологів поступово переміщується в школу, в методичні об'єднання, предметні комісії, тобто спеціальна школа поступово набувала значення центру методичної підготовки. Та все ж, на фоні зростання кількісних показників спостерігається очевидне відставання розвитку системи підготовки дефектологічних кадрів і вдосконалення їхнього післядипломного навчання. Кваліфікація і майстерність дефектологів, результативність навчально-виховної діяльності вчителів спеціальних шкіл ще не стали на рівень вимог освітніх реформ.

У другій половині 1960-х рр. післядипломна педагогічна освіта дефектологів функціонує уже як система завдяки комплексу організаційних заходів. В обласних ВНО і ІУВ почала відпрацьовуватися і упроваджуватися система проблемного планування комплексної післядипломної педагогічної освіти, у тому числі методичної роботи з педагогічними і керівними кадрами спеціальних шкіл-інтернатів, уточнено цілі, завдання і напрями. Важливе значення мало відкриття навчально-методичних кабінетів інтернатних установ у ОІУВ та РУМК спеціальних шкіл, на який покладено функції з організації підвищення кваліфікації і перепідготовки дефектологів.

Системно-концептуальний аналіз становлення і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів дає можливість визначити характерні особливості:

процес еволюції системи підвищення кваліфікації дефектологів відбувався з відставанням від системи післядипломної освіти педагогів масових шкіл через великий дефіцит наукових і педагогічних кадрів високої кваліфікації, повільний розвиток теоретичних досліджень, значну залежність від розвитку інших наук, зокрема психології, фізіології, медицини;

динаміка розвитку системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів залежала від соціально-економічного, духовного розвитку і освітньої політики держави, наскільки швидко і глибоко проходило усвідомлення суспільством місця в ньому системи спеціальної освіти дітей з вадами психофізичного розвитку, ролі дефектолога; розвитку теоретичних основ дефектологічної науки і практики спеціальної школи;

залежність функціонування системи підвищення кваліфікації дефектологів від розвитку базової вищої педагогічної освіти, поступової «децентралізації» закладів,

які давали дефектологічну освіту (відкриття нових факультетів, кафедр корекційної освіти);

подальший розвиток системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів детермінують інноваційні підходи в спеціальній освіті дітей з обмеженими можливостями здоров'я та діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти.

4. Обґрунтовано періодизацію становлення і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні з урахуванням хронологічних меж дослідження.

І період (1944–1962) – характеризується становленням післядипломної освіти дефектологів як системи, відбудовою і розширенням мережі спеціальних шкіл; упровадженням диференціації спеціальних шкіл; проведенням освітніх реформ; активізацією розробок теорії і практики освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку; посиленням ролі НДІ дефектології МО УРСР, НДІ педагогіки УРСР, НДІ психології УРСР, КДПІ ім. О.М. Горького.

ІІ період (1963–1990) – характеризується удосконаленням організаційної структури системи післядипломної освіти дефектологів. Значне розширення мережі спеціальних навчально-виховних закладів спричинило відкриття РУМК спеціальних шкіл, районних педагогічних кабінетів, навчально-методичних кабінетів інтернатних установ в ОІУВ, які організовували цільову методичну допомогу педагогічним колективам закладів спеціальної освіти дітей з порушеннями розвитку, безпосередньо проводили заходи з перепідготовки та підвищення кваліфікації дефектологів. НДІ педагогіки УРСР і НДІ психології УРСР, КДПІ ім. О.М. Горького посилили фундаментальні і прикладні дослідження теоретичних і практичних проблем спеціальної школи, які істотно вплинули на зміст післядипломної педагогічної освіти педагогічних працівників.

Виходячи із виконання освітніх завдань спеціальною школою, організаційних заходів у системі післядипломної педагогічної освіти означений період умовно можна поділити на три етапи: перший (1963–1972) – характеризується організацією перепідготовки і підвищення кваліфікації дефектологів у зв'язку з переходом шкіл до загальнообов'язкової 8-річної освіти; посиленням наукових досліджень актуальних проблем дефектології: трудового виховання, професійної орієнтації учнів спеціальних шкіл; організаційними змінами на дефектологічному факультеті КДПІ ім. О.М. Горького, відкриттям дефектологічного факультету в СДПІ; другий (1973–1984) – характеризується організацією перепідготовки і підвищення кваліфікації дефектологів у зв'язку з переходом навчання в спеціальних школах на нові навчальні програми, введенням диференціації в навчанні дітей з обмеженими можливостями здоров'я; проведенням наукових досліджень з проблем корекційно-компенсаторної спрямованості; кадровим зміцненням дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького; організацією науково-методичного супроводу диференційовано навчання в спеціальній школі; третій (1985–1990) – характеризується проведенням інноваційних змін у структурі системи післядипломної педагогічної освіти: відкриття в ОІУВ кафедр педагогіки та психології, методик викладання навчальних предметів у школі та інших; реорганізація РУМК спеціальних шкіл у РУМК МО УРСР.

ІІІ період (1991–2012) – характеризується вдосконаленням теорії і практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів у процесі модернізації структури, змісту та методів навчання дітей з вадами розвитку; реорганізацією структури

ОІППО; посиленням методологічних основ функціонування системи підвищення кваліфікації; фундаменталізацією змісту післядипломної педагогічної освіти; посиленням підтримки з боку системи базової вищої освіти; поглибленням досліджень теоретичних основ дефектологічної науки; підвищенням сучасних вимог суспільства до рівня знань і компетенцій учителя-дефектолога; розширенням міжнародних зв'язків, вивченням і врахуванням зарубіжного досвіду; активним упровадженням інноваційних процесів у діяльності спеціальних навчально-виховних закладів і ОІППО.

Встановлено, що в ході еволюції системи післядипломної освіти дефектологів мали місце деякі характерні тенденції: посилення методологічних основ функціонування системи; розширення мережі навчальних закладів (підрозділів) системи післядипломної педагогічної освіти в регіонах; зміцнення матеріально-технічної бази шляхом комп'ютеризації, відкриття інформаційно-ресурсних центрів; поліпшення навчально-методичного забезпечення через випуск навчальних і методичних посібників, фахових часописів, збірників наукових праць; фундаменталізація змісту післядипломної педагогічної освіти як результат упровадження досягнень наукових досліджень; посилення єдності теорії і практики засобами різних форм освітніх заходів, раціонального співвідношення теоретичних і практичних занять у навчальному процесі; забезпечення високого рівня якості післядипломної освіти шляхом підвищення якості теоретичних занять і посилення компетентісного характеру перепідготовки і підвищення кваліфікації дефектологів у залежності від нозології; удосконалення форм надання освітніх послуг, які б задовольняли потреби педагогічних працівників закладів як міської, так і сільської місцевості; посилення допомоги в організації методичної роботи в спеціальних школах.

5. Доведено, що розвиток теоретичних основ дефектологічної науки істотно впливав на зміст післядипломної педагогічної освіти дефектологів. Із 1944 по 1955 р. у дослідженнях, які здійснювалися в НДІ дефектології МО УРСР, недостатньо уваги приділялося питанням вивчення розвитку особистості дитини з психічними і фізичними вадами. Її особистість розглядалася у відриві від вивчення патофізіологічної структури дефекту. У зв'язку з цим недостатньо повно аналізувалася така важлива складова особистості, як диференціальна класифікація інтелектуальних порушень. У розробці наукової проблематики домінували питання сурдопедагогіки, менше досліджувалися проблеми олігофренопедагогіки, недостатньо проводилося досліджень з тифлопедагогіки, логопедії, спеціальної психології. Доробки науковців обмежувалися переважно розробкою науково-методичних питань пов'язаних з підготовкою підручників і навчальних посібників. Із другої половини 1950-х рр. зусилля науковців відділів дефектології і логопедії НДІ педагогіки УРСР були спрямовані на вивчення проблем дидактики і методик допоміжного навчання, пошук оптимальних шляхів підвищення ефективності навчання дітей з вадами психофізичного розвитку. Якісні зміни в наукових дослідженнях у сфері дефектології були обумовлені значним посиленням експериментальної роботи в спеціальних школах. Це сприяло поглибленню науково-теоретичного аналізу, обґрунтуванню змісту освіти, форм і методів навчально-виховної та корекційної роботи з різними групами дітей з порушеннями психофізичного розвитку на різних етапах їхнього розвитку, що значною мірою

сприяло подальшому вдосконаленню змісту післядипломної освіти дефектологічних кадрів в Україні.

У третьому періоді розвитку післядипломної педагогічної освіти дефектологів провідну роль відіграли ІСП НАПН України, ІКПП НПУ ім. М.П. Драгоманова, дефектологічний факультет ДДПУ, факультет корекційної і соціальної педагогіки та психології КПНУ ім. Івана Огієнка. Впродовж майже 20 років колективами цих закладів успішно втілюються в життя завдання щодо ефективного наукового забезпечення теоретичних і методичних засад розвитку дефектології в Україні та системного вивчення стану навчання, виховання, соціальної і трудової адаптації дітей з дефектами розумового й фізичного розвитку. Саме в них чітко і виважено формулювалася стратегія розвитку дефектологічної науки, будувалася концепція дослідницьких пошуків кожної лабораторії. За результатами проведено низку важливих і актуальних для дефектологічної науки досліджень, у яких зроблено глибокі і вичерпні висновки щодо теоретичного і практичного обґрунтування психолого-педагогічних основ розвитку дефектології в Україні, що значною мірою збагатило зміст післядипломної педагогічної освіти дефектологічних кадрів.

6. Установлено, що розвиток практики післядипломної педагогічної освіти дефектологів у означений період мав чітку, логічну і послідовну динаміку. Його основними особливостями було своєчасне і всебічне втілення теоретичних здобутків дефектологічної науки у практику роботи педагога; удосконалення до належного рівня методичних навичок дефектологів; стимулювання потреби у постійному самовдосконаленні; забезпечення якісного навчально-виховного процесу спеціальної школи. Завдяки послідовній роботі РУМК спеціальних шкіл було організовано широке впровадження нових форм післядипломної освіти: робота з науковими кореспондентами, семінари-практикуми, науково-практичні конференції, педагогічні читання і наукові сесії з питань дефектології, народні університети дефектологічних знань тощо, які істотно підвищували теоретичний рівень і професійну майстерність педагогічних кадрів спеціальних шкіл.

7. Доведено, що післядипломна педагогічна освіта в розвинених країнах Західної Європи має деякі характерні особливості: незважаючи на всебічну інтеграцію країн у межах Євросоюзу, система освіти зберігає свою індивідуальність і розвивається під впливом власних традицій; основна увага концентрується на поліпшенні якості освітніх послуг, посиленні професіоналізму, підвищенні загальної культури педагогів; теоретичні дослідження спрямовані на вивчення конкретних форм організації освіти і модифікацію підходів до їх розвитку.

8. Використання висновків і практичних рекомендацій сприятиме оптимальному функціонуванню й розвитку системи післядипломної освіти дефектологів. Фактичний матеріал може бути розміщений у навчальних посібниках, підручниках з основ дефектології, історії дефектології, як окремі розділи, присвячені питання підготовки дефектологічних кадрів, удосконаленню їхньої післядипломної освіти. Отримані результати можуть бути використані для модернізації системи післядипломної освіти дефектологів, удосконалення змісту, форм надання освітніх послуг, розробки науково-методичного забезпечення навчального процесу в ІППО, започаткування нових напрямів фундаментальних і прикладних досліджень цієї освітньої галузі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов’язаних з системою післядипломної педагогічної освіти дефектологів в Україні як відкритої системи і

надалі є актуальним. Це зумовлено складністю об’єкта дослідження. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів недостатньо досліджена з точки зору багатоаспектності, зокрема, такого складового компонента як галузей дефектології: олігофренопедагогіки, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, логопедії. Потребує більш глибокого вивчення такий напрям підвищення кваліфікації як методична робота в спеціальній школі, її історія становлення, науково-методичні засади. Не завадить дефектологічній теорії і практиці дослідження історії і проблем післядипломної освіти педагогічних працівників з упровадженням інтегрованого й інклюзивного навчання, висвітлення регіональних здобутків тощо. Отже, дослідження проблем післядипломної педагогічної освіти дефектологів – наукова проблема тривалого характеру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Архівні матеріали

Центральний державний архів вищих органів влади та органів державного управління України /ЦДАВОВ/.
Фонд 166: Міністерство освіти УРСР.
Центральний державний історичний архів України /ЦДІА/.
Фонд: 442.
Київський міський державний архів /КМДА/.
Фонд: Р-346: Київський державний педагогічний інститут ім. О.М. Горького.
Державний архів Дніпропетровської області /ДАДО/.
Фонд: Р-2886: Институт усовершенствования квалификации учителей Днепропетровской области (1950–1970).
Архів НПУ імені М.П. Драгоманова /АНПУ/.
Фонд: Р-346, накази ректора.
Фонд: Р-346, особові справи викладачів.
Архів Інституту педагогіки НАПН України /АІП/.
Фонд: особові справи наукових співробітників.
Архів Інституту психології ім. Г.С. Костюка /АІПС/.
Фонд: особові справи наукових співробітників.

1. ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 15. – Справи: 107; 109; 168; 206; 212; 295; 321; 393; 424; 432; 542; 859; 1154; 1155; 1279; 1374; 1417; 1473; 1544; 1933; 2130; 2291; 2404; 2507; 2516; 3196; 3295; 3297; 3298; 3305; 3312; 3499; 3671; 3671; 3672; 3673; 3676; 3677; 3680; 3681; 3859; 3891; 3894; 3907; 4042; 4054; 4058; 4444; 4445; 4446; 4462; 4535; 4608а; 4610; 4611; 4886; 4887; 5003; 5354; 5355; 5358; 5571; 6262; 6263; 6760; 6761; 7250; 7406; 7894; 8556; 8638; 8659; 8769; 8771; 8949; 9079; 9080; 9158; 9159.
2. ЦДІА України. – Ф. 442. – Оп. 664.
3. КМДА. – Ф. Р-346. – Оп. 5.
4. ДАДО. – Ф. Р-2886. – Оп. 2.
5. АНПУ імені М.П. Драгоманова. – Ф. Р-346. Накази ректора.
6. АНПУ імені М.П. Драгоманова. – Ф. Р-346. Особова справа Басюри В.І.
7. АНПУ імені М.П. Драгоманова. – Ф. Р-346. Особова справа Білевича Є.О.
8. АНПУ імені М.П. Драгоманова. – Ф. Р-346. Особова справа Грози Е.П.
9. АНПУ імені М.П. Драгоманова. – Ф. Р-346. Особова справа Савченко М.А.
10. АНПУ імені М.П. Драгоманова. – Ф. Р-346. Особова справа Селецького А.І.
11. АНПУ імені М.П. Драгоманова. – Ф. Р-346. Особова справа Соботович К. Ф.
12. АНПУ імені М.П. Драгоманова. – Ф. Р-346. Особова справа Ульянової Т.К.
13. АІП НАПН України. Особова справа Вавіної Л.С.
14. АІП НАПН України. Особова справа Дьоміної І.Й.
15. АІП НАПН України. Особова справа Мерсіянової Г.М.
16. АІП НАПН України. Особова справа Михайлюка М.М.
17. АІП НАПН України. Особова справа Моргуліса І.С.
18. АІПС НАПН України. Особова справа Стадненко Н.М.

19. Абашин С. П. Оборудование мастерских и организация трудового обучения в школах для слепых детей (На материале опыта Одесской школы-интерната для слепых детей) / С. П. Абашин, С. Ф. Николаев. – К., 1976. – 41 с.
20. Авдієнко М. О. Народна освіта на Україні / М. О. Авдієнко. – Х., 1927. – С. 102.
21. Александров Г. С. Методичні рекомендації до роботи над вимовою в школі для дітей з вадами слуху / Г. С. Александров. – К., 1976. – 73 с.
22. Акимушкин В. М. Учебно-методические материалы по тифлологии / В. М. Акимушкин, И. С. Моргулис. – К., 1990. – 162 с.
23. Акимушкин В. М. Основы тифлологии / В. М. Акимушкин, И. С. Моргулис. – К.: Рад. школа, 1980. – 64 с.
24. Арнольдов М. А. Елементи програмованого навчання в допоміжній школі: метод. лист / М. А. Арнольдов. – К., 1969. – 38 с.
25. Баглій Н. В. Навчальні екскурсії в школі для сліпих дітей : метод. посібник / Н. В. Баглій. – К., 1957. – 53 с.
26. Басюра В. І. Методичні вказівки до роботи за новою програмою з математики для допоміжної школи / В. І. Басюра. – К., 1973. – 53 с.
27. Бех И. Д. Формирование у школьников обобщенных способов решения практических задач: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 «Детская и педагогическая психология» / И. Д. Бех. – К., 1977. – 25 с.
28. Билевич Е. А. Повышение сознательности выполнения заданий по ручному труду учащимися вспомогательной школы: Автореф. дис. степени канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Е. А. Билевич. – К., 1975. – 18 с.
29. Бондарь В. И. Трудовое обучение во вспомогательной школе: пособие / В. И. Бондарь, Е. А. Билевич, Е. И. Теплицкая. – К.: Рад. школа, 1981. – 95 с.
30. Бондарь В. И. О подготовке дефектологических кадров в Киевском пединституте / В. И. Бондарь, Н. Ф. Засенко // Дефектология. – 1983. – № 4. – С. 69–71.
31. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності / В. І. Бондар. – К.: Рад. школа, 1988. – 126 с.
32. Бондарь В. И. Влияние характера обучения на формирование двигательных трудовых навыков у учащихся младших классов вспомогательной школы: Автореф. дис. канд. психол. наук: 21970 «Специальная психология» / В. И. Бондарь. – М., 1971. – 16 с.
33. Бондарь В. И. Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины /1917–1990 гг./ : Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / В. И. Бондарь. – К., 1992. – 44 с.
34. Бондар В. І. Основні етапи становлення та розвитку дефектологічної науки в Україні (до ювілею Інституту дефектології АПН України) / В. І. Бондар // Дефектологія. – 1999. – № 1. – С. 2–4.
35. Бондар В. І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін / В. І. Бондар // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. / Ред. кол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К.: Контекст, 2000. – 336 с.
36. Бондар В. І. Життя – віддане дефектології (до 85-річчя від дня народження І. Г. Єременка) / В. І. Бондар // Дефектологія. – 2001. – № 1. – С. 52–55.

37. Бондар В. І. Особливості розвитку дефектологічної науки та практики на ранніх етапах їх виникнення / В. І. Бондар // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 27–31.
38. Бондар В. І. Історія оліфренопедагогіки / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. – К.: Знання, 2007. – 376 с.
39. Бондар В. І. Особливості формування трудової компетентності розумово-відсталих учнів: Навчальний посібник / В .І. Бондар, К. В. Рейда. – К.: «МП Леся» 2010. – 168 с.
40. Бондар В. І. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі: навч. посібник / В. І. Бондар, А. М. Ільченко. – Полтава: РВВ ПДАА, 2009. – 252 с.
41. Бойко К. Д. Предметно-практичне навчання в школі для глухих дітей : метод. лист / К. Д. Бойко. – К., 1972. – 63 с.
42. Бойко К. Д. Методичні рекомендації до вивчення мови глухими учнями молодших класів за новими програмами / К. Д. Бойко. – К., 1976. – 53 с.
43. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л. В. Будяк. – К., 2010. – 23 с.
44. Вавіна Л. С. Ефективні прийоми навчання учнів допоміжної школи складання творів : метод. посібник / Л. С. Вавіна. – К., 1969. – 62 с.
45. Вавіна Л. С., Мерсіянова Г. М. Дидактичні ігри на уроках у 1-му класі допоміжної школи: метод. лист / Л. С. Вавіна, Г. М. Мерсіянова. – К., 1972. – 74 с.
46. Вавіна Л. С. Корекційна спрямованість початкового навчання у спеціальній школі інтенсивної педагогічної корекції: метод. рекомендації / Л. С. Вавіна. – К.: ІСДО, 1995. – 60 с.
47. Вавіна Л. С. Компенсаторно-розвивальні функції змісту освіти з рідної мови учнів зі складним дефектом / Л. С. Вавіна. – К.: Укрфітосоціоцентр, 2001. – 58 с.
48. Вайнруб Є. М. Гігієнічні вимоги до організації режиму дня в школах-інтернатах для слабозорих дітей: інстр.-метод. лист / Є. М. Вайнруб, О. С. Волощук. – К., 1972. – 24 с.
49. Василенко І. З. Наочність при вивченні арифметики в школах глухонімих та допоміжних / І. З. Василенко. – К., 1950. – 26 с.
50. Василенко І. З. Урок арифметики в допоміжній школі / І. З. Василенко. – К., 1952. – 59 с.
51. Василенко І. З. Набуття учнями практичних навичок при викладанні арифметики в допоміжних школах / І. З. Василенко. – К., 1952. – 57 с.
52. Василенко О. М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. М. Василенко. – Луганськ, 2010. – 20 с.
53. Вихляєв Ю. М. Теоретико-методичні основи використання технічних засобів корекції функціонального стану молоді з обмеженими можливостями здоров’я: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Ю. М. Вихляєв. – К., 2011. – 47 с.
54. Виготовлення саморобних наочних посібників із природознавства та обладнання біологічного кабінету в допоміжній школі. – К., 1954. – 79 с.

55. Винокур А. С. Про роботу бібліотеки у спеціальних школах / А. С. Винокур. – К., 1950. – 30 с.
56. Винокур А. С. Невпинно поліпшувати роботу учнівських організацій в спеціальних школах / А. С. Винокур. – К., 1953. – 53 с.
57. Винокур А. С. Допомога вихователя учням шкіл глухонімих в підготовці домашніх завдань / А. С. Винокур. – К., 1953. – 51 с.
58. Винокур А. С. Методические указания к проведению работы по развитию речи учащихся в процессе преподавания основ наук в школах для детей с тяжелыми нарушениями речи / А. С. Винокур. – К., 1973. – 44 с.
59. Винокур А. С. Работа по развитию речи учащихся при изучении истории в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи: метод. рекомендации / А. С. Винокур. – К., 1978. – 46 с.
60. Вісковатова Т. П. Проблема генезису, діагностики і психолого-педагогічної корекції затримки психічного розвитку у дітей (на прикладі несприятливого впливу природних та антропогенних чинників): Автореф. дис. доктора психол. наук: 13.00.08 «Спеціальна психологія» / Т. П. Вісковатова. – К., 2003. – 38 с.
61. Вісковатова Т. П. Розвиток уяви в урочний та позаурочний час у дітей із затримками психічного розвитку: метод. рекомендації / Т. П. Вісковатова. – Одеса, 2003. – 53 с.
62. Вісник дефектології № 7 (13). Науково-методичний матеріал для учителів шкіл сліпих, глухонімих та допоміжних. – К., 1946. – 97 с.
63. Вказівки до складання та ведення особової справи учня спеціальної школи. – К., 1950. – 10 с.
64. Вказівки до застосування в школах глухонімих норм оцінок успішності учнів з мови та арифметики. – К., 1953. – 35 с.
65. Воробйова О. А.. Корекційна спрямованість викладання літератури в школах глухих : метод. лист / О. А. Воробйова, Р. Л. Креймер, Є. І. Пущин. – К., 1975. – 86 с.
66. Воспитание учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук. Восьмая научная сессия по дефектологии и Пятые Всесоюзные педагогические чтения (секция дефектологии) 27-29 марта 1979 г. / под. ред. Т. А. Власовой. – М., 1979. – Ч. 1. – 245 с. – Ч. 2. – 535 с.
67. Вульфсон Б. Л. Последипломное образование в развитых капиталистических странах / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – М., 1993. – № 3. – С. 86–92.
68. Гаврилов О. В. Спеціальна методика математики в допоміжній школі: Навч.-метод. посібник. – Кам’янець-Подільський: Медобори, 2011. – 184 с.
69. Гаманюк В. А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації в Німеччині: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Гаманюк Віта Анатоліївна. – К., 1995. – 190 с.
70. Ганджій А. С. До питання про роботу з слабозорими дітьми / А. С. Ганджій. – К., 1950. – 12 с.
71. Ганджій А. С. Навчально-виховна робота в школі для сліпих дітей у добукварному періоді / А. С. Ганджій. – К., 1950. – 47 с.
72. Ганджій А. С. Конкретизація уявлень сліпих, осліплих і учнів із залишками зору при їх спільному навчанні / А. С. Ганджій. – К., 1953. – 74 с.
73. Ганджій А. С. Виховання навичок просторової орієнтації та самостійної ходьби в учнів у школах для незрячих дітей / А. С. Ганджій. – К., 1953. – 118 с.

74. Ганджій А. С. На допомогу батькам сліпих дітей дошкільного віку / А. С. Ганджій. – К.: Рад. школа, 1954. – 56 с.
75. Ганджій А. С. Стан і заходи до поліпшення успішності навчання в школах для сліпих дітей / А. С. Ганджій. – К., 1955. – 45 с.
76. Ганджій А. С. Стан і заходи поліпшення підготовки учнів шкіл сліпих до практичної діяльності / А. С. Ганджій. – К., 1956. – 98 с.
77. Ганджій А. С. Стан і заходи поліпшення методичної роботи в школах для сліпих дітей / А. С. Ганджій. – К., 1956. – 67 с.
78. Ганджій А. С. Планування і облік роботи вихователя школи для сліпих дітей / А. С. Ганджій. – К., 1957. – 36 с.
79. Ганджій А. С. Виховна роль учнівського колективу в школах для сліпих дітей / А. С. Ганджій. – К., 1957. – 88 с.
80. Ганджій А. С. Використання залишків зору сліпих учнів у педагогічному процесі / А. С. Ганджій, Н. І. Правдіна. – К., 1950. – 24 с.
81. Гаценко А. Ф. Елементи політехнічного навчання у викладанні природознавства у допоміжній школі / А. Ф. Гаценко. – К., 1956. – 66 с.
82. Гладуш В. А. Теорія і практика післядипломної освіти олігофренопедагогів в Україні (історико-педагогічний аспект) / В. А. Гладуш // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К., 2011. – № 19. – С. 28–34.
83. Гладуш В. А. Шляхи вдосконалення післядипломного навчання дефектологів в Україні (кінець 1950-х – початок 1960-х рр.) / В. А. Гладуш // Науковий журнал СумДПУ ім. А.С. Макаренка. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2011. – № 4–5 (14–15). – С. 62–72.
84. Гладуш В. А. Дистанційне навчання в післядипломній освіті дефектологів: досвід, проблеми, перспективи / В. А. Гладуш // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць Університету менеджменту освіти НАПН України / голов. ред. В .В. Олійник. – К., 2011. – Вип. 5 (18) /.– С. 49–56.
85. Гладуш В. А. Розвиток післядипломної освіти дефектологів на завершальному етапі переходу до загальної обов’язкової семирічної освіти в Україні / В. А. Гладуш // Освіта регіону: Український науковий журнал . – К., 2011. – № 5. – С. 59–64
86. Гладуш В. А. Заочне й очно-заочне навчання як форми післядипломної освіти в Україні в повоєнні роки / В. А. Гладуш // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. Н. Й. Волошиної. – Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. − Вип.9 .− С. 19−26.
87. Гладуш В. А. Становлення системи післядипломної освіти дефектологів: історія, проблеми, досвід / В. А. Гладуш // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць Університету менеджменту освіти НАПН України / голов. ред. В .В. Олійник.– Київ, 2011. – Вип. 2 (15). – С. 44–53.
88. Гладуш В. А. Особливості становлення післядипломної освіти дефектологів на початку ХХ ст. / В. А. Гладуш // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. Н. Й. Волошиної. – Кам’янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. − Вип. 7. − С. 51−57.

89. Гладуш В. А. Форми післядипломної освіти дефектологів в УСРР (20-ті рр. ХХ ст.) / В. А. Гладуш // Нова педагогічна думка: наук.-метод. зб. – Рівне, 2011. – № 4(68). – С. 87–92.
90. Гладуш В. А. Тенденції розвитку теорії і практики післядипломної освіти дефектологів в Україні (1950−1990 рр.) / В. А. Гладуш // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. 19. У двох частинах, частина 1. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. – С. 59–69.
91. Гладуш В. А. Розвиток післядипломної освіти дефектологів в Україні у 1940-х рр. / В. А. Гладуш // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць Університету менеджменту освіти НАПН України / голов. ред. В .В. Олійник. – К., 2011. – Вип. 3 (16). – С. 42–48.
92. Гладуш В. А. Післядипломна підготовка дефектологічних кадрів в Україні / В. А. Гладуш // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. Н. Й. Волошиної. – Кам'янець-Подільський, 2010. – Вип. 5. – С. 25-30.
93. Гладуш В. А. Роль громадсько-педагогічних організацій у становленні післядипломної освіти учителів спеціальної школи на початку ХХ ст. / В. А. Гладуш // Педагогічний дискурс: зб. наук. праць Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. – Хмельницький, 2011. – Вип. 9. – С. 64–69.
94. Гладуш В.А. Післядипломна освіта дефектологів на базі обласних лікарсько-педагогічних кабінетів / В. А. Гладуш // Зб. наук. праць Бердянського державного педуніверситету (Педагогічні науки). – Бердянськ, 2011. – С. 70–77.
95. Гладуш В.А. Із організації післядипломної освіти дефектологів в Україні (кінець 1950-х – початок 1960-х рр.) / В. А. Гладуш // Імідж сучасного педагога. – Полтава, 2012. – № 2(121). – С. 22–25.
96. Гладуш В. А. Психолого-медико-педагогічні знання та навички, які надавали у Київському фребелівському педінституті / В. А. Гладуш // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К., 2011. – Вип. 17. – С. 34–39.
97. Гладуш В. А., Колесник І.П. Науково-педагогічна діяльність професора М.М. Перельмутера / В. А. Гладуш, І. П. Колесник // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К., 2012. – Вип. 21. – С. 51–54.
98. Гладуш В. А. Республіканський учбово-методичний кабінет спеціальних шкіл: історія, здобутки / В. А. Гладуш // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К., 2012. – Вип. 21. – С. 46–50.
99. Гладуш В. А. Розвиток теорії післядипломної освіти сурдопедагогів в Україні (1950–1980 рр.) / В. А. Гладуш // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2012. – № 2(62). – С. 29–33.
100. Гладуш В. А. Із історії становлення системи методичної роботи в спеціальній школі / В. А. Гладуш // Імідж сучасного педагога. – Полтава, 2012. – № 6(125). – С. 47–51.
101. Гладуш В. А. Розвиток теорії післядипломної освіти тифлопедагогів в Україні (1950–1980рр.) / В. А. Гладуш // Соціально-психологічні проблеми

тифлопедагогіки: зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – К., 2012. – Вип. 6 (14). – С. 34 – 44.
102. Головань Л. П. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами / Л. П. Головань // Бористен. – Д., 2012. – № 10. – С. 14–17.
103. Гольдберг А. М. Шляхи підвищення ефективності роботи з розвитку зв'язної мови учнів молодших класів школи глухих / А. М. Гольдберг. – К., 1963. – 63 с.
104. Гольдберг А. М. Особенности самостоятельной речи глухих школьников (2–4 классы) / А. М. Гольдберг. – М.: Просвещение, 1966. – 239 с.
105. Гольдберг А. М. Розвиток писемної мови в учнів молодших класів шкіл глухих / А. М. Гольдберг. – К.: Рад. школа, 1968. – 127 с.
106. Гольдберг А. М. Формування вміння самостійно користуватися мовою в учнів початкових класів шкіл глухих / А. М. Гольдберг, Л. С. Лебедєва. – К.: Рад. школа, 1964. – 152 с.
107. Гольдін Ф. Л. Вивчення байки в школах глухонімих (з досліджень в старших класах) / Ф. Л. Гольдін. – К., 1950. – 40 с.
108. Гольдін Ф. Л. Екскурсії як допоміжна форма роботи у навчанні мовленню глухонімих учнів / Ф. Л. Гольдін, М. П. Доброволенко, А. А. Гадзевич / за ред. М. М. Грищенка. – К., 1951. – 60 с.
109. Гончаренко С. А. Естетичне виховання учнів допоміжної школи: методичний лист / С. А. Гончаренко. – К.: Рад. школа, 1968. – 30 с.
110. Грачева Е. К. Воспитание и обучение глибоко отсталого ребенка. Тридцатипятилетний опыт работы с дефективными людьми / Е. К. Грачева. – М.: Учпедгиз, 1932. – 178 с.
111. Грищенко М. М. Планування та облік роботи в спеціальних школах / М. М. Грищенко. – К., 1949. – 20 с.
112. Грищенко М. М. Вказівки до організації методичної роботи в спеціальних школах / М. М. Грищенко. – К., 1950. – 20 с.
113. Грищенко М. М. Невпинно підносити якість роботи спеціальних шкіл / М. М. Грищенко. – К., 1950. – 43 с.
114. Грищенко М. М. Використання художньої літератури на уроках історії СРСР у спеціальних школах / М. М. Грищенко. – К., 1953. – 53 с.
115. Грищенко М. М. Розвиток народної освіти на Україні за роки радянської влади / М. М . Грищенко. – К., 1957. – 286 с.
116. Грищенко М. М. Сорок років розвитку радянської школи в Українській РСР / М. М. Грищенко // Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР (1917–1957). – К.: Рад. школа, 1957. – С. 13–16.
117. Гроза Е. П. Навчання математики за новими програмами учнів підготовчого та першого класів школи глухих / Е. П. Гроза. – К., 1973. – 59 с.
118. Гроза Е. П. Вивчення математики в школі глухих / Е. П. Гроза. – К.: Рад. школа, 1987. – 85 с.
119. Гроза Е. П. Математика: для підготовчого класу школи для дітей зі зниженим слухом / Е. П. Гроза, В. В. Літвінова. – К.: Богдана, 2002. – 126 с.
120. Гуслистий П. Г. Методичні вказівки до розвязування текстових арифметичних задач учнями молодших класів шкіл глухонімих / П. Г. Гуслистий. – К., 1950. – 22 с.
121. Гуслистий П. Г. Ідейно-політичне виховання учнів на уроках арифметики в школі глухонімих / П. Г. Гуслистий. – К., 1953. – 47 с.

122. Гуслистий П. Г. Наукові основи навчання глухонімих дітей. Про використання дактильного замінника / П. Г. Гуслистий. – К., 1957. – 42 с.
123. Гуслистий П. Г. Норми оцінки успішності учнів шкіл глухонімих / П. Г. Гуслистий. – К., 1959. – 23 с.
124. Гуслистий П. Г. Розвиток початкових математичних уявлень в учнів підготовчого класу школи глухонімих: метод. вказівки для вчителів і вихователів до роботи за експериментальною програмою з арифметики / П. Г. Гуслистий. – К., 1959. – 21 с.
125. Гуслистий П. Г. Перевірка й оцінка знань, умінь і навичок учнів школи глухонімих / П. Г. Гуслистий. – К.: Рад. школа,1960. – 68 с.
126. Гуслистий П. Г. Формування моральних уявлень і понять в учнів початкових класів школи глухонімих / П. Г. Гуслистий. – К.: Рад. школа,1961. – 58 с.
127. Гуслистий П. Г. Особливості навчання глухих учнів аналізу арифметичних задач : метод. лист / П. Г. Гуслистий. – К.,1964. – 67 с.
128. Демина И. И. Индивидуальный подход в логопедической работе с заикающимися дошкольниками / И. И. Демина. – К., 1971. – 86 с.
129. Демина И. И. Методика проведения индивидуальных логопедических занятий / И. И. Демина. – К., 1971. – 91 с.
130. Демина И. И. Программы специальных школ-интернатов для детей с тяжелыми нарушениями речи 1 отделения, 1−5 классы (для школ с русским языком обучения) / И. И. Демина. – К., 1972. – 178 с.
131. Демина И. И. Программно-методические указания по коррекции недоразвития речи детей дошкольного возраста / И. И. Демина. – К., 1972. – 73 с.
132. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
133. Детская дефективность, преступность и беспризорность // Материалы Первого всероссийского съезда 24.06–2.07.1920. – М., 1922. – 93 с.
134. Дефектологічний словник: навч. посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. – К.: МП Леся, 2011. – 528 с.
135. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся: пособие для учителя / под ред. Н. М. Стадненко. – К.: Освіта, 1991. – 96 с.
136. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи: монографія / І. В. Дмитрієва. – Слов’янськ: Вид-во «Маторін», 2008. – 373 с.
137. Дубовецкий А. П. Общественное воспитание умственно отсталих детей на Украине в дореволюционное время / А. П. Дубовецкий // Дефектология. – 1984. – №1. – С. 8–13.
138. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: пособие для учителей / Г. М. Дульнев. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.
139. Дьоміна І. Й. Усунення заїкання у дітей дошкільного віку / І. Й. Дьоміна. – К., 1959. – 148 с.
140. Дьоміна І. Й. Дидактичний та ігровий матеріал у логопедичній роботі / І. Й. Дьоміна. – К., 1962. – 131 с.
141. Дьоміна І. Й. Навчання дітей з розладами мовлення / І. Й. Дьоміна. – К., 1970. – 107 с.

142. Дьоміна І. Й. Програми спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення 1 відділення, 1−5 класи (для шкіл з українською мовою навчання) / І. Й. Дьоміна. – К., 1972. – 164 с.
143. Єременко І. Г. Аномалії у дітей / І. Г. Єременко. – К.: Знання, 1966. – 45 с.
144. Єременко І. Г. Організація і проведення уроку у допоміжній школі: метод. лист / І. Г. Єременко. – К., 1963. – 49 с.
145. Єременко І. Г. Дидактичні основи уроку в допоміжній школі / І. Г. Єременко. – К.: Рад. школа, 1966. – 131 с.
146. Єременко І. Г. Прийоми організації пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи в процесі навчання: метод лист / І. Г. Єременко. – К.: Рад. школа, 1968. – 40 с.
147. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – К.: Рад. школа, 1972. – 130 с.
148. Еременко И. Г. Материалы исследования процесса обучения в вспомогательной школе / И. Г. Еременко. – К., 1972. – Ч.1. – 111 с., – Ч.2. – 83 с.
149. Єременко І. Г. Основи спеціальної дидактики : посібник / І. Г. Єременко. – К.: Рад. школа, 1975. – 212 с.
150. Еременко И .Г. Развитие теории и практики дефектологии в Украиской ССР / И. Г. Еременко // Дефектология. – 1983. – № 1. – С. 8–13.
151. Єременко І. Г. Пропедевтична основа формування готовності до навчання учнів допоміжних шкіл: метод. рекомендації / І. Г. Єременко. – К.: ІЗМН, 1997. – 71 с.
152. Єременко І. Г. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями і вміннями: посібник / І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова. – К.: Рад. школа, 1971. – 136 с.
153. Єременко І. Г. Диференційоване навчання в допоміжній школі / І. Г. Єременко, Л. С. Вавіна, Г. М. Мерсіянова. – К.: Рад. школа, 1979. – 142 с.
154. Єременко І. Г. Методичні вказівки про вивчення учнів допоміжної школи на початковому етапі навчання / І. Г. Єременко, Л. С. Вавіна, Г. М. Мерсіянова. – К., 1968. – 67 с.
155. Єременко І. Г. Основи спеціальної дидактики: посібник / І. Г. Єременко, Н. М. Стадненко, І. С. Моргуліс. – К.: Рад. школа, 1986. – 201 с.
156. Живина А. И. Основные этапы развития дефектологического образования в СССР: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / А. И. Живина. – М., 1975. – 23 с.
157. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з особливостями психофізичного розвитку [Електронний ресурс] / Спосіб доступу: URL: http www. mon.gov.ua. – Загол. з екрана.
158. Закон УРСР «Про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР». – К.: Рад. школа, 1959. – 26 с.
159. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] / Спосіб доступу: URL: http www. mon.gov.ua/main.php?query=laws/education/prof – Загол. з екрана.
160. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Спосіб доступу: URL: http www. mon.gov.ua/main.php?query=laws/education/prof – Загол. з екрана.
161. Законы протекания инновационных педагогических процессов [Електронний ресурс] / Спосіб доступу: URL: http www. banauka.ru/2421.html– Загол. з екрана.

162. Засенко В. В. Соціально-педагогічні основи формування життєвих планів глухих і слабочуючих старшокласників: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / – К., 1996 – 40 с.
163. Засенко Н. Ф. Активизация учебного процесса на предметных уроках в школе для глухих детей: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Н. Ф. Засенко. – М., 1964. – 22 с.
164. Затонський В. П. Про вчителів та школу / В. П. Затонський. – Харків: Рад. школа, 1935. – 225 с.
165. Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1938. – № 27. – С. 2–6.
166. Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1939. – № 24. – С. 5–6.
167. Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. –1950. – № 1. – С. 12.
168. Збірник наказів та розпоряджень НКО УРСР. – 1950. – № 5. – С. 15.
169. Збірник наказів і розпоряджень МО УРСР. – 1961. – № 3. – С. 13–14.
170. Збірник наказів і розпоряджень МО УРСР. – 1961. – № 17–18. – С. 23.
171. Збірник наказів та інструкцій МО УРСР. – 1964. – № 3. – С. 2–14.
172. Збірник наказів та інструкцій МО УРСР. – 1964. – № 5. – С. 5–10.
173. Збірник наказів та інструкцій МО УРСР. – 1982. – № 12. – С. 17–22.
174. Збірник праць НДІ педагогіки УРСР. – К., 1950. – 88 с.
175. Збірник із досвіду роботи шкіл для незрячих дітей. – К., 1954. – 123 с.
176. Збірник із досвіду роботи допоміжних шкіл. – К., 1954. – 129 с.
177. Збірник із досвіду навчально-виховної роботи допоміжних шкіл. – К.: Рад. школа, 1956. – 135 с.
178. Збірник із досвіду навчально-виховної роботи шкіл сліпих. – К.: Рад. школа, 1956. – 108 с.
179. З досвіду роботи спеціальних шкіл УРСР. – К.: Рад. школа, 1952. – 105 с.
180. З досвіду навчально-виховної роботи в школах для сліпих дітей. – К.: Рад. школа, 1956. – 175 с.
181. З досвіду роботи спецшкіл. Підвищення якості навчання в спецшколах / за ред. В. П. Любченко та інших. – К.: Рад. школа, 1965. – 136 с.
182. З досвіду роботи Київської школи глухих: зб. статей / за ред. А. М. Гольдберг, Л. С. Лебедєвої. – К.: Рад. школа, 1962. – 216 с.
183. Зелінський Д. О. Повторення на уроках історії народів СРСР в 6 класі школи для глухонімих дітей / Д. О. Зелінський. – К., 1954. – 35 с.
184. Зільберштейн А. Система народної освіти / А. Зільберштейн, В. Ястржембскький. – Харків: ДВУ, 1929. – С. 9.
185. Золотоверх В. В. Становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами в системі спеціальної освіти: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В. В. Золотоверх. – К., 2001. – 21 с.
186. Зотин М. Институты народного образования и педагогические курсы как центры переподготовки учительства / М. Зотин // Шлях освіти. – 1924. – № 7. – С. 1–8.
187. Из опыта работы специальных школ. – К., 1954. – 128 с.
188. Из опыта преподавания математики в Харьковской школе глухонемых им. Н. К. Крупской. – К., 1957. – 116 с.
189. Исаева Б. В. Система повышения квалификации учителей в Великобритании / Б. В. Исаева // Проблемы высшей школы за рубежом. – М.: МГЗПИ, 1990. – С. 13–18.

190. История педагогики. Пособие для педагогических институтов / под. ред. Н.А. Константинова, Е.Н. Медынского, М.Ф. Шабаевой. – М., 1955. – 588 с.
191. Ілляшенко Т. Д., Стадненко Н. М. Аномальна дитина в школі: навч.-метод. посібник / Т. Д. Ілляшенко, Н. М. Стадненко. – К., 1995. – 120 с.
192. Ілляшенко Т. Д., Бастун Н. А., Сак Т. В. Діти із затримками психічного розвитку та їх навчання: навч. посібник для педагогів і шкільних психологів / Т. Д. Ілляшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак. – К., 1997. – 128 с.
193. Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 2–3 листопада 1994 р. / за ред. В. І. Бондаря, І. Д. Беха. – К., 1994. – 298 с.
194. Інститут спеціальної педагогіки: до 10-річчя від дня заснування / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К.: ІСП АПН України, 2004. – 200 с.
195. Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія / уклад.: О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К.: Знання, 2005. – 767 с.
196. Капустин А. И. Формирование исторических понятий у учащихся вспомогательной школы на основе специальной организации их умственной деятельности: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / А. И. Капустин. – К., 1974. – 18 с.
197. Капустин А. И. Проблемы, перспективы повышения квалификации педагогов специальных школ (Из опыта работы Донецкого областного народного университета дефектологических знаний) / А. И. Капустин // Дефектология. – 1986. – № 3. – С. 75–77.
198. Кацовська І. Й. Методичні поради до роботи над розвитком слухового сприймання в школі глухонімих / І. Й. Кацовська. – К., 1952. – 70 с.
199. Кацовська І. Й., Винокур А. С. Виправлення косноязичності в учнів молодших класів (На допомогу вчителеві) / І. Й. Кацовська, А. С. Винокур. – К.: Рад. школа, 1958. – 147 с.
200. Кацовська І. Й. Методичні матеріали по усуненню заїкання у дітей середнього шкільного віку / І. Й. Кацовська. – К., 1959. – 148 с.
201. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: испр. недостатков характера у детей и подростков: книга для учителей / В. П. Кащенко. – М.: Просвещение, 1994. – 223 с.
202. Кизеветтер А. А. На рубеже двух столетий / А. А. Кизеветтер. – Прага, 1929. – 168 с.
203. Коберник Г. Н. Усвоение исторических понятий глухими школьниками 7 класса: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Г. Н. Коберник. – М., 1972. – 20 с.
204. Коберник Г. Н. Изучение исторического материала в школе глухих / Г. Н. Коберник. – К.: Рад. школа, 1978. – 94 с.
205. Коберник Г. Н. Види письмових робіт у 3-му класі шкіл для глухих дітей: метод. рекомендації / Г. Н. Коберник, Є. І. Пушин, Г. М Чефранова. – К., 1988. – 47 с.
206. Коваленко Т. М. Куток живої природи в допоміжній школі / Т. М. Коваленко. – К., 1952. – 38 с.
207. Козленко Н. А. Особенности двигательных нарушений в учеников вспомогательных школ и коррекция их средствами физической культуры:

Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Н. А. Козленко. – М., 1963. – 16 с.
208. Козленко Н. А. Физическое воспитание учащихся младших классов вспомогательной школы: пособие для учителей и воспитателей вспомогательных школ / М. П. Козленко. – К.: Рад. школа, 1966. – 112 с.
209. Козленко М. О. Фізичне виховання учнів 5–8 класів допоміжної школи / М. П. Козленко. – К.: Рад. школа, 1968. – 81 с.
210. Козленко М. П. Физическое воспитание учащихся вспомогательной школы : учебн.-метод. пособие / М. П. Козленко. – К.: Рад. школа, 1987. – 128 с.
211. Козленко М. О. Методичні рекомендації щодо посилення професійної спрямованості фізичного виховання учнів 5–9-х класів допоміжної школи / М. О. Козленко. – К.: ІЗМН, 1996. – 36 с.
212. Колесник И. П. Идейно-политическое воспитание глухих старшеклассников в процессе внеклассной деятельност: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / И. П. Колесник. – Л., 1981. – 25 с.
213. Колесник І. П. Соціалізація особистості глухого школяра / І. П. Колесник. – К., 1994. – 111 с.
214. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади: монографія / А. А. Колупаєва. – К.: Пед. думка, 2007. – 458 с.
215. Колтуненко И. В. Развитие речи глухих школьников: пособие / И. В. Колтуненко. – М.: Просвещение, 1980. – 64 с.
216. Коменський Я. А. Велика дидактика / Я. А. Коменський. – К.: Рад. школа, 1940. – 248 с.
217. Конопляста С. Ю. Психолого-педагогічні основи комплексної корекції мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / С. Ю. Конопляста. – К., 2010. – 42 с.
218. Консультації з питань навчально-виховної роботи для вчителів нововідкритих спеціальних шкіл. – К., 1951. – 40 с.
219. Концепція спеціальної освіти осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки та перспективу / АПН України, Інститут дефектології. – К.: ІСДО, 1996. – 37 с.
220. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [Електронний ресурс] / Спосіб доступу: URL: http www. mon.gov.ua/main.php?query=laws/education/prof-tech/6/0001 – Загол. з екрана.
221. Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими детьми дошкольного возраста: метод. рекомендации / под ред. Т. П. Свиридюк. – К., 1984. – 57 с.
222. Кот Н. З. Совершенствование подготовки учителя профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Н. З. Кот. – М., 1991. – 16 с.
223. Кравець Н. П. Організація навчальної діяльності учнів молодших класів допоміжної школи в умовах внутрішньокласного диференційованого навчання: методичні рекомендації / Н. П. Кравець. – К.: ІЗМН, 1997. – 44 с.
224. Краєвський Р. Г. Мова жестів глухих / Р. Г. Краєвський. – К.: Рад. школа, 1964. – 220 с.

225. Крачковська Н. Г. Навчання слабозорих дітей / Н. Г. Крачковська. – К., 1965. – 133 с.
226. Крисюк С. В. Становлення та розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1917–1941 рр.): монографія / С. В. Крисюк. – К., 1995. – 174 с.
227. Крисюк С. В. Розвиток післядипломної освіти педагогічних кадрів в Україні (1944–1995 рр.): монографія / С. В. Крисюк. – Львів, 1997. – 206 с.
228. Кузьмина-Сыромятникова Н. Ф. О методической работе во вспомогательной школе / Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 16 с.
229. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. І. Кузьмінський. – К., 2003. – 41 с.
230. Кульбіда С. В. Вечірня спеціальна середня школа України для осіб з вадами слуху: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / С. В. Кульбіда. – К., 1999. – 22 с.
231. Куненко Л. О. Формування естетичного досвіду молодших школярів з вадами зору в позаурочний час : метод. рекомендації / Л. О. Куненко. – К., 1997. – 71 с.
232. Куненко Л. О. Теоретико-методичні засади інтеграційної спрямованості музичної освіти молодших школярів з порушеннями зору: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання»; 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Л. О. Куненко. – К., 2010. – 43 с.
233. Купрас В. В. Педагогічне керівництво роботою з книгою учнів початкових класів зі зниженим зором: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В. В. Купрас. – К., 2008. – 24 с.
234. Кучук І. Й. Наочність у викладанні математики в школі сліпих / І. Й. Кучук. – К., 1951. – 68 с.
235. Кущ К. Г. Засвоєння арифметичних понять учнями початкових класів допоміжної школи / К. Г. Кущ. – К.: Рад. школа, 1966. – 101 с.
236. Лебедєва Л. С. Розвиток самостійної мови глухонімих учнів першого класу / Л. С. Лебедєва. – К., 1957. – 63 с.
237. Лебедєва Л. С. Навчально-виховна робота з мови на першому році навчання: посібник / Л. С. Лебедєва, Р. Л. Фрідлянд. – К., 1959. – 36 с.
238. Лебедєва Л. С. Розвиток мови глухонімих учнів у зв’язку з навчанням грамоти в підготовчому класі школи глухонімих / Л. С. Лебедєва. – К.: Рад. школа, 1959. – 36 с.
239. Лебедєва Л. С. Робота над засвоєнням побутових понять глухонімими учнями першого класу / Л. С. Лебедєва. – К.: Рад. школа, 1960. – 38 с.
240. Лебедєва Л. С. Розвиток розмовної мови в глухонімих учнів молодших класів / Л. С. Лебедєва. – К.: Рад. школа, 1967. – 54 с.
241. Лебедєва Л. С. Читання і розуміння прочитаного молодшими глухими школярами: метод. лист / Л. С. Лебедєва. – К.: Рад. школа, 1968. – 62 с.
242. Лебедєва Л. С. Батькам глухої дитини: поради щодо виховання та навчання / Л. С. Лебедєва. – К.: Рад. школа, 1969. – 39 с.
243. Лескевич Н. А. Высшее педагогическое образование в Украинской ССР (1917–1941 гг.): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Н. А. Лескевич. – Одесса, 1963. – 17 с.

244. Липа В. А. Использование символической наглядности в обучении географии учащимися вспомогательной школы: Автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Специальная педагогика» / В. А. Липа. – М., 1982. – 18 с.
245. Лобурец И. Н. Развитие самостоятельности глухих школьников при выполнении домашних заданий: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / И. Н. Лобурец. –М., 1968. – 20 с.
246. Логинова И. Н. Особенности реализации взаимосвязи учебной и внеклассной работы во вспомогательной школе: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / И. Н. Логинова. – М., 1985. – 20 с.
247. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. – К.: Слово, 2010. – 672 с.
248. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект): Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / В. І. Луговий. – К., 1995. – 48 с.
249. Луцко Е. В. Обучение русскому языку взрослых глухих в школах с украинским яыком преподавания: метод. рекомендации / Е. В. Луцко. – К., 1973. – 44 с.
250. Луцько К. В. Формування звуковимови та розвиток слухозорового (слухового, зорового) сприймання усного мовлення у глухих дітей 1-го класу: метод. рекомендації до роботи за експерим. програмами / К. В. Луцько, Н. А. Дубова, Т. І. Авраменко. – К., 1989. – 194 с.
251. Луцько К. В. Дидактичний матеріал для розвитку слухового сприймання у глухих дітей / К. В. Луцько. – К., 1988. – 30 с.
252. Любар О. О. Історія української педагогіки / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. – К., 1999. – 356 с.
253. Любченко В. П. Навчання грамоті в допоміжній школі: посібник для вчителів / В. П. Любченко. – К.: Рад. школа, 1954. – 112 с.
254. Любченко В. П. Позакласне читання в допоміжній школі / В. П. Любченко. – К.: Рад. школа, 1959. – 62 с.
255. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.): монографія / В.К. Майборода. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
256. Максименко С. Д. Индивидуально-психологические особенности понимания математических задач учениками начальных классов: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 «Детская и педагогическая психология» / С. Д. Максименко. – 1973. – 37 с.
257. Манжула И. Н. Формирование измерительных действий у учащихся старших классов вспомогательной школы: Автореф. дис. канд. пед. наук: 733 «Специальная педагогика» / И. Н. Манжула. – М., 1965. – 17 с.
258. Марков В. П. Советская система народного образования УССР / В. П. Марков. – Саратов, 1928. – 78 с.
259. Марчук Т. Ф. Розвиток самостійності глухих учнів 5–7 класів у процесі читання: метод. лист / Т. Ф. Марчук. – К., 1967. – 41 с.
260. Медведєв М. Ю. Організація кабінету технічних засобів навчання вечірньої школи для глухих / М. Ю. Медведєв. – К., 1956. – 32 с.
261. Медведев М. Ю. Использование технических средств обучения в школах для глухих / М. Ю. Медведев. – К.: Рад. школа, 1977. – 77 с.
262. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посібник / Л. А. Медвідь. – К.: Вікар, 2003. – 335 с.

263. Мельников П. Г. На допомогу тифлопедагогам. Звукове кіно в освітній роботі з сліпими / П. Г. Мельников. – Харків, 1936. – 36 с.
264. Мерсіянова Г. М. Арифметичні диктанти для 1–4 класів допоміжної школи : метод. лист / Г. М. Мерсіянова, Т. М. Росохацька. – К., 1973. – 71 с.
265. Мерсиянова Г. Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы / Г. Н. Мерсиянова. – К.: Рад. школа, 1985. – 81 с.
266. Методичні розробки питань навчання, виховання і корекційної роботи в спеціальних школах / за ред. І. Г. Єременка. – К., 1972. Ч. 1. – 182 с. Ч. 2. – 183 с.
267. Методические рекомендации к исследованию проблем коррекционной работы в специальных школах / под ред. В. Н. Синева. – К., 1975. – 118 с.
268. Методические рекомендации по оптимизации процесса обучения во вспомогательной школе / под ред. А. И. Капустина, В. А. Липы. – Славянск, 1980. – 94 с.
269. Методические рекомендации к повышению эффективности коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. В. Н. Синева, А. И. Капустина. – Славянск, 1980. – 90 с.
270. Миронова С. П. Формування професійної готовності педагога-дефектолога до корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дошкільниками: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Спеціальна педагогіка» / С. П. Миронова. − К., 1994. – 22 с.
271. Миронова С.П. Професіограма олігофренопедагога дошкільних закладів / С. П. Миронова // Дефектологія. – 1998. – № 3. – С. 39–43.
272. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С. П. Миронова. – Кам’янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 304 с.
273. Михайлюк М. М. Ручна праця як один із засобів корекції мовних вад в учнів молодших класів логопедичної школи: метод. посібник / М. М. Михайлюк. – К., 1971. – 76 с.
274. Михайлюк М. М. Особенности проведения уроков труда в школе для детей с тяжелыми нарушениями речи / М. М. Михайлюк. – К., 1970. – 133 с.
275. Михайлюк М. М. Методические указания для проведения уроков трудового обучения по новым программам в первом классе школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / М. М. Михайлюк. – К., 1974. – 107 с.
276. Михайлюк М. М. Організація, планування і проведення уроків трудового навчання в 5–8 класах школи для дітей з важкими розладами мовлення: метод. вказівки / М. М. Михайлюк. – К., 1977. – 58 с.
277. Михайлюк М. М. Робота над мовою учнів у процесі трудового навчання в 5–8 класах і відділення школи для дітей з важкими порушеннями мовлення (Столярна і слюсарна справа) / М. М. Михайлюк. – К., 1978. – 53 с.
278. Моргулис И. С. Сенсорное воспитание учащихся начальних классов школ слепых в условиях трудового обучения: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / И. С. Моргулис. – М., 1965. – 21 с.
279. Моргулис И. С. Организация внеклассной работы в школах слепых и слабовидящих детей : метод. письмо / И. С. Моргулис. – К., 1970. – 51 с.
280. Моргуліс І. С. Організація трудового навчання учнів 5–9 класів шкіл сліпих та слабозорих дітей / І. С. Моргуліс. – К., 1973. – 46 с.

281. Моргуліс І. С. Керівництво пізнавальною діяльністю сліпих та слабозорих дітей у процесі навчання: метод. лист / І. С. Моргуліс. – К., 1974. – 48 с.
282. Моргуліс І. С. Педагогічне вивчення сліпих та слабозорих дітей: метод. лист / І. С. Моргуліс. – К., 1975. – 44 с.
283. Моргуліс І. С. Методичні рекомендації з питань трудового навчання та професійної орієнтації сліпих і слабозорих дітей / І. С. Моргуліс. – К., 1976. – 36 с.
284. Моргуліс І. С. Методичні рекомендації про поліпшення трудового навчання в спеціальних школах-інтернатах для дітей з вадами зору / І. С. Моргуліс. – К., 1977. – 11 с.
285. Моргулис И. С. Методические рекомендации по организации коррекционно-воспитательного процесса в дошкольних учреждениях для детей с патологией зрения / И. С. Моргулис, Т. П. Свиридюк. – К., 1977. – 38 с.
286. Моргулис И. С. Некоторые вопросы воспитания и лечения детей дошкольного возраста с патологией зрения: метод. указания работникам дошкольних учреждений / И. С. Моргулис, Т. П. Свиридюк, В. Г. Морозова. – К., 1977. – 32 с.
287. Моргуліс І. С. Методичні рекомендації до організації практичної діяльності в навчанні сліпих та слабозорих дітей / І. С. Моргуліс. – К., 1978. – 40 с.
288. Моргулис И. С. Пути повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в школе слепых и слабовидящих: метод. указания работникам дошкольных учреждений / И. С. Моргулис, И. П. Чигринова, В. А. Феоктистова и др. – К., 1982. – 64 с.
289. Моргуліс І. С. Теоретичні основи корекційно-виховного процесу в молодших класах школи сліпих: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.03 «Спеціальна педагогіка» / І. С. Моргуліс. – К., 1983. – 39 с.
290. На допомогу вчителеві спеціальних шкіл. – К.: Рад. школа, 1951. – 159 с.
291. Назаренко А. И. Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими детьми дошкольного возраста: метод. рекомендации / А. И. Назаренко, Т. И. Свиридюк. – К., 1984. – 57 с.
292. Назарова Н. М. Системный подход в организации профессиональной подготовки учителя-дефектолога / Н. М. Назарова // Дефектология. – 1993. – № 3. – С. 78–84.
293. Назарова Н. М. Теория и практика профессиональной подготовки сурдопедагога: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Н. М. Назарова. – М. , 1993. – 42 с.
294. Наталії Федорівні Засенко – 75 // Дефектологія. – 2003. – № 3. – (з обкладинки).
295. Науково-дослідний інститут педагогіки УРСР. – К.: Вища школа, 1976. – 112 с.
296. Наукові записки Науково-дослідного інституту психології. Питання спеціальної психології. – К.: Рад. школа, 1959. – Т. 12. – 184 с.
297. Научная конференция о методах изучения аномальных детей 28–30 марта 1963 г. Тезисы докладов. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 46 с.
298. Науково-практична конференція з спеціальної педагогіки: тези доповідей. – К.,1963. – 85 с.

299. Научная конференция по вопросам перестройки специальных школ. Киев, май 1959 г.: тезисы докладов. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 27 с.
300. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. [Електронний ресурс] / Спосіб доступу: http://ocvita.in.ua/index.php?option. Загол. з екрана.
301. Николаев С. Ф. Обучение планированию учеников вспомогательной школы : метод. рекомендации / С. Ф. Николаев. – Одесса, 1973. – 53 с.
302. Николаев С. Ф. Формирование планирующей основы познавательной деятельности средствами игры у учащихся вспомогательной школы: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / С. Ф. Николаев. – К., 1973. – 19 с.
303. Ничкало Н. Г. Методологічні проблеми безперервної професійної освіти / Н. Г. Ничкало // Психол.-пед. проблеми проф. освіти: Наук.-метод. зб. – К., 1994. – 1994. – С. 22–26.
304. Одинченко Л. К. Розвиток спеціальної освіти розумово відсталих учнів в Україні /1917–1941 рр./: Автореф. дис. канд пед наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Л. К. Одинченко. – К., 1996. – 20 с.
305. Олійник В. В. Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти / В. В. Олійник, А. С. Нікуліна // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. –№ 1. – С. 6–9.
306. Олійник В. В. Концепція дистанційного навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників / В. В. Олійник. – К.: ЦІППО, 1999. – 14 с.
307. Олійник В. В. Основи дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті / В. В. Олійник. – К.: ЦІППО, 2001. – 43 с.
308. Олійник В. В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: стислий аналітичний огляд / В. В. Олійник. – К.: ЦІППО, 2001. – 48 с.
309. Олійник В. В. Управління розвитком системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічної освіти: наук.-метод. посібник / В. В. Олійник. – К.: ЦІППО, 2002. – 185 с.
310. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: монографія / В. В. Олійник. – К.: Міленіум, 2003. – 594 с.
311. Олійник В. В. Теоретико-методологічні засади управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Олійник. – К., 2004. – 47 с.
312. Особливості навчання сліпих дітей з порушенням інтелекту: метод. лист. – К., 1968, – 59 с.
313. Освіта осіб з інвалідністю в Україні: тематична національна доповідь. – Чернівці: Букрек, 2010. – 436 с.
314. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. С древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1989. – 479 с.
315. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец Х1Х – начало XX века / под. ред. Э. Д. Днепрова, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначихина, Б. К. Тибиева. – М.: Педагогика, 1991. – 444 с.
316. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние / Ф. Г. Паначихин. – М.: Педагогика, 1975. –

224 с.
317. Патлань Ф. Г. З досвіду розвитку мови на уроках арифметики в школі глухонімих (В підготовчому та першому класах) / Ф. Г. Патлань. – К., 1953. – 24 с.
318. Педагогіка та методики: спеціальні: зб. наук. статей / ред. М. К. Шеремет. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001. − Вип. 1. − 193 с.
319. Педагогіка та методики: спеціальні: зб. наук. статей / ред. М. К. Шеремет. — К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2002. − Вип. 2. − 107 с.
320. Педагогические чтения АПН РСФСР. – М., 1961. – 24 с.
321. Передовий досвід – в практику. – К., 1967. – 58 с.
322. Петрович І. П. Уроки трудового та професійного навчання в спеціальних школах / І. П. Петрович. – К., 1951. – 68 с.
323. Пирогов Н.И. Задачи учителя в школе: избр. пед. произведения / Н. И. Пирогов. – М.: АПН РСФСР, 1952. – 269 с.
324. Питання дефектології. Збірник статей / ред. колегія: М. Д. Ярмаченко та інші. – К.: Рад. школа, 1970. – 136 с.
325. Пижик А. М. Реформування системи національної освіти в добу Директорії УНР / А. М. Пижик. – К.: 1998. – 44 с.
326. Пінчук В. М. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій / В. М. Пінчук // Освіта і управління. – 1998. – № 3. – Т. 2. – С. 88–97.
327. Піонтківська Г. С. Шляхи підвищення ефективності навчання правопису учнів молодших класів допоміжної школи: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Спеціальна педагогіка» / Г. С. Піонтківська. – К., 1993. – 17 с.
328. Позднякова О. Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров’я засобами проектної діяльності: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. Л. Позднякова. – К., 2010. – 22 с.
329. Покутнева С. А. Развитие устной связной речи у слабовидящих дошкольников подготовительной группы: метод. рекомендации / С. А. Покутнева. – К., 1989. – 48 с.
330. Покутнева С. А. Развитие учебных возможностей слепых и слабовидящих учащихся младших классов / С. А. Покутнева. – К., 1996. – 56 с.
331. Политика капиталистических государств в области образования / Под. ред. З. А. Мальковой, Г. Г. Гофман, В. Л. Вульфсона. – М.: Педагогика, 1983. – 208 с.
332. Поурочные материалы по развитию речи в 1-м классе школы глухонемых. Из опыта работы Харьковской школы глухонемых им. Н. К. Крупской. – К., 1957. – 116 с.
333. Правдіна Н. І. Конкретизація дотикових уявлень сліпих учнів молодших класів / Н. І. Правдіна. – К., 1955. – 33 с.
334. Правдіна Н. І. Елементи політехнічного навчання на уроках арифметики в молодших класах шкіл сліпих / Н. І. Правдіна. – К., 1954. – 86 с.
335. Правдіна Н. І. Дотикові уявлення та їх розвиток у сліпих учнів молодших класів / Н. І. Правдіна. – К.: Рад. школа, 1955. – 67 с.
336. Предметні уроки в школі глухих: метод. лист. – К., 1963. – 54 с.
337. Про затвердження Положення про Всеукраїнський конкурс України «Парк педагогічної майстерності». Наказ Міністерсва освіти і науки України від 13 липня 2011 року за № 857/19595.

338. Програми для загальноосвітньої школи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення (підготовчий – 1 клас). – К.: Початкова школа, 2005. – 2005. – 224 с.
339. Професіограма сучасного вчителя [Електронний ресурс] / Спосіб доступу: URL: http www. osvita.in.ua/index.php?option– Загол. з екрана.
340. Про організацію навчання педагогічних кадрів та методичної роботи в школах області. – Чернівці: Чернівецький ОІУВ, 1977. – 164 с.
341. Прокопович Ф. Духовний регламент / Ф. Прокопович // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / за ред. С. А. Литвинова. – К.: Рад. школа, 1961. – 432 с.
342. Протасова Н. Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Г. Протасова. – К., 1999. – 40 с.
343. Проценко О. Б. Система післядипломної педагогічної освіти в Греції: Дис. канд. пед наук : 13.00.04 / Проценко Олена Борисівна. – К., 2009. – 251 с.
344. Пржиборовська В. В. На допомогу тифлопедагогам. Драматична робота в школі сліпих / В. В. Пржиборовська. – Харків, 1936. – 36 с.
345. Про відбір дітей до допоміжних шкіл: метод. лист. – К.: Рад. школа, 1962. – 49 с.
346. Програми спеціальних шкіл для глухих дітей. – К.: Рад. школа, 1972. – 298 с.
347. Програми спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для глухих дітей. – К., 2005. – 72 с.
348. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. – К.: Неопалина купина, 2006. – Ч. 1. – 336 с.
349. Прудченко І. І. Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Прудченко Інна Іванівна. – К., 2005.−264 с.
350. Плешкановская Г. М. Оптимизация работоспособности умственно отсталых школьников на уроках ручного труда: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Г. М. Плешкановская. – К., 1977. – 22 с.
351. Психолого-педагогічні умови підвищення результативності учіння школярів з психічними вадами: матеріали науково-звітної конференції 26–27 квітня 1995 р. / за ред. В. І. Бондаря, І. Д. Беха. – К., 1995. – 179 с.
352. Пущин Е. І. Використання картин на уроках читання в старших класах школи глухих / Е. І. Пущин. – К.: Рад. школа, 1964. – 57 с.
353. Пущин Э. И. Обучение глухих учащихся глагольным формам: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.732 «Специальная педагогика» / Э. И. Пущин. – М., 1970. – 18 с.
354. Пущин Е. І. Вивчення окремих тем з морфології та методика проведення вправ на уроках з української мови в 5–6 класах школи глухих: метод. посібник / Е. І. Пущин. – К., 1971. – 81 с.
355. Пятая научная сессия по дефектологии 27–30 марта 1967 г. Тезисы докладов / под. ред. Т. А. Власовой. – М.: Просвещение, 1967. – 476 с.
356. Развитие специального обучения и воспитания аномальных детей. Тезисы к всесоюзным «Пед. чтениям». Март 1973. – М., 1973. – 503 с.
357. Рождественская М. В. Методические рекомендации по изучению детей с задержкой психического развития / М. В. Рождественская. – К., 1978. – 64 с.

358. Рождественская М. В. Клиническое исследование учащихся вспомогательной школы / М. В. Рождественская. – К.: Рад. школа, 1979. – 126 с.
359. Рождественська М. В. Основні принципи організації лікувально-корекційної роботи в школі-інтернаті педагогічної корекції: метод. рекомендації / М. В. Рождественська. – К.: ІСДО, 1995. – 56 с.
360. Ряппо Я. П. Народна освіта на Україні за десять років революції / Я. П. Ряппо. – Харків: ДВУ, 1928. – 126 с.
361. Свиридюк Т. П. Методические указания к проведению уроков в добукварный период в школах для слабовидящих детей / Т. П. Свиридюк. – К., 1974. – 43 с.
362. Свиридюк Т. П. Воспитание познавательного интереса к русскому языку у учащихся подготовительных классов школ для слабовидящих: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Т. П. Свиридюк. – М., 1976. – 24 с.
363. Свиридюк Т. П. Педагогическое руководство игровой деятельностью детей с нарушением зрения дошкольного возраста: метод. письмо / Т. П. Свиридюк. – К., 1981. – 50 с.
364. Свиридюк Т. П. Подготовка слабовидящих детей к школе: учебн. посо.ие / Т. П. Свиридюк. – К: Рад. школа, 1984. – 95 с.
365. Седьмая научная сессия по дефектологии 25–28 марта 1975 г. Современное состояние исследований в изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушениями умственного и физического развития. – М.: АПН СССР, 1975. – 642 с.
366. Селецкий А. И. Психология и психопатология слабоумия / А. И. Селецкий. – К: Рад. школа, 1981. – 141 с.
367. Семенідо Р. Т. Усна лічба в молодших класах школи глухих: метод. лист / Р. Т. Семенідо. – К., 1966. – 27 с.
368. Сербина Л. Ф. Воспитание профессионально-гуманистической направленности личности учителя-дефектолога: Автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Л. Ф. Сербина. – Ставрополь, 1992. – 167 с.
369. Сергієнко Д. Л. Навчально-дослідна ділянка при допоміжних школах / Д. Л. Сергієнко. – К., 1952. – 94 с.
370. Сергієнко Д. Л. Організація та проведення екскурсій в природу та сільське господарство в допоміжних школах / Д. Л. Сергієнко. – К., 1955. – 25 с.
371. Сикорский И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И. А. Сикорский. – К., 1904. – 44 с.
372. Сикорский И. А. Психологические основы обучения и воспитания / И. А. Сикорский – К. : Литотипография Н. И. Кушнерева и К., 1909. – 112 с.
373. Синев В. Н. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе: метод. пособие / В. Н. Синев, Л. С. Стожок. – К: Рад. школа, 1962. – 86 с.
374. Синьов В. М. Активізація розумової діяльності учнів допоміжної школи на уроках географії: метод. лист / В.М.Синьов. – К., 1967. – 40 с.
375. Синьов В. М. Методичні рекомендації до застосування методів навчання і корекції в допоміжній школі / В.М.Синьов. – К.: РУМК, 1967. – 40 с.
376. Синев В. Н. Изучение причинно-следственных связей на уроках географии в вспомогательной школе: Автореф. дис. канд. пед. наук: «Специальная педагогика» / В. Н. Синев. – М., 1968. – 16 с.

377. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / В. Н. Синев. – М., 1988. – 45 с.
378. Синьов В. М. Основи дефектології: навч. посібник / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К.: Вища школа, 1994. – 143 с.
379. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В. М. Синьов. – К.: МП Леся, 2010. – 779 с.
380. Синева Е. П. Исследование взаимоотношений слепых в производственных и школьных коллективах: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.10 «Специальная психология» / Е. П. Синева. – М., 1981. – 22 с.
381. Синьова Є. П. Вивчення та удосконалення структури міжособистісних стосунків учнів з важкими розладами зору: метод. рекомендації / Є. П. Синьова. – К., 1981. – 46 с.
382. Синьова Є. П. Взаємостосунки в колективах осіб з глибокими порушеннями зору: навч. посібник / Є. П. Синьова, І. О. Сасіна. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – 104 с.
383. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): Дис. канд. пед. наук 13.00.04 / Синенко Світлана Іванівна. – К., 2002. – 183 с.
384. Сиротюк В. Д. Методичні рекомендації до вивчення основних понять з фізики в 7–9 класах спеціальної загальноосвітньої школи інтенсивної педагогічної корекції / В. Д. Сиротюк. – К.: ІЗМН, 1998. – 99 с.
385. Сігаєва Л. Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина XX – початок XXI століття): Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.Є. Сігаєва. – К., 2010. – 40 с.
386. Сірополко С. О. Історія освіти на Україні / С. О. Сірополко. – К.: Наук. думка, 2001. – 912 с.
387. Сковорода Г.С. Собака і кобила / Г. С. Сковорода. – К.: Наук. думка, 1973. – Т. 2. – 488 с.
388. Сковорода Г.С. Сродность к богословіи / Г. С. Сковорода. – К.: Наук. думка, 1973. – Т. 1. – 586 с.
389. Сластьонін В.О. Підготовка майбутнього учителя: зміст та організація / В. О. Сластьонін, О. Г. Мороз, Н. І. Філіпенко. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 166 с.
390. Слезина Н. Ф. Обучение арифметике в младших классах школ глухонемых: метод. пособие для учителя / Н. Ф. Слезина. – М.: Просвещение, 1967. – 224 с.
391. Смалюга О. М. Індивідуальний підхід у допоміжній школі на уроках мови і арифметики / О. М. Смалюга. – К., 1951. – 36 с.
392. Сніцарук Н. К. Вивчення глухими учнями 1-го класу явищ суспільного життя і навколишнього оточення: метод. лист / Н. К. Сніцарук. – К., 1965. – 35 с.
393. Сніцарук Н. К. Розвиток мови і мислення глухих учнів в першому класі в зв’язку з вивченням явищ природи: метод. лист / Н. К. Сніцарук. – К., 1965. – 26 с.
394. Сніцарук Н. К. Унаочнення уроків історії в 7–8 класах школи глухих: метод. лист / Н. К. Сніцарук. – К., 1966. – 52 с.
395. Соботович Е.Ф. Проявления косноязычия у детей дошкольного возраста и пути его устранения: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Е.Ф.Соботович. – Л., 1970. – 19 с.

396. Соботович Е.Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушений грамматического строя речи у детей: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Е.Ф.Соботович. – Л., 1984. – 42 с.
397. Стадненко Н. М. Діти з відхиленнями в розвитку та їх навчання: метод. лист / Н. М. Стадненко. – К.: Рад. школа, 1968. – 32 с.
398. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы: пособие / Н. М. Стадненко. – К.: Рад. школа, 1980. – 143 с.
399. Стадненко Н. М., Ильяшенко Т. Д., Корниенко А. А. Формирование положительного отношения к учебно-трудовой деятельности у учащихся вспомогательной школы / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ильяшенко, А. А. Корниенко и др. – К.: Рад. школа, 1982. – 101 с.
400. Стадненко Н. М. Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів / Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволенко Д. Г., 2006. – 34 с.
401. Стожок Л. С. Коррекционно-практическая направленность обучения естествознанию во вспомогательной школе: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Л. С. Стожок. – К., 1973. – 23 с.
402. Строгова Н. А. Гуманизация профессионально-педагогической деятельности олигофренопедагога: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Н. А. Строгова. – М., 1999. – 213 с.
403. Ступникова Л. С. Наглядно-практическая деятельность и словесные средства в обучении глухих школьников географии: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13 732 «Специальная педагогика» / Л. С. Ступникова. – М., 1970. – 18 с.
404. Ступнікова Л. С. Формування географічних понять в учнів з вадами слуху за новою програмою: метод. лист / Л. С. Ступнікова. – К., 1975. – 49 с.
405. Ступникова Л. С. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению учащихся вспомогательних классов школ для глухих детей / Л. С. Ступникова. – К., 1985. – 50 с.
406. Супрун М.О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.): Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / М. О. Супрун. – К., 2008. – 39 с.
407. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 66 с.
408. Таранченко О. М. Становлення та розвиток системи спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (XIX – початок XXI ст.): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. М. Таранченко. – К., 2006. – 22 с.
409. Тарасенко Н. В. Обогащение устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы именами прилагательными: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / Н. В. Тарасенко. – М., 1973. – 20 с.
410. Тарасун В. В. Психолого- педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.03 «Спеціальна педагогіка» / В. В. Тарасун. – К., 1999. – 57 с.
411. Тезисы докладов третьей научной сессии по дефектологии 22–25 марта 1960 г. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 166 с.

412. Тезисы докладов четвертой научной сессии по дефектологии 26–29 марта 1962 г. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 220 с.
413. Тезисы докладов Четвертых Всесоюзных педагогических чтений 24–26 марта 1976 г. Содружество семьи, школы и общественности в воспитании детей и молодежи с отклонениями от нормы в психофизическом развитии. – М.: АПН СССР, 1973. Т.1. – 191 с. Т. 2. – 231 с.
414. Тищенко О. Науково-практичний семінар дефектологів / О.Тищенко // Дефектологія. – 2001. – №1. – 3 обкладинки.
415. Труды научной сессии по дефектологии / ред. коллегия А. И. Дьячков, К. Г. Коровин, А. Р. Лурия. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 488 с.
416. Труды второй научной сессии по дефектологии / под ред. А. И. Дьячкова, В. И. Лубовского. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 212 с.
417. Турчинская В. Е. Формирование эвристической направленности познавательной деятельности умственно отсталых школьников на основе оптимизации установки: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / В. Е. Турчинская. – К.,1976. – 26 с.
418. Турчинская К. М. Активизация ученого процесса на уроках ручного труда во вспомогательной школе: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / К. М. Турчинская. – М., 1964. – 19 с.
419. Турчинська К. М. Робота з тканиною і деревом на уроках ручної праці в допоміжній школі: метод. лист / К. М. Турчинська. – К.: Рад. школа, 1967. – 40 с.
420. Турчинская К. М. Развитие высшего дефектологического образование за 50 лет Советской власти на Украине // К. М. Турчинская. Научно-теоретическая конференция, посвященная 50-летию Великой Октябрьской социалистической революции. Дефектология. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1967. – С. 3.
421. Ульянова Т. К. Дидактичні вимоги до проведення предметних уроків у допоміжній школі: методичний лист / Т. К. Ульянова. – К.: Рад. школа, 1969. – 35 с.
422. Ульянова Т. К. Примірне поурочне планування предметних уроків для 1-х класів допоміжної школи: метод. посібник / Т. К. Ульянова. – К., 1972. – 76 с.
423. Ульянова Т. К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи : навч. посібник / Т. К. Ульянова. – К., 1990. – 96 с.
424. Файнгольд Р. А. До питання про розвиток узагальнень в учнів перших класів допоміжної школи (на уроках розвитку мови) / Р. А. Файнгольд. – К., 1955. – 56 с.
425. Федоренко С. В. Корекційна спрямованість формування навичок самообслуговування у молодших слабозорих дошкільників: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / С. В. Федоренко. – К., 1997. – 17 с.
426. Федоренко С. В. Навчання і виховання дітей з порушеннями зору в Україні: історія та сьогодення: монографія / С. В. Федоренко. – Запоріжжя: Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2012. – 306 с.
427. Филиппова Л. А. Проведение экскурсий в младших классах вспомогательной школы в связи с развитием речи учащихся / Л. А. Филиппова. – К., 1956. – 25 с.
428. Философский энциклопедический словарь / ред. коллегия С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-оглы, Л.Ф. Ильичев и др. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 816 с.
429. Фомичева Л. И. Особенности воссоздающего воображения и пути его формирования у младших слабослышащих школьников: Автореф. дис. канд.

психол. наук: 19.00.10 «Специальная психология» / Л. И. Фомичева. – М., 1980. – 22 с.
430. Фомічова Л. І. Проектування навчання як засіб інтелектуального розвитку дошкільників з вадами слуху: Автореф. дис. доктора психол. наук: 13.00.08 «Спеціальна психологія» / Л. І. Фомічова. – К., 1997. – 48 с.
431. Фрідлянд Р. А. Виховання свідомого читання в учнів 3-го класу школи глухонімих / Р. А. Фрідлянд. – К., 1956. – 98 с.
432. Фрідлянд Р. А. Читання в старших класах школи глухонімих / Р. А. Фрідлянд. – К.: Рад. школа, 1960. – 55 с.
433. Хеневальд У. Содержание образования и подготовка учителей: интеграция процессов / У. Хеневальд // Перспективы: вопросы образования, 1984. – № 1. – С. 69–76.
434. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку: монографія / О. П. Хохліна. – К.: Пед. думка, 2000. – 288 с.
435. Хронологічне зібрання законів, постанов, указів Президії Верховної Ради, постанов і розпоряджень Уряду Української РСР. – К.: Держ. вид-во політ. л-ри УРСР, 1963. Т 1. – 752 с.
436. Худоминский П. В. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной системы (1917–1981 гг.) / П. В. Худоминский. – М.: Педагогика, 1986. – 184 с.
437. Царик Н. С. Конкретизація уявлень про живу природу в учнів школи сліпих / Н. С. Царик. – К.: Рад. школа, 1961. – 47 с.
438. Чепурна Н.М. Науково-методичні засади розвитку системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Україні (1970–2004 рр.): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Професійна педагогіка» / Н. М. Чепурна. – К., 2005. – 20 с.
439. Червінська О.Ю. Становлення та розвиток післядипломної педагогічної освіти в Автономній Республіці Крим: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Професійна педагогіка» / О. Ю. Червінська. – К., 2007. – 21 с.
440. Чефранова Г. М. Рівень знань і умінь з української мови і літератури в учнів шкіл робітничої молоді для глухих: метод. лист / Г. М. Чефранова. – К., 1970. – 68 с.
441. Чефранова Г. М. Розумовий розвиток глухого шкільника: метод. лист / Г. М. Чефранова. – К., 1976. – 36 с.
442. Чефранова Г. М. Развитие слухового восприятия взрослых глухих: метод. рекомендации в помощь руководителям кружков по реабилитации УТОГ / Г. М. Чефранова. – К., 1986. – 100 с.
443. Чигринова И. П. Особенности применения некоторых методических приемов по повышению уровня знаний и навыков слабовидящих учащихся: метод. письмо / И. П. Чигринова. – К., 1964. – 33 с.
444. Чигринова И. П. Некоторые вопросы организации урока в школе для слабовидящих детей: метод. письмо / И. П. Чигринова. – К., 1965. – 34 с.
445. Чигринова И. П. Состояние знаний слабовидящих учащихся 6–8 классов по русскому языку и некоторые причины, обусловившие низкое качество знаний слабовидящих школьников / И. П. Чигринова. – К., 1968. – 41 с.

446. Чигринова И. П. Дидактические основы использования изобразительной наглядности на уроках литературы в школе слабовидящих детей / И. П. Чигринова. – К., 1975. – 38 с.
447. Чигринова И. П. Овладение средствами художественной образности слабовидящими учащимися в процессе изучения литературы: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / И. П. Чигринова. – М., 1978. – 24 с.
448. Чигринова И. П., Красникова Л. Н. Основные требования к уроку в школах для слепых и слабовидящих детей: метод. рекомендации / И. П. Чигринова, Л. Н. Красникова. – К., 1980. – 65 с.
449. Чигринова И. П. Пути развития познавательной активности слепых и слабовидящих учащихся: метод. рекомендации / И. П. Чигринова. – К., 1982. – 52 с.
450. Чигринова И. П. Развитие речи слабовидящих учащихся / И. П. Чигринова. – К.: Рад. школа, 1983. – 119 с.
451. Чигринова И. П. Методика преподавания литературы в школах слепых и слабовидящих / И. П. Чигринова. – К.: Рад. школа, 1986. – 117 с.
452. Чигринова И. П. Повышение эффективности нравственного воспитания слепых и слабовидящих учащихся во внеклассной работе / И. П. Чигринова. – К., 1988. – 31 с.
453. Шевцов А. Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / А. Г. Шевцов. – К., 2010. – 47 с.
454. Шевченко В. М. Виникнення і розвиток в Україні спеціальних шкіл для глухонімих у другій половині XIX – початку XX століття: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / В. М. Шевченко. – К., 2006. – 17 с.
455. Шевченко О. Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти в Україні /1918–1941 рр./: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. Е. Шевченко. – К., 2004. – 19 с.
456. Шеремет М. К. Формирование готовности слабослышащих детей к школьному обучению: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика» / М. К. Шеремет. – К., 1979. – 17 с.
457. Шеремет М. К. Вади вимови у дітей з недоліками слуху: метод. рекомендації / М. К. Шеремет, В. А. Аверкієв. – К., 1997. – 100 с.
458. Шеремет М. К. Психолого-педагогічні основи підготовки слабочуючих дітей до навчання в школі: Автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / М. К. Шеремет. – К., 1997. – 51 с.
459. Шеремет М. К. Методика навчання української мови молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку (у процесі засвоєння словотворчих засобів): навч. посібник / М. К. Шеремет, О. В. Ревуцька. − К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. − 194 с.
460. Шеремет М. К. Логопедія (корекційна робота при дислалії): навч. посібник / М. К. Шеремет, О. В. Ревуцькі. − К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. − 160 с.
461. Шестая научная сессия по дефектологии 14–17 июня 1971 г. Современное состояние исследований в изучении, обучении, воспитании и трудовой

подготовке детей с нарушениями умственного и физического развития : тезисы докладов / под ред Т. А. Власовой и др. – М., 1971. – 660 с.
462. Шульженко Д. І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями: Автореф. дис. доктора психол. наук: 13.00.08 «Спеціальна психологія» / Д .І. Шульженко. – К., 2010. – 47 с.
463. Юрчук Л. М. Стан і тенденції розвитку системи післядипломної освіти в Польщі: Дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Юрчук Людмила Миколаївна. – К., 2003. – 263 с.
464. Яковлева И.М. Подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: учебно-метод. пособие / И. М. Яковлева. М.: «Спутник +», 2012. – 133 с.
465. Якухно І. І. Суперечності інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти. [Електронний ресурс] / Спосіб доступу: URL: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2009-3/9yaippo.htm– Загол. з екрана.
466. Ярмаченко М. Д. Свідомість у навчанні глухих учнів: метод. лист / М. Д. Ярмаченко. – К., 1963. – 109 с.
467. Ярмаченко М. Д. Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР: навч. посібник для дефектологів / М. Д. Ярмаченко. – К.: Рад. школа, 1968. – 320 с.
468. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. – К.: Вища школа, 1975. – 423 с.
469. Ярмаченко М. Д. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні. Нариси (XIX – початок XX ст.) / М.Д. Ярмаченко. – К.: Рад. школа, 1991. – 382 с.
470. Ясницький Г. І. Розвиток народної освіти на Україні (1921–1932 рр.) / Г. І. Ясницький. – К.: Вид-во КДУ, 1965. – 256 с.
471. Bohmer M. Zemtale end dezentrall LFB, Entwickiung, Strukturen und Basel: Belts Vertag, 1983. – 359 p.
472. Innovation in In-service Education and Training of Teachers. Practice and Theory. – Paris: OECD, 1978. – 63 p.
473. In-Service Training of Teachers in the European Union and the EFTA/EEA Counries. – EURIDICE (www.EURYRICE.ORG.). – 1995. – 290 p.
474. Inservice Training and Educational Development: As International Survey / Hopkins D.(ed.). – London, Sydney, Dover, New Hampshire : Croom Helm, 1986, – 334 p.
475. Teachers and International Labour Standards: A handbook. – Geneva: International Labour Office, 1990. – 227 p.
476. Kunert K. Lerner im Kollegium. Theorie und Praxis der schulinterner LFB. – Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlad, 1992. – 195 s.

Для записів

Наукове видання

ГЛАДУШ Віктор Антонович

ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА
ДЕФЕКТОЛОГІВ В УКРАЇНІ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Монографія

Відповідальний за випуск А.М. Шкляр

Коректор В.М. Орищій

Підписано до друку 26.12.12. Формат 60х84/16.
Ум.-друк. арк. 17,2. Обл. вид. арк. 25.4.
Наклад 300 прим. Зам. № 1839.

Видавництво «Пороги»
49000, м. Дніпропетровськ, пр. К.Маркса,60.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
Серія ДК №7 від 21.02.2000

Віддруковано в ТОВ «Роял Принт»
пр.Кірова, 97-К, м. Дніпропетровськ, 49054
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
Серія ДК № 4121 від 27.07.2011

INBN 978-617-518-235-2