

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ



СУПРУН МИКОЛА ОЛЕКСІЙОВИЧ  
ВИСОЦЬКА АЛЛА МИХАЙЛІВНА  
ГЛАДЧЕНКО ІРИНА ВІКТОРІВНА

**СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ З ОБМЕЖЕНИМИ РОЗУМОВИМИ  
МОЖЛИВОСТЯМИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ВИМІРІ**

Київ 2014

УДК 376-056.2

ББК

Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі / Навчально-методичний посібник / І.В. Гладченко, М.О. Супрун, А.В. Висоцька, — К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. – 214 с.

У навчально-методичному посібнику представлено авторський підхід стосовно розуміння проблем соціалізації та індивідуалізації дітей з обмеженими розумовими можливостями та сутнісні характеристики процесу їхнього соціального розвитку; узагальнено результати досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів з проблем соціального розвитку та формування особистості дітей з психофізичними порушеннями шляхом формування у них соціально-адаптивних умінь і навичок, життєвої і здоров'язберігаючих компетенцій; розглянуто умови, що сприяють соціалізації дітей, а також окремі причини соціальної дезадаптації; розкрито зв'язок процесу соціалізації, освітнього простору та соціокультурної ситуації, а також соціалізуючу функцію корекційно-освітнього простору як чинника соціального розвитку та становлення особистості учня з особливостями інтелектуального розвитку в умовах спеціальної установи; представлено способи організації та компоненти корекційно-освітнього середовища, в залежності від типу зв'язків і відносин, що становлять його структуру.

Продукція забезпечує підвищення якості освіти, розширення можливостей навчання та виховання дітей з розумовою відсталістю та сприяє поліпшенню результатів діяльності педагогічного колективу освітніх установ.

Адресовано науковцям, учителям, вихователям, психологам закладів спеціальної освіти, працівникам соціальної служби, студентам дефектологічних факультетів педагогічних університетів, аспірантам, всім, хто цікавиться проблемами соціалізації розумово відсталих дітей

©Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	6
<b>Розділ I. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ З ОБМЕЖЕНИМИ РОЗУМОВИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЯК ФІЛОСОФСЬКА ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</b>	8
1.1. Сутність процесу соціалізації особистості ( <i>Ірина Гладченко</i> )	8
1.2. Сутність понять «компетентність» та «компетенція» ( <i>Ірина Гладченко</i> )	16
1.3. Основні характеристики механізмів процесу ранньої соціалізації ( <i>Ірина Гладченко</i> )	20
1.4. Із історії виникнення та розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей – основи їхньої соціалізації ( <i>Микола Супрун</i> )	25
1.5. Нормативно-правове забезпечення освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку ( <i>Микола Супрун</i> )	46
<b>Розділ II. РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ІЗ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ДОПОМІЖНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ</b>	51
2.1. Соціалізація учня спеціального закладу освіти як головна ідея його корекційного навчально-виховного процесу ( <i>Микола Супрун</i> )	51
2.2. Особистість педагога-дефектолога – запорука успіху в питаннях вирішення завдань соціалізації вихованців спеціального закладу освіти ( <i>Микола Супрун</i> )	65
2.3. Корекційно-освітній простір як фактор соціалізації особистості	73

учня з ППР (*Ірина Гладченко*)

2.4. Учнівське самоврядування в загальній та спеціальній педагогіці 81  
(*Микола Супрун*)

**Розділ III. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ШКОЛЯРІВ З ОБМЕЖЕНИМИ РОЗУМОВИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ У ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ** (*Алла Висоцька*) 99

3.1. Особливості виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку. 99

3.2. Оптимізація процесу соціальної адаптації та інтеграції в соціум дітей з особливостями психофізичного розвитку. 111

3.3. Методичне забезпечення процесу виховання школярів з обмеженими розумовими можливостями. 125

3.3.1. Організація виховного процесу в групі. 125

3.3.2. Методика проведення корекційно-виховних занять 139

3.3.3. Методика корекційно-виховної роботи з формування особистісних якостей учнів 142

**Розділ IV. РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ** (*Микола Супрун*) 153

4.1. Із історії класифікації засуджених підлітків із особливостями розумового розвитку 153

4.2. Проблема навчання та виховання розумово відсталих підлітків в умовах виховної колонії (історико-педагогічний аспект) 168

4.3. Реалізація принципу ступеневості у підготовці курсантів 176

закладів освіти пенітенціарного профілю до роботи із розумово відсталими засудженими підлітками

<b>ДОДАТКИ</b>	185
Використання логічних блок-структур (ЛБС) у корекційно-виховному процесі допоміжної школи ( <i>Микола Супрун</i> )	185
Тьюторство в аспекті ефективності корекційно-абілітаційної роботи з дітьми, що мають значну інтелектуальну та сенсомоторну недостатність ( <i>Ірина Гладченко</i> )	199
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	208

## ВСТУП

Розвиток демократичної держави та формування нових соціально освітніх орієнтирів українського суспільства потребують адекватних змін в усіх сферах навчально-виховної роботи всіх типів закладів освіти. Орієнтація освітньої галузі на переважне засвоєння системи знань, що була традиційною й виправданою в умовах СРСР, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, що вимагає виховання максимально самостійних, і суспільно активних членів демократичного суспільства, здатних відповідати на виклики часу, бути компетентними в різних життєвих ситуаціях, мати відповідний потенціал для вирішення різноманітних життєвих питань. Система освіти країни покликана відповідати за вирішення питань соціалізації кожної особистості, є поряд із сім'єю пріоритетним соціальним інститутом, що еволюційним шляхом забезпечує умови для формування соціальної компетентної кожної людини.

Реформування всіх галузей освіти в Україні, що відбувається на тлі неоднозначних соціально-економічних і суспільно-політичних змін, вимагає нових підходів до проблеми оновлення її змісту та удосконалення засобів, форм та методів навчання. В умовах спеціальних закладів освіти важливу роль у соціалізації учня відіграє система позакласної роботи із широким спектром впливу на становлення людини-особистості. Саме позакласна робота у тісному зв'язку із навчальним процесом повинна забезпечити формування світогляду учнів, їхньої громадянської свідомості, патріотизму, загальнолюдських і національних цінностей.

На думку О.Ф. Трухана «... в основу цих перетворень має бути покладена зміна поглядів на учнів як суб'єктів навчання та виховання: від орієнтації на «суб'єкт, який пізнає» до спрямування навчально-виховного процесу на «суб'єкт, який інтерпретує» та не стільки відкриває світ, скільки

створює його завдяки власним умінням інтерпретувати та практично реалізовувати опрацьовану й засвоєну інформацію» [ , с. 3].

Отже, соціалізації як процесу формування в учнів знань про життя загалом і практичних умінь та навичок адаптуватися до нього загалом, в сучасній українській спеціальній школі належить провідна роль. Перед дефектологами-практиками традиційно постає завдання створення таких методичних умов, за яких використання можливостей та навчального ресурсу шкільного корекційно-виховного процесу було б найбільш ефективним. Тому дослідження проблеми соціалізації школярів із особливими потребами є актуальним як з точки зору сучасної наукової думки, так і освітньої практики.

Однак аналіз стану вирішення проблеми соціалізації дитини із обмеженими розумовими можливостями у практиці загальноосвітніх спеціальних шкіл України свідчить, що така робота є недостатньо системною. Соціалізуючий потенціал закладів освіти і суспільства загалом на сьогодні використовується далеко не в повній мірі. За цим криються об'єктивні і суб'єктивні чинники, розкриттю сутності яких і буде присвячене дане дослідження.

1. Трухан О. Ф. Формування в учнів 6-7 класів вмінь працювати з підручником у процесі навчання історії : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / Трухан Олександр Феодосійович. – Київ, 2012. – 250 с..

# **Розділ I. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ З ОБМЕЖЕНИМИ РОЗУМОВИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЯК ФІЛОСОФСЬКА ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

## **1.1. Сутність процесу соціалізації особистості**

Проблема соціалізації особистості не може бути повністю розкрита без глибокого осмислення теоретичної її суті та статусу, функції, процесу її становлення та розвитку. Першим кроком у вирішенні цієї проблеми має бути виявлення психолого-педагогічного співвідношення основних загальнонаукових принципів – детермінізму, розвитку, системності – з основними онтологічними одиницями феномену, що досліджується. Для того, щоб вирішити це завдання стосовно нашого дослідження, необхідно визначити загальні, найбільш широкі поняття, в рамках яких можлива не лише філософська, але й конкретно наукова психолого-педагогічна інтерпретація цього феномена.

До теоретичних проблем, розв'язання яких має принципове значення для виховання підростаючого покоління суверенної України, належить насамперед проблема з'ясування суті соціалізації особистості як цілісної системи.

Соціалізація – поняття не нове. Воно було введене в науковий обіг соціальними психологами ще наприкінці дев'ятнадцятого століття з метою відображення процесів включення особи до системи соціальних цінностей під час виховання, навчання, праці. В наш час соціалізація, як ніяке інше поняття, відображає сутність суспільного прогресу в цілому, становлення нового суспільства та особистості в ньому зокрема.

Існують різні погляди (філософів, соціологів, психологів, педагогів) стосовно процесу соціалізації. Їх наявність зумовлена різними підходами щодо розуміння можливостей, потреб та інтересів людини і суспільства.



Соціалізація розглядається як система, що має загальний, національний, філософський, соціологічний, політичний, психологічний та інші напрямки, які в сукупності формують людину як соціальну істоту з її світоглядом, розумінням свого призначення в суспільному житті.

У сучасній науковій літературі виявлено спроби різнобічного тлумачення цього поняття, але одностайного пояснення сутності його змісту ми не знаходимо. Зміст поняття «соціалізація», на нашу думку, багатогранний та неоднозначний.

Так, соціологи поняття «соціалізація» трактують як процес формування основних параметрів людської особистості (свідомості, почуттів, здібностей і т.д.) під час виховання та навчання, засвоєння соціальних ролей, в результаті чого людина перетворюється у члена сучасного її суспільства, успадковуючи історичний досвід [282].

З часом, поняття *соціалізація* було стихійно перенесене із категоріального апарату соціальної психології та соціології в систему понять інших наук. При цьому воно піддалося різноманітним змістовим модифікаціям як з тенденцією до розширення, так і до редукування тлумачення, з виділенням акцентів у відповідності з існуючими парадигмами та методологічними установками.

Функціонування різних тлумачень цього поняття в теоретичному плані є свідченням широкого інтересу науки до вивчення сутності соціалізації, багатопланових аспектів цього процесу та напрямів його дослідження.

Філософи в поняття «соціалізація» вкладають більш широкий зміст – становлення людини соціальною істотою в процесі філогенезу. Філософський аспект соціалізації особистості передбачає усвідомлення філософської сутності виховання, виходячи із визнаної суспільством філософії людини і культури [18; 23; 311].

Термін «соціалізація» у вітчизняній психології почав застосовуватись наприкінці 60-х, на початку 70-х років двадцятого століття, насамперед, як

об'єкт критичного аналізу з позицій марксистської методології, оскільки пріоритет у первинному виділенні цього поняття та у його наступній теоретичній розробці належить американським соціальним психологам.

Дослідження проблеми соціалізації знаходить своє відображення у працях західних психологічних шкіл, що розвивали традиції психоаналітичної орієнтації, біхевіоризму, когнітивізму, символічного інтеракціонізму. Загальним об'єднуючим початком для всіх цих досліджень став інтерес щодо процесів соціального становлення особистості. Ми не висували перед собою завдання систематизованого аналізу вищезазначених досліджень, однак слід зазначити, що завдяки їх авторам був напрацьований специфічний понятійний апарат, теоретичні підходи та моделі експериментального вивчення соціалізації, які досить активно використовуються не лише за кордоном, а й у нашій країні.

Так, починаючи з 60-х років ХХ ст. опубліковано значну кількість вітчизняних праць з дослідження проблеми соціалізації: Б.Г. Ананьєв, Г.М. Андрєєва, І.С. Кон, Б.Ф. Ломов, М.П. Лукашевич, В.С. Мерлін, А.В. Мудрик, Б.Д. Паригін, А.В. Петровський [11; 12; 130; 168; 172; 191; 206; 207; 233; 238] та ін.

Зокрема, Б.Д. Паригін визначає соціалізацію як багатогранний процес, що включає в себе як біологічні передумови, так і безпосередньо саме входження індивіда до соціального середовища та передбачає: соціальне визнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, включаючи як предметний світ речей, так і сукупність соціальних функцій, ролей, норм, прав, обов'язків; активну перебудову як природного, так і соціального навколишнього світу; зміну та якісне перетворення самої людини, її всебічний, гармонійний розвиток [233, с. 165].

Погляд І.С. Кона на соціалізацію відрізняє, по-перше, виділення в її процесі стихійного і організованого (виховання) компонентів, і, по-друге, незмінне акцентування активної позиції людини в ході соціалізації.

## 1.2. Сутність понять «компетентність» та «компетенція»

Останнім часом особливо актуальними є питання ефективності соціалізації людини, а в контексті досліджень процесу соціалізації досить поширеним стало поняття «життєва компетентність».

Термін *життєва компетентність* дещо відрізняється від звичних понять *життєвий досвід*, *життєва обізнаність* своєю цілеспрямованістю на досягнення життєвого успіху на основі накопичення певних знань та їх застосування у житті. Саме тому поняття «життєва компетентність» значно ширше, об'ємніше, бо передбачає спроможність особистості набувати знання, перетворювати їх на уміння та адекватно діяти.

Концепція *компетентності* останнім часом стає популярною в Європейській педагогіці. В її основі лежить ідея виховання (в широкому значенні) компетентної людини та працівника, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність [295]. Лише тоді система освіти може вважатися ефективною. Незважаючи на те, що термін *компетентність* досить часто зустрічається в соціальній та психолого-педагогічній літературі, по суті він не є однозначним (рис. 1.1).

Основні підходи до визначення сутності життєвої компетентності особистості
--

Соціальний	Психологічний	Педагогічний
Визначає життєву компетентність як умову, необхідну для	Визначає життєву компетентність як розвинену здатність до	Визначає життєву компетентність як духовно-практичний

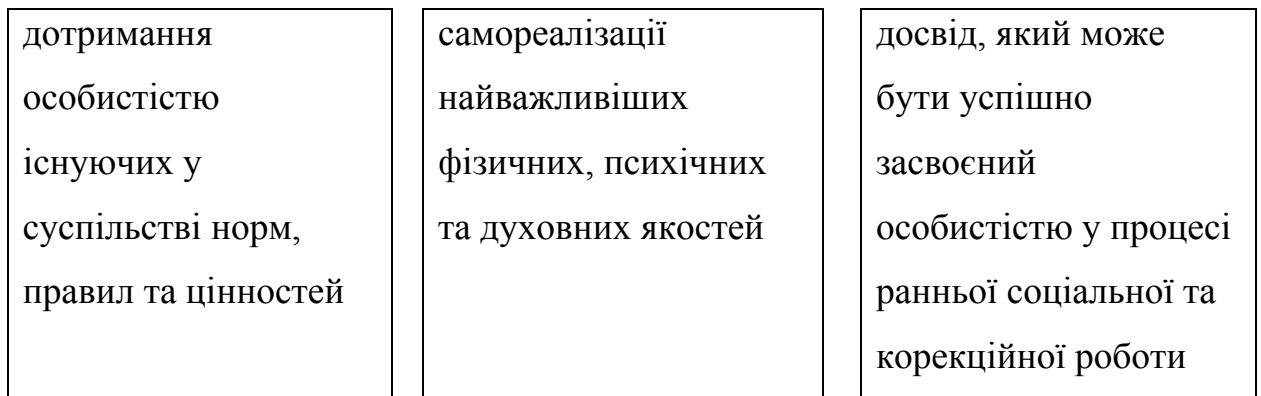


Рис. 1.1 Основні підходи до визначення сутності життєвої компетентності особистості

Так В. Циба зазначає, що поняття життєвої компетентності особистості досить важливе для теоретичної та практичної педагогіки, яка значною мірою спирається на моделі та механізми соціалізації особистості, перетворення її на суб'єкта творчої діяльності [337]. Українськими вченими життєва компетентність розглядається як складне інтегроване утворення, що поєднує в собі знання, уміння та навички, життєвий досвід, життєві досягнення особистості [281]; характеризує повноту, достатність та адекватність здійснюваних дій, що базуються на наявності знань та відповідного практичного досвіду [214]; допомагає людині оптимізувати свій життєвий шлях, планувати власну діяльність [337].

Крім цього, компетентність – це ситуативна категорія, тому що виражається в готовності до здійснення будь-якої діяльності в конкретних життєвих ситуаціях. Зовнішня дійсність структурується відповідно до внутрішньої, а внутрішня, у свою чергу, відтворює вплив навколишнього середовища [232; 281].

Компетенція у перекладі з латини *competentia* означає коло питань, в яких людина досить добре орієнтується, володіє пізнанням та досвідом. Компетентна у певній галузі людина має відповідні знання та здібності, що дозволяють їй робити обґрунтовані судження щодо цієї галузі та ефективно

діяти в її межах [334].

З метою розділення загального та індивідуального необхідно розрізняти поняття *компетенція* та *компетентність*, що досить часто використовуються як синоніми.

Компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), що характерні певному колу предметів і процесів та необхідні для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них.

Компетентність – оволодіння людиною відповідною компетенцією або компетенціями на основі особистісного відношення до неї або них та предмету діяльності.

Компетентність та компетенція – поняття взаємообумовлені. В ідеальному варіанті розвитку – підвищення рівня компетентності призводить до розширення сфери компетенції, та навпаки, розширення сфери компетенції зумовлює необхідність підвищення рівня компетентності.

Існуючий на сьогодні компетентнісний підхід до навчання розглядає компетенцію як здатність дитини адекватно реагувати у відповідь на зовнішнє спонукання під час взаємодії з іншими людьми. За ступенем та характером реалізації цієї здатності можливо робити висновок щодо успішності навчального процесу.

Перелік базових життєвих компетенцій визначається нами на основі провідних ліній розвитку [144; 320], що відображають динаміку психосоціального розвитку та ранньої соціалізації дитини. За визначенням Е.Л. Фрухт «провідне» – це те, що отримує найбільшого розвитку на певному віковому етапі та є необхідним для подальшого розвитку дитини. У кожному віковому періоді виділяються три рівні розвитку: те, що розвивається зараз, те, що розвивалося раніше і створювало передумови для розвитку, і те, що тільки з'являється. Знання залежності розвитку подальшого від попереднього створює основу для психолого-педагогічного вивчення дитини та розробки

системи корекційно-абілітаційного навчання. Саме тому ми у своєму дослідженні основний акцент робимо на понятті «життєві компетенції».

### **1.3. Основні характеристики механізмів процесу ранньої соціалізації**

В основі найбільш цілісної теоретичної концепції розвитку аномальної дитини, розробленої Л.С. Виготським, лежать, перш за все, уявлення про особливості соціального становлення (соціалізації) такої дитини, тобто в центрі уваги знаходяться проблеми розвитку її особистості як системного утворення, яке формується протягом всього життя. Більшість положень цієї концепції можуть бути інтерпретовані саме з позицій особистісного підходу до діагностики розвитку. В своїй роботі «Проблема віку» він зазначає: «Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное и неповторимое отношение между ребёнком и окружающей его действительностью, прежде всего, социальной. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и путь, следуя по которому ребёнок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из действительности, как основного источника развития, тот путь, по которому социальное развитие становится индивидуальным» [61, с.259]. Таке розуміння ролі віку є найбільш значущим для встановлення закономірностей розвитку дитини, її динамічних та функціональних характеристик. Саме знання специфіки відносин між дитиною та середовищем в конкретний віковий період забезпечить розпізнавання та прогнозування можливих відхилень в розвитку.

Зокрема поняття «соціальна ситуація розвитку» розкриває складний

механізм не лише психічного, а й особистісного розвитку дитини та включає в себе активний характер її взаємодії з навколишнім середовищем, результатом якої є виникнення якісно нових психологічних утворень особистості, в тому числі і життєвих компетенцій.

## **Із історії виникнення та розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей – основи їхньої соціалізації**

Україна – європейська демократична держава, сутнісним завданням якої є створення належних умов для самореалізації своїх громадян. Люди з особливими потребами, в силу обмежених можливостей для належної соціалізації, потребують всебічної уваги з боку соціальних інститутів суспільства. Вся історія людства є підтвердженням того, що саме за рівнем ставлення до своїх найменш соціально захищених громадян можна стверджувати про рівень розвитку цивілізованості держави, і суспільства загалом. Принагідно буде зазначити, що вся історія Православ'я пройнята турботливим ставленням до особливих людей – “юродивих». Вони завжди знаходили затишок у монастирях, братія яких проявляла особливу увагу до їхньої скривдженої долі. Саме в монастирях, зокрема в Києво-Печерській Свято-Успенській Лаврі, починаючи із XI ст. було започаткована опіка дітей із особливостями фізичного та психічного розвитку.

Конституція України, Закон України “Про освіту», Державна національна програма “Освіта» (Україна XXI століття), а також ратифіковані Верховною Радою України міжнародні нормативно-правові акти, зокрема, Загальна декларація прав людини, Конвенція ООН “Про права дитини», “Стандартні правила для інвалідів» та ін., спрямовані на створення правових, соціально-економічних та матеріально-технічних умов для інтеграції у суспільство дорослих і дітей з особливостями фізичного та розумового розвитку. Їх соціалізація є важливою проблемою, оскільки такі особи найбільше потерпають від соціальної незахищеності.

Національна освіта в умовах сьогодення переживає період реформування. Це висуває нові завдання та вимоги до усіх її ланок. В основу сучасного виховання і навчання учнів закладів освіти різних типів покладено принцип дитиноцентризму, що ґрунтується на дотриманні істинних



загальнолюдських цінностей. Варто зазначити, що в наш час поряд зі всебічним удосконаленням навчально-виховного процесу масових загальноосвітніх закладів освіти певні якісні зрушення відбуваються і в навчанні та вихованні розумово відсталих дітей, серед яких особливого значення набуває проблема корекції та компенсації порушених функцій. Олігофренопедагогіка та олігофренопсихологія (В.І. Бондар, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін.) розглядають корекцію як складову цілісної системи навчально-виховного процесу допоміжної школи. Насьогодні допоміжна школа повинна забезпечити кожному учню умови для комплексного психолого-педагогічного впливу, що розвивають його компенсаторний потенціал. Постановка і вирішення нагальних проблем допоміжного навчання з точки зору його корекційної спрямованості потребують творчого переосмислення всієї сучасної системи з урахуванням тенденцій корекційного навчання учнів з особливостями розумового розвитку, що склалися протягом досліджуваного історичного періоду, з метою впровадження у педагогічну практику кращих здобутків і надбань.

Вітчизняна спеціальна педагогіка та спеціальна психологія кінця ХХ – початку ХХІ ст. трактують сутність корекційного навчання як педагогічний процес, що ставить за мету не тільки засвоєння певної суми знань і вироблення відповідних умінь та навичок, а й виправлення недоліків розвитку дитини.

В українській та зарубіжній спеціальній педагогіці проведено значну кількість психолого-педагогічних досліджень із питань корекційного навчання та виховання дітей-олігофренів на різних етапах розвитку олігофренопедагогіки (В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, Л.С. Виготський, О.М. Граборов, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, Л.В. Занков, Х.С. Замський, В.Ю. Карвяліс, М.П. Козленко, Н.Л. Коломінський, В.І. Лубовський, О.Р. Лурія, С.П. Миронова, С.Л. Мирський, Г.М. Мерсіянова, Ж.І. Намазбаєва, Б.І. Пінський, В.М. Синьов, К.М. Турчинська, О.П. Хохліна,

Ж.І. Шиф та ін.). У їхніх працях досліджено і проаналізовано різноманітні психологічні, дидактичні та виховні аспекти олігофренопедагогіки.

Українські і російські вчені (В.І. Бондар, Х.С. Замський, Л.К. Одинченко, К.М. Турчинська та ін.) започаткували вивчення історії цієї галузі дефектології. Однак проблема розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні (друга половина XIX – перша половина XX ст.), як окреме цілісне історико-педагогічне явище, не була предметом дослідження. Разом із тим аналіз теоретичної та практичної спадщини зазначеного періоду свідчить, що в системі спеціальної освіти накопичився значний теоретико-практичний потенціал, реалізація якого в сучасних умовах сприятиме подальшому розвитку корекційного навчання учнів. Саме тому ми у своєму дослідженні прагнули всебічно й послідовно встановити зв'язок між минулим і сучасним етапами її розвитку, насамперед шляхом розгляду актуальних питань сьогодення у ракурсі історичного досвіду, зважаючи на те, що поєднання педагогічної ретроспективи з її перспективою – важливий засіб у реформуванні вітчизняної допоміжної школи.

У сучасних умовах реформування спеціальної освіти історія олігофренопедагогіки має всіляко сприяти педагогічній практиці у подоланні конкретних форм суперечностей між загальноосвітньою (інформаційною) і прикладною функціями цієї галузі знань. Це вимагає від учених-фахівців перегляду традиційних історико-хронологічних принципів вивчення педагогіки в історичній площині, оскільки ця галузь знань не може бути простим доповненням загальної історії.

Хронологічні межі нашого дослідження охоплюють другу половину XIX – першу половину XX ст. За висхідну межу взято початок другої половини XIX ст., оскільки у цей період було зроблено перші кроки в організації допоміжного навчання та сформовано окремі погляди на зміст і форми корекційної роботи, основу яких становили концепції Е. Сегена, М. Монтесорі, О. Декролі, Ж. Демора та ранні ідеї О.М. Граборова,

В.П. Кащенко, К.К. Грачової, М.П. Постовської. Верхня межа дослідження зумовлена тим, що в середині ХХ ст. під впливом досліджень про розвивальне значення процесу навчання (Л.С. Виготський, Л.В. Занков, Г.М. Дульнев, О.М. Граборов та ін.) було обґрунтовано новий принцип корекційної роботи. Основоположною його ідеєю є те, що виправлення порушень пізнавальної діяльності у розумово відсталих дітей не виділяється в окремі заняття, а здійснюється в усіх площинах навчально-виховного процесу.

Насамперед нами були розроблені теоретико-методологічні основи проведення історико-педагогічного наукового пошуку.

Дослідження ґрунтується на утвердженні провідної ролі корекційного навчання учнів допоміжної школи у процесі розвитку їхньої особистості. Витоки, становлення та подальший розвиток корекційного навчання розумово відсталих дітей (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) розглядаються у загальному теоретико-практичному контексті розвитку всієї вітчизняної дидактики.

Аналіз корекційного навчання учнів допоміжних шкіл буде повним тільки за умови його розгляду у трьох площинах: *теоретико-методологічній, методичній та організаційній*.

Періодизація розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл протягом другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. – результат не лише аналізу та систематизування джерел дослідження відповідно до його об'єкта, предмета і завдань, але й осмислення того, що таке періодизація в історико-педагогічній науці як процедурна дефініція.

Періодизація теорії та практики корекційного навчання розумово відсталих дітей пов'язана із загальною періодизацією розвитку спеціальної педагогіки, але, що є цілком природним, має і своє коло специфічних особливостей становлення та розвитку допоміжного навчання. Принцип періодизації, з позицій методології сучасної історико-педагогічної науки, має

певну різнобічність, відображає принципові зрушення у головних напрямках розвитку науки та практики. До них належать: загальна концепція історичного процесу, пов'язана з нею дослідницька проблематика, нові прийоми дослідження, залучення нових джерел, суттєві зміни в організації наукової праці тощо.

У дослідженні до основних чинників розвитку олігофренодидактики віднесено зміни у проблематиці досліджень; зміни у практиці роботи допоміжних шкіл у галузі корекційного навчання; розширення джерельної бази олігофренопедагогіки як науки та окремих досліджень корекційного навчання; зміни в методологічних підходах та конкретних методах наукових досліджень у їхній динаміці; напрями і концепції в розвитку предмета, завдань історії спеціальної педагогіки як науки тощо.

Історико-педагогічне дослідження розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл України (друга половина XIX – перша половина XX ст.) дало змогу в основу нашого наукового пошуку покласти *періодизацію*, згідно з методологічними засадами якої корекційне навчання розумово відсталих учнів має такі періоди: *перший* (друга половина XIX ст. – перша половина 20 рр. XX ст.) – становлення загальних основ теорії та практики корекційного навчання дітей із особливостями розумового розвитку; *другий* (друга половина 20-х рр. – середина 30-х рр. XX ст.) – формування нових тенденцій у корекційному навчанні учнів допоміжної школи; *третій* (середина 30-х рр. – середина XX ст.) – розвиток вітчизняної олігофренопедагогіки на основі перегляду попередніх концепцій розвитку корекційного навчання й утвердження його нової методології.

Кожен із перелічених періодів містить відповідні етапи, що розкривають суттєві відмінності в підходах до розробки теоретичних і практичних засад корекційного навчання учнів допоміжної школи.

У визначених історичних межах нами було розкрито становлення *теоретичних* основ корекційного навчання учнів допоміжної школи.

Друга половина XIX – початок XX ст. для дефектології і, зокрема, для олігофренопедагогіки характеризувався започаткуванням становлення її як науки. Цей процес мав на собі відбиток епохи і здійснювався у складних соціально-економічних та політичних умовах.

Зазначений час характеризувався накопиченням вітчизняного наукового потенціалу в галузі олігофренопедагогіки, а також впливом на неї світової дефектологічної думки. Наукові та науково-методичні праці Ж. Демора, О. Декролі, Б. Менеля, їхніх попередників І. Гугенбюля, Є. Сегена, Ж. Ітара та інших учених сформували методологічні засади розуміння природи розумової відсталості.

Вагомий методологічний вплив на розвиток теорії олігофренопедагогіки наприкінці XIX – початок XX ст. мали суміжні з нею науки, зокрема, медико-природничі, результати досліджень яких друкувалися у цілій низці наукових та науково-методичних видань. Особливе місце у цьому процесі належало В.М. Бехтереву, І.П. Павлову, І.О. Сікорському та ін. Положення про пластичність вищої нервової діяльності, її компенсаторних можливостей при її органічних поразках створило природничі методологічні засади для розвитку корекційного допоміжного навчання.

Напередодні подій 1917 року розпочали свою плідну діяльність К.К. Грачова, О.М. Граборов, В.П. Кащенко та інші вчені, які стали основоположниками сучасної вітчизняної олігофренопедагогіки.

Соціально-політичні потрясіння, викликані переворотом, мали значний вплив на розвиток дефектологічної науки. Відбулися зміни у розумінні методології науки про розумово відсталу дитину – вона стає на позиції виключно матеріалістичної філософії.

З 1923 року в найбільших містах України (Київ, Катеринослав (Дніпропетровськ), Одеса, Харків) були створені лікарсько-педагогічні кабінети. Їхню роботу у Києві очолив А.В. Владимирський, у Катеринославі – І.П. Левінсон, в Одесі – М.М. Тарасевич, а в Харкові – І.П. Аплер та ін. Ці

первинні осередки педагогічної науки і практики здійснювали вивчення питань нервово-психічної гігієни дитинства; вивчення всіх категорій дефективних дітей; надавали лікарсько-педагогічну консультацію педагогам спеціальних закладів освіти; розробляли систему методів та форм навчання і виховання аномальних дітей; проводили постійну підготовку кадрів дефектологів та педологів.

Створення у 1925 році Експериментального дефектологічного інституту (м. Москва) дало змогу радянським вченим на чолі з Л.С. Виготським розпочати класичні наукові дослідження в різних галузях спеціальної педагогіки. Відкриття з ініціативи І.П.Соколянського у 1930 році в Харкові Інституту фізичної дефективності, що згодом став Інститутом дефектології, стало вагомим імпульсом для розвитку допоміжного корекційного навчання.

Незважаючи на недостатню роль державного чинника у забезпеченні поступального розвитку допоміжного навчання, дефектологічна громадськість нашої держави зробила вагомий внесок у розробку його теоретичних та організаційно-методичних засад.

Проведення у 20-х роках цілої серії всесоюзних і республіканських наукових форумів дало можливість консолідувати зусилля вітчизняної науково-педагогічної спільноти на розробку теоретико-практичних завдань олігофренопедагогіки та інших галузей дефектології. Центральне місце серед цих наукових зібрань належить II з'їзду соціально-правової охорони неповнолітніх (СПОН), що проходив 1924 року. Зазначений з'їзд розглянув низку принципових питань, що мали у подальшому вирішальне значення для розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжної школи.

Наприкінці 20-х років у дефектологічній науці спостерігається поступове зміщення методологічних аспектів у питаннях організації та здійснення корекційного навчання. Домінантним стає не вивчення індивідуальних розумових можливостей дитини і побудова на цій основі

відповідного корекційно-педагогічного процесу, а вивчення середовища дитини та ролі колективу у становленні особистості учня.

Не дивлячись на те, що ще, починаючи з перших років ХХ ст., позитивне значення для розвитку дефектологічної думки мала педологія – комплексна дитинознавча наука, в кінці 20-х – першій половині 30-х років її вплив на дефектологію був досить неоднозначним. Насамперед мало місце некоректне ототожнення понять “важковиховувана дитина» із “розумово відстала дитина». Це спричинило неправомірне комплектування спеціальних шкіл різного типу учнями із близькими станами. Поява 4 липня 1936 року постанови ЦК ВКП(б) “Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» стала наслідком суперечливої діяльності педологічної служби СРСР. Поряд із засудженням дійсних помилок і застосування педологічних методів у практику діяльності допоміжних шкіл, зокрема, тестування дітей, дана постанова безпідставно перекреслювала істинні здобутки вітчизняних учених. Помітну роль у розробці теорії педології відіграли українські вчені О.С. Залужний, Г.С. Костюк, Д.Ф. Ніколенко та ін. У їхніх наукових працях піддавалися гострій критиці механістичні теорії взаємозв’язку особистості із середовищем, що набули широкого поширення серед педологів напередодні появи зазначеного документа. Не дивлячись на значні методологічні помилки, тогочасна спеціальна педагогіка і психологія всіляко сприяли реалізації ідеї цілісного вивчення психіки аномальної дитини. У подальшому це стало запорукою утвердження у практиці діяльності допоміжної школи принципів індивідуального та диференційованого підходу.

Наприкінці 30-х – початку 40-х років вітчизняна дефектологія сформувалася як теоретична концепція корекційно-виховного процесу спеціальної школи. Цьому сприяло утвердження двох науково-методичних центрів – Науково-дослідного інституту дефектології (НДІД) і Центрального науково-методичного кабінету спеціальних шкіл НКО УРСР. Головними завданнями дефектологічної науки того часу стало вирішення питань

науково-методичного забезпечення діяльності спеціальних шкіл різного типу.

У 1941 – 1945 роках розвиток дефектологічної науки ускладнювався соціально-політичними умовами, викликаними Великою Вітчизняною війною. Особлива роль у подальшому утвердженні спеціального навчання належить Науково-дослідному інституту дефектології АПН РРФСР, що не припиняв своєї діяльності і під час війни. Дослідження вчених цього Інституту сприяли більш швидкому відродженню діяльності закладів освіти для аномальних дітей різних категорій у післявоєнні роки.

Після звільнення окупованих земель від нацистських загарбників відбулося відновлення діяльності НДІ дефектології в м. Києві. Це був єдиний в УРСР науковий центр, який проводив дефектологічні дослідження, а також був потужним для того часу методичним осередком для спеціальних шкіл України. Очолив роботу цього наукового закладу М.М. Грищенко. НДІД спільно із педагогічними колективами допоміжних шкіл республіки розпочав розробку корекційно-виховного процесу спеціальних шкіл різного типу.

Особлива роль у подальшому утвердженні теоретичних засад корекційного навчання розумово відсталих дітей належить О.М. Граборову, Л.В. Занкову та В.П. Кащенко. Ними була підготовлена ціла серія наукових та науково-методичних публікацій, що стали фундаментальними для подальшого дослідження основ олігофренодидактики.

Незважаючи на суттєві суперечності теоретичних досліджень у галузі олігофренодидактики на середину ХХ ст. були сформовані теоретичні основи корекційного навчання розумово відсталих дітей. Це стало можливим завдяки розвитку біології та медицини, що заклали основи науково-природничого бачення розумової відсталості. Розвиток прогресивних основ філософії сприяв розробці гуманістичних методологічних засад дефектології, основу яких дедалі більше становив людиноцентризм. Визначальне значення для теорії навчання учнів допоміжних шкіл мало й розгортання



психологічних досліджень, оскільки вони сприяли виваженості у питаннях діагностики учнів як на етапі добору на навчання, так і в процесі його здійснення. Це всіляко сприяло розвитку теорії навчання учнів таких шкіл. Свідченням цього стали практичні досягнення допоміжної школи у втіленні прогресивних ідей змісту та організаційно-методичних засад тогочасного корекційно-виховного процесу.

Вивчення *змісту* навчання розумово відсталих учнів у допоміжних школах України дало можливість розкрито сутність змістового наповнення корекційного навчання учнів шкіл зазначеного типу у вказані періоди їхнього розвитку.

Вітчизняне корекційне навчання розумово відсталих дітей пройшло тривалий шлях свого становлення. Витоки організованого педагогічного навчального процесу аномальних дітей знаходяться ще в середині XIX ст. У той час вітчизняні та зарубіжні дефектологи здійснювали лише перші кроки у започаткуванні організаційно-методичного та змістового наповнення навчання дітей зазначеної категорії. Розпочинаючи у перші роки XX ст. систематичне вивчення дітей із вадами інтелекту, О.С. Грибоедов, Є.В. Гер'є, В.П. Кащенко, Г.І. Россолімо, І.О. Сікорський, М.В. Чехов, О.Б. Фельцман та їхні послідовники проаналізували й узагальнили кращі зразки зарубіжного і вітчизняного досвіду організації та здійснення корекційно-виховного процесу спеціалізованих закладів освіти. Завдяки цьому ними були розроблені перші орієнтовні підходи до формування змісту навчання аномальних дітей.

Соціально-політична ситуація, що склалася після подій 1917 року безпосередньо вплинула на розробку змісту навчання закладів освіти всіх типів й, безумовно, спеціальних, оскільки в умовах нового соціального замовлення держави на підготовку своїх майбутніх дорослих громадян офіційно було задекларовано, що метою виховання і навчання розумово відсталих має бути формування соціально корисних членів трудових

колективів. Реалізація цього завдання була можливою лише за умови розробки та впровадження у повсякденну практику діяльності допоміжних шкіл нової нормативної бази. Комплексні програми Державної вченої ради (ДВР), що стали запроваджуватися у допоміжних школах України знайшли своє поступове поширення у середині 20-х років, головною метою вони визначили формування активності дитини – запоруки становлення колективізму. Ці програми не були спеціально розроблені для допоміжної школи, а адаптувалися до її педагогічних умов на засадах спеціального підходу і відповідного розподілу змісту матеріалу та його обсягу.

Значного поширення у той час набуває психічна ортопедія. Головним завданням навчальної дисципліни був визначений розвиток зовнішніх відчуттів, що потребувало від педагогів застосування специфічних вправ – як розрізнених по всьому курсу викладання, так і сконцентрованих на окремих спеціальних уроках. Психічна ортопедія охоплювала систему вправ, що мали на меті розвиток довільної уваги, спостережливості, чіткості рухів корпусу та рук, волі й самоконтролю. Особливе місце відводилося завданням, у ході виконання яких розвивався зір, слух, смак тощо.

Особлива роль у розробці методологічних засад теорії та практики корекційного навчання, зокрема його змісту, належала Л.С. Виготському, який оновлення змісту навчання учнів допоміжної школи вважав вагомим фактором корекції вад інтелектуального розвитку.

1932 року був запроваджений семирічний термін навчання учнів допоміжної школи. Новий навчальний план містив два концентри: перший – 1 – 5 класи, другий – 6 – 7 класи. На початку 30-х років учені та педагогіки починають відстоювати ідею перегляду місця та ролі комплексного навчання у масовій і спеціальній загальноосвітніх школах. З метою відмови від комплексного навчання 1934 року в Радянському Союзі приймаються «Вказівки до програм для допоміжних шкіл». У цьому ж році був прийнятий спеціальний план із позакласної роботи допоміжної школи, який суттєво

зміцнював її корекційно-виховні можливості, оскільки відбувалася узгодженість між навчальною та позакласною роботою. Методичною знахідкою стало те, що навчальний план мав два варіанти: перший – для легкого ступеня розумової відсталості, другий – для середнього та важкого ступеня.

Навчання учнів допоміжних шкіл у першій половині 30-х років характеризувалося значним зростанням досліджень науковців і педагогів-практиків у сфері розробки його змісту. Не зважаючи на це, науково-методичне забезпечення допоміжних шкіл мало серйозні упущення, що передусім проявлялись у тенденціях необґрунтованого наближення змісту навчальних програм допоміжної школи до аналогічних документів масової загальноосвітньої школи. Вирішення питань науково-методичного забезпечення діяльності допоміжних закладів освіти дедалі більше потрапляло в поле зору політичного керівництва СРСР. Підтвердженням цього стала постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів» (1936 р.). Зокрема, було чітко наголошено на поверненні допоміжній школі її специфіки. Постанова зобов'язувала допоміжну школу переглянути склад учнів на основі науково виваженого добору. Науково-методичне забезпечення навчального процесу мало бути приведене у відповідність із її завданнями.

Наприкінці 30-х років були розроблені нові програми допоміжної школи, спрямовані на систематичне засвоєння дисциплін, що стало можливим після повної відмови від комплексного навчання. За обсягом навчальні програми стали наближатися до подібних програм початкових класів масової загальноосвітньої школи.

Зміни знайшли своє відображення і в навчальному плані допоміжної школи. Він був спрямований на подальше виконання специфічних завдань допоміжної школи – дати учням поряд із загальноосвітньою базовою відповідну професійно-трудова підготовку. Окрім того, незаперечним

фактом стало й те, що предметну систему викладання, відновлену на початку 30-х років, було визнано цілком обґрунтованою для корекційного допоміжного навчання. Загальноосвітні навчальні дисципліни зайняли належне місце. У навчальному плані було відображено головне завдання допоміжної школи – дати учням знання в обсязі початкових класів масової загальноосвітньої школи.

Серед найсуттєвіших недоліків цих навчальних програм і навчального плану слід зазначити їхню цілковиту орієнтацію на зміст аналогічних документів початкових класів масової загальноосвітньої школи. Вони не могли всебічно враховувати особливості здійснення корекційної роботи в усіх ланках корекційно-виховного процесу закладів освіти зазначеного типу.

Дефектологи орієнтували свої дослідження на виділення спеціальних пропедевтичних занять із кожної навчальної дисципліни, передусім спрямованих на розуміння елементарних понять та на підготовку до навчання. Особливу увагу при розробці навчальних програм науковці звертали на встановлення тісного зв'язку теорії та практики як базового принципу їх побудови. Навчальні плани та програми для допоміжних шкіл за обсягом певною мірою стали відповідати навчальним програмам початкової масової загальноосвітньої школи. Разом із тим, стосовно структури побудови, розподілу навчального матеріалу за роками навчання, певної завершеності вони мали суттєві розбіжності.

Велика Вітчизняна війна затримала розвиток спеціальної освіти, але всупереч соціальній скруті, після звільнення окупованих земель стали запроваджуватися нові навчальні плани і програми допоміжної школи. У них була значно посилена професійна спрямованість: збільшено час на професійно-трудове навчання і позанавчальні години. Зазначені документи значно повніше від попередніх враховували пізнавальні можливості розумово відсталих дітей. Посилення уваги до трудового навчання учнів було пов'язане не тільки з потребами війни та ліквідації її руйнівних наслідків, а й

з посиленням корекційно-розвивальної спрямованості навчання учнів допоміжної школи. У перші повоєнні роки в УРСР були запроваджені нові навчальні програми допоміжної школи. Ці головні документи, на противагу попереднім навчальним програмам 1938 та 1943 років, чіткіше й повніше враховували специфічні корекційно-розвивальні завдання закладів освіти зазначеного типу. Завдяки тісній співпраці вчених-дефектологів і вчителів допоміжних шкіл кінця 40-х – початку 50-х років ХХ ст. кожна з навчальних дисциплін стала набувати певних, притаманних тільки їй рис. Головною метою змісту всіх без винятку дисциплін було визначене корекційне спрямування навчального матеріалу, зорієнтоване на подолання психічних та фізичних вад розвитку учнів.

Вивчення питань *організації та методики* корекційного навчання учнів допоміжних шкіл в Україні містить аналіз організаційно-методичних засад допоміжного навчання у зазначені періоди його розвитку.

Розробка основ організаційно-методичного забезпечення навчання розумово відсталих дітей була започаткована ще у перших роках другої половини ХІХ ст., коли прогресивна громадськість і наукова спільнота стали звертати увагу на дітей із різними порушеннями психічного та фізичного розвитку. У перші роки ХХ ст. розпочалося систематичне навчання розумово відсталих дітей. Біля його витоків були О.С. Грибоєдов, Є.В. Гер'є, В.П. Кащенко, Г.І. Россолімо, І.О. Сікорський, М.В. Чехов, О.Б. Фельцман та їхні послідовники. Ними було проаналізовано і впроваджено кращі зразки зарубіжного (Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, Б. Менель та ін.) і вітчизняного досвіду організації та здійснення навчального процесу допоміжних закладів освіти. В цей час були започатковані організаційні засади навчання аномальних дітей, що базувалися на поступовому відході від опікунських функцій, на пошуку ефективних форм, методів, засобів спеціального корекційного впливу на дитину з вадами інтелекту.

Ідея створення у Києві закладу освіти, в якому могли б навчатися й одночасно лікуватися розумово відсталі діти, була висловлена І.О. Сікорським ще 1882 року на Четвертому міжнародному конгресі гігієни, що відбувся у Женеві. Ця пропозиція вченого отримала палке схвалення наукової спільноти, але реально втілити її в життя вдалося аж у 1904 році дочкам І.О. Сікорського – Ользі та Олені.

Діяльність Лікарсько-педагогічного інституту базувалася на педагогічних та психолого-медичних принципах тогочасного бачення проблеми соціалізації аномальної дитини. Статут Інституту зобов'язував його персонал терміном від шести тижнів до шести місяців проводити ретельну діагностику психофізичного розвитку дитини. Такий принцип добору кандидатів на навчання давав оптимальні можливості для педагогів у питаннях раціонального вибору форм, засобів та методів корекційно-виховної роботи. Прогресивним кроком Інституту стали і створені при ньому безплатні постійні консультації з питань догляду та виховання розумово відсталих дітей. На думку І.О. Сікорського, подібні консультації виконували функції педагогічних амбулаторій із новими можливостями вивчення дитини на більш широкому матеріалі, ніж той, що містився у стінах Інституту.

Цілком доцільним, із точки зору вченого та його послідовників, було б започаткування в Інституті підготовки персоналу для аналогічних закладів освіти. Подібна діяльність, за твердженням І.О. Сікорського, цілком сприяла би поширенню у суспільстві прогресивних ідей стосовно виховання дітей та догляду за ними у перші роки життя відповідно до завдань їхнього розумового розвитку. Прогресивними були погляди Сікорських і щодо значущості сімейного оточення для виховання дитини, саме тому одним із найпріоритетніших завдань свого колективу вони вважали створення сімейних умов – важливого елементу корекційно-виховної роботи. У своїй діяльності Лікарсько-педагогічний інститут користувався трьома головними напрямками: сімейним початком, наукою та педагогічним досвідом.

Революція і складні післяреволюційні державотворчі процеси того періоду мали радикальний вплив на всі сфери людського життя й, зокрема, на освітню. З метою налагодження роботи освітніх установ 2 листопада 1922 року Президія ВУЦВК затверджує «Кодекс законів про народну освіту в УСРР», згідно з яким заклади для аномальних дітей були охоплені єдиною системою народної освіти. «Тимчасове положення про заклади для дітей-правопорушників і дефективного дитинства», затверджене постановою колегії Наркомосу України від 6 вересня 1922 року стало першим нормативно-правовим актом, який регламентував діяльність спеціальних закладів освіти. Відповідно до цього документу спеціальні заклади освіти мали здійснювати соціальне виховання своїх учнів. Добір до них рекомендувалося проходити тільки через ретельне всебічне медичне та психолого-педагогічне вивчення у колекторах та в лікарсько-педагогічних кабінетах. Залежно від розумового розвитку дітей дитячі будинки поділялися на два типи – основний та допоміжний. Згідно із зазначеним положенням допоміжні школи приймали дітей трьох категорій: із відставанням у розумовому розвитку через соціальні причини, з легким ступенем розумового розвитку та глибоко розумово відсталих. Наповнюваність навчальних закладів була незначною – до тридцяти учнів. Їхній віковий спектр був доволі широкий – від 4 до 18 років. Педагогічні осередки дитбудинків мали приділяти значну увагу трудовому та фізичному вихованню дітей як на уроках, так і в позакласний час. Першочергове місце у навчальних планах допоміжних дитячих будинків займала психічна ортопедія.

Реалізації на практиці цих вкрай необхідних соціально-педагогічних завдань завадила соціальна скрута держави. Згідно звіту лікарсько-педагогічної ради НКО України на початку 1923 року з 8 мільйонів 400 тисяч дітей 5% мали вади фізичного і психічного розвитку, але тільки 2128 перебували у 57 навчально-виховних закладах. У 1923-24 навчальному році

ця цифра зменшилася до 1433 дітей. Неузгодженість дій між центральними та місцевими органами влади, зокрема, прийняття «Плану згортання закладів НКО» (1922 р.), призвела до того, що на 1 січня 1924 року в республіці працювало всього 11 допоміжних навчальних закладів. Враховуючи труднощі які випали мережі допоміжних закладів освіти, НКО України в 1924 році дозволяє відкриття приватних закладів освіти для розумово відсталих дітей та організацію приватних індивідуально-групових занять і учнями (до трьох осіб).

Важлива роль в утвердженні основ спеціальної освіти розумово відсталих дітей належала різноманітним науковим зібранням, особливе місце серед яких займав II Всеросійський з'їзд СПОН (1924 р.), який став тим науково-практичним форумом, що окреслив цілі, завдання та основні принципи нової системи освіти аномальних дітей.

Комплексні програми ДВР, що стали запроваджуватися у допоміжних школах України в середині 20-х років, головною метою визначили формування активності дитини – основи становлення колективізму як тогочасного соціального замовлення. Ці програми спеціально не розроблялися для допоміжної школи, а були адаптованими до її педагогічних умов.

З метою подальшого вдосконалення діяльності спеціальних шкіл керівництво СРСР та УСРР ухвалює ряд постанов, спрямованих на покращення стану справ у них. У вересні 1927 року виходить постанова РНК РРФСР «Про заходи для посилення роботи із виховання і навчання розумово відсталих, глухонімих, сліпих дітей та підлітків». 2 серпня 1928 року виходить «Положення про допоміжну школу і допоміжні групи для розумово відсталих дітей». Постанови ЦК ВКП(б) «Про введення загального обов'язкового початкового навчання» (1930), «Про початкову та середню школу» (1932), «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» (1933.), ряд інших директивних документів багато в чому визначали



весь подальший розвиток допоміжного навчання. Створювалася належна правова база розвитку допоміжного навчання. Зокрема, всі діти, які в силу особливостей свого розумового розвитку не могли засвоїти навчальну програму масової загальноосвітньої школи, мали тепер навчатися у спеціальній школі. Підтвердженням цього стало значне розширення мережі допоміжних шкіл.

Наказ НКО УСРР (квітень 1932 р.) регламентував семирічний термін навчання розумово відсталих дітей замість п'ятирічного, що діяв протягом декількох років. Навчальний план охоплював два центри: перший – 1 – 5 класи, передбачав опанування програми першого ступеня масової школи, другий – 6 – 7 класи, був зорієнтований на підготовку до навчання випускника у ФЗУ. Наказом рекомендувалося відійти від комплексного навчання. Незважаючи на те, що цей документ був спрямований на піднесення рівня навчання учнів допоміжної школи, на практиці він сприяв нівелюванню її специфіки, оскільки засвоєння дисциплін не враховувало особливості пізнавальної діяльності її учнів.

Перехід допоміжної школи на політехнічні засади, що відбувся у відповідності з рішеннями I Всеукраїнського з'їзду з питань політехнічної освіти (жовтень 1930 р.) теж виявився досить поспішним, оскільки політехнічна освіта здійснювалася протягом семи років навчання, а професійна мала бути забезпечена ФЗУ. Педагогічна практика виявила, що зміст навчальних програм є недосяжним для оволодіння учнями допоміжної школи, а методи його розкриття (розповідь, бесіда, демонстрація, кіноуроки) теж виявилися неефективними.

Значними організаційними перешкодами в опанувань знаннями виявилися і необґрунтовані збільшення навчального часу порівняно з 1929 роком: у 1 класі із 24 до 32 годин, а в 7 класі із 36 до 50 годин. Тим часом кількість годин на трудове (політехнічне) навчання було зменшено майже удвоє: у 6 – 7 класах їх стало лише 8. Недостатній рівень розвитку шкільної

матеріально-технічної бази (майстерні, виробниче обладнання, будівельні майданчики тощо) теж суттєво загальмував процес переходу допоміжної школи на засади політехнізму.

До позитивних ознак скасування комплексного навчання передусім доцільно віднести те, що теоретичні пошуки у сфері педагогічної думки суттєво збагатили педагогічну практику як масової, так і допоміжної загальноосвітніх шкіл. Зокрема, важливим надбанням того часу стало повернення до подальшої розробки класно-урочної системи, що передбачала широкі зв'язки з позакласною роботою, в основу якої було покладено учнівське самоврядування. Значний поштовх дістала і практична реалізація питань, пов'язаних із організацією та проведенням самостійної роботи учнів, що передбачала виважене поєднання широкого спектру колективних та індивідуальних форм. Суттєві зрушення відбулися і в розробці теорії методів навчання. Так, цілком обґрунтованим стало використання різних груп методів навчання (словесних, наочних, практичних) у ході уроків та в позакласний час.

Прийняття у 1934 році нового навчального плану стало ще однією спробою реорганізувати навчальний процес допоміжної школи. Позитивним тут стало те, що було суттєво зменшено загальне навантаження у 1 – 2 класах до 22 годин, а в 6 – 7 до 30 годин. Кількість годин на трудове навчання у 5 – 7 класах зменшилася з 8 до 4. Прирівнювання допоміжного навчання до опанування неповної середньої освіти зумовило появу тенденцій невиправданого впровадження різноманітних дисциплін, засвоєння яких у запропонованому навчальними програмами обсязі виконати було неможливо.

У липні 1936 року виходить постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні викривлення в системі Наркомосів», реалізація завдань якої зумовила суттєві зміни в організаційно-методичному забезпеченні діяльності допоміжної школи. Сприяв цьому і наказ республіканського НКО «Про практичні заходи щодо поліпшення навчальної і виховної роботи у спеціальних школах для

розумово відсталих дітей і важковиховуваних», що вийшов у вересні того ж року. Допоміжне навчання було суттєво реорганізоване. Допоміжна школа отримала нову структуру – єдину семирічну. У відповідності із уточненими завданнями вона одночасно із загальноосвітньою підготовкою виконувала специфічні завдання: корекцію особливостей розвитку, зміцнення здоров'я лікувально-педагогічними засобами, професійно-трудова підготовка. З метою реалізації положень зазначеної постанови у 1937 – 1938 навчальному році виходять нові програми і навчальний план допоміжної школи, спрямовані на подальше виконання окреслених специфічних завдань допоміжної школи. Загальноосвітні дисципліни зайняли належне місце. У навчальному плані було відображено головне завдання допоміжної школи – дати учням знання в обсязі початкових класів масової загальноосвітньої школи.

Кінець 30-х – початок 40-х років для системи допоміжного навчання знаменував практично повне завершення формування його організаційно-методичного забезпечення, що ґрунтувалося на дотриманні важливих для того часу теоретичних засад. Найбільш характерною ознакою подальшого становлення допоміжних шкіл стало визначення НКО України максимального комплектування допоміжної школи (до 200 учнів), а наповнюваність класів мала бути не більше 16 дітей. Із 1940 – 1941 навчального року стали вводити у допоміжних школах подовжений шкільний день, що сприяло більш повній реалізації педагогічних можливостей для здійснення широкого комплексу корекційно-розвивальних впливів на розумово відсталу дитину. Цього ж року були внесені незначні зміни до навчального плану таких шкіл, згідно з яким професійно-трудове навчання запроваджувалося із 3 класу.

Реалізації ідей корекційного навчання розумово відсталих дітей сприяла підготовки педагогів-дефектологів на дефектологічному факультеті Київського педагогічного інституту, на дефектологічному відділі при Харківській медшколі, а також на річних курсах при НДІ дефектології. Вчені

здійснювали різнопланову розробку науково-методичного забезпечення навчального процесу допоміжної школи.

Позитивною ознакою розвитку спеціальної педагогіки зазначеного періоду варто вважати вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду. Однак поряд із досягненнями в розвитку корекційного допоміжного навчання зазначеного періоду виявилися і негативні тенденції, що надалі позначилися на постановці навчально-виховного процесу у допоміжних школах. Насамперед це надмірне використання словесних методів і пов'язане з цим переважне засвоєння готових знань. Необґрунтованим стало зменшення годин на фізичну культуру у старших класах. Такі соціально важливі навчальні дисципліни, як «Домоводство» і «Кулінарія», були вилучені з навчальних планів. Поряд із великими можливостями, закладеними у класно-урочній системі, стала спостерігатися тенденція до універсалізації цієї організаційної форми, що на практиці її абсолютизувало. Це об'єктивно призводило надалі до шаблону і формалізму в шкільній практиці.

Повоєнний розвиток допоміжної школи (1946-й – початок 50-х рр. ХХ ст.) знаменувався здійсненням цілої низки заходів організаційного та процесуального порядку, обґрунтуванням нової структури, змісту загальноосвітньої і трудової підготовки учнів допоміжної школи, розширенням їм лікарської, педагогічної та соціальної допомоги, посиленням уваги до наукових досліджень у галузі теорії і практики виховання й навчання розумово відсталих дітей та суміжних наук – патофізіології ВНД, клініки олігофренії, спеціальної психології. На цьому етапі було підготовлено низку оригінальних підручників для учнів допоміжних шкіл, методичних рекомендацій дефектологам стосовно вдосконалення різноманітних аспектів теоретичної та практичної складових корекційного навчання дітей зазначеної категорії.

Зазначимо, що у зазначені періоди навчання розумово відсталих дітей було започатковане навчання учнів із особливостями слуху та зору [].

### **1.5. Нормативно-правове забезпечення освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку**

Діти з порушеннями психофізичного розвитку, як і всі інші діти, мають право на освіту. Це право надається дітям Конституцією України та конкретизується Законами України «Про освіту» (1991 р.), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (2006 р.) та іншими нормативно-правовими актами.

Дошкільні навчальні заклади (ДНЗ) компенсуючого та комбінованого типу – традиційні навчальні заклади для дітей з порушеннями психофізичного розвитку дошкільного віку. У своїй діяльності вони керуються Положенням про дошкільний навчальний заклад, затвердженим постановою КМУ № 305 від 12.03.2003.

Діти з порушеннями психофізичного розвитку віком від народження до 4 років, які залишилися без піклування батьків, або знаходяться у несприятливих умовах виховання (тяжкі матеріально-побутові умови, хвороба годувальника, відбування ним покарання або перебування під вартою тощо) можуть отримувати освітні послуги в будинках дитини, які у своїй діяльності керуються Типовим положення про будинок дитини, затвердженим наказом МОЗ України № 123 від 18.05.98.

Інноваційними ДНЗ для дітей з порушеннями психофізичного розвитку є центри розвитку дитини – ДНЗ системи освіти, в яких здійснюються корекція розвитку й оздоровлення дітей, які відвідують інші навчальні заклади чи виховуються вдома (Положення про центр розвитку дитини затверджено постановою КМУ № 1124 від 5.10.2009).

Діти з порушеннями психофізичного розвитку шкільного віку можуть здобувати освіту в спеціальних загальноосвітніх школах (школах-інтернатах) – ЗНЗ системи освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку (Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку затверджено наказом МОН України № 852 від 15.09.2008) та інклюзивних школах.

Для надання дітям індивідуальної корекційної допомоги та добору відповідних програм навчання у кожній спеціальній школі (школі-інтернаті) створюються шкільні психолого-медико-педагогічні комісії, діяльність яких регулюється наказом МОН України від 20.08.96 № 278 «Про затвердження Положення про шкільну психолого-медико-педагогічну комісію».

## **Розділ II. РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАВДАНЬ ІЗ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ДОПОМІЖНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

### **2.1. Соціалізація учня спеціального закладу освіти як головна ідея його корекційного навчально-виховного процесу**

Розвиток демократичної держави та формування нових соціально освітніх орієнтирів українського суспільства потребують адекватних змін в усіх сферах навчально-виховної роботи всіх типів закладів освіти. Орієнтація освітньої галузі на переважне засвоєння системи знань, що була традиційною й виправданою в умовах СРСР, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, що вимагає виховання максимально самостійних, і суспільно активних членів демократичного суспільства, здатних відповідати на виклики часу, бути компетентними в різних життєвих ситуаціях, мати відповідний потенціал для вирішення різноманітних життєвих питань. Система освіти країни покликана відповідати за вирішення питань соціалізації кожної особистості. Освітня галузь поряд із сім'єю є пріоритетним соціальним інститутом, що еволюційним шляхом забезпечує умови для формування соціальної компетентної кожної людини.

Реформування всіх галузей освіти в Україні, що відбувається на тлі неоднозначних соціально-економічних і суспільно-політичних змін, вимагає нових підходів до проблеми оновлення її змісту та удосконалення засобів, форм та методів виховання й навчання учнівства. В умовах спеціальних закладів освіти важливу роль у соціалізації учня відіграє система позакласної роботи із широким спектром впливу на становлення людини-особистості. Саме позакласна робота у тісному зв'язку із навчальним процесом повинна забезпечити формування світогляду учнів, їхньої громадянської свідомості, патріотизму, загальнолюдських і національних цінностей.

Отже, соціалізації як процесу формування в учнів знань про життя загалом і практичних умінь та навичок адаптуватися до нього загалом, в сучасній українській спеціальній школі належить провідна роль. Перед дефектологами-практиками традиційно постає завдання створення таких організаційно-методичних умов, за яких використання можливостей та навчального ресурсу шкільного корекційно-виховного процесу було б найбільш ефективним. Тому дослідження проблеми соціалізації школярів із особливими потребами є актуальним як з точки зору сучасної наукової думки, так і освітньої практики.

Однак аналіз стану вирішення проблеми соціалізації дитини із обмеженими розумовими можливостями у практиці загальноосвітніх спеціальних шкіл України свідчить, що така робота є недостатньо системною. Соціалізуючий потенціал закладів освіти і суспільства загалом на сьогодні використовується далеко не в повній мірі. За цим криються об'єктивні і суб'єктивні чинники, розкриттю сутності яких і буде присвячене дослідження соціалізації дитини із особливостями інтелектуального розвитку.

Сьогодні переважна частина населення нашої країни проживає в умовах економічної, політичної, соціальної та духовної кризи, що охопила всі вікові верстви. Особливо болісно вона позначилась на найбільш незахищеному, а також стратегічно важливому для майбутнього країни прошарку населення – підлітках. Оскільки підлітковий вік – це найбільш складний період розвитку та становлення особистості, коли в дитини формуються моральні цінності, переконання, іде активний пошук свого місця як серед ровесників, так і в дорослому житті, в професійній діяльності, це вік, коли прагнення бути дорослим не підкріплюється достатнім життєвим досвідом, і тому ризик виникнення різного роду відхилень як в поведінці, так і в навчанні підлітків надзвичайно великий. Викликає тривогу той факт, що кількість дітей віком 13–14 років, які не можуть адаптуватися до умов



соціального середовища постійно зростає і за свідченням педагогів становить до 28–35% від загальної кількості школярів. Це дезадаптовані підлітки, які в силу різних причин не можуть адаптуватися до умов проживання в сім'ї, навчання в школі, що порушує взаємодію з вчителями та ровесниками та унеможлиблює їх адекватне шкільне навчання. Дана категорія дітей потребує невідкладної психологічної, педагогічної та соціальної допомоги. Тому що саме вони, як правило поповнюють ряди неповнолітніх бродяг (щороку 12 тисяч дітей потрапляють до притулків за бродяжництво), неповнолітніх злочинців (злочинність серед учнів за 2010 рік зросла на 24,3% порівняно з попереднім – 2009 роком, із них 30% злочинів здійснюється рецидивно підлітками, які ніде не навчалися і не працювали). Серед неповнолітніх наркоманів вік першої спроби ін'єкційних наркотиків зменшився до 13-15 років, кількість нових ВІЛ-інфікованих серед споживачів наркотиків в віці 15-19 років зросла майже втричі. У даній категорії дітей яскраво виражені шкідливі звички. Переважно всі вони палять. Загрозливим є той факт, що 40% підлітків періодично вживають алкоголь, серед алкозалежних українців чверть складають молодь, 76% підлітків мають досвід вживання слабоалкогольних напоїв, 22% підлітків або кожний п'ятий вживають їх щодня, найпопулярнішим слабоалкогольним напоєм є пиво, вживання якого за останні три роки зросло майже вдвічі. За даними Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я Україна стала лідером з-поміж 41 країни за кількістю підлітків, які вживають алкоголь [5].

## **2.2. Особистість педагога-дефектолога – запорука успіху в питаннях вирішення завдань соціалізації вихованців спеціального закладу освіти**

Як сьогодні пам'ятаю той день, коли мені, вчорашньому студенту-дефектологу, директор допоміжної школи-інтернату сказав: – “Ну що ж, у вас

є прекрасна перспектива років через п'ять-шість стати вчителем. А поки що , як це не прикро, і чи бажаєте ви цього, чи не бажаєте, а вам доведеться попрацювати вихователем. Забудьте факультетські теорії, а пам'ятайте одне – учительську посаду треба заслужити через виховательську роботу ...».

Залишу без коментарів ці настанови “учителя учителів», скажу лише одне, що вже через багато років , коли ми з відомим вченим-дефектологом В.В. Кобильченком обговорювали проблему формування особистості вихователя школи-інтернату, то Вадим Володимирович, назвав його “педагогом другого сорту». Згодом він написав ґрунтовну статтю із однойменною назвою (Радянська освіта, 1990, №46), котра широко обговорювалася в педагогічних колах колишнього СРСР.

Спеціальні школи здійснюють виховання та освіти аномальних дітей, підготовку їх до життя в соціумі. Високо оцінюючи здійснення цієї високої соціальної місії, як це не прикро, потрібно визнати, що результати роботи частини спеціальних шкіл, не відповідають запитам сьогодення. Значна кількість випускників має досить низький рівень загальної вихованості, обмежені знання, слабкі практичні уміння, недостатню підготовленість до самостійного дорослого життя, до виробничої праці в трудовому колективі.

Досвід кращих колективів спеціальних свідчить про те, що успішне розв'язання завдань школи безпосередньо залежить від науково виваженої організації навчально-виховного процесу, від творчої наснаги кожного педагога. Високий рівень фахової майстерності, досконале володіння методикою викладання навчальної дисципліни, володіння широким спектром прийомів організації корекційно-виховного процесу становлять невід'ємну частину професійного портрета дефектолога. І, звичайно, крім цих професійних рис, кожному із нас, педагогів, повинна бути притаманна щира любов до дітей. Як влучно підмітив з цього приводу В.О. Сухомлинський – “... не бійтеся бути ласкавими». Для школи-інтернату, а тим більше для дітей-сиріт, Доброта і Ласка – це не т. з. “сюсюкання» і не всепрощення, це –

Людяність! Володар педагогічного диплому тільки тоді стає Вихователем, коли він бачить у людині позитивного у десять, чи навіть у сто разів більше, ніж вад і недоліків.

В.О. Сухомлинський підкреслював, що без глибокого знання душі дитини, особливостей мислення і сприймання оточуючого світу неможливе навчання й виховання, немає педагогічної культури. Тільки тому педагогу, який розуміє дитячу душу, учні відкриють себе. Він завжди підкреслював своїм колегам, що якщо ви хочете бути авторитетом для своїх вихованців, то ви нічого не повинні робити в присутності дитини такого, в чому б ви не хотіли, щоб вона копіювала вас. Вершину педагогічної мудрості педагога В.О. Сухомлинський вбачав насамперед в тому, щоб дитина розуміла вчителя з півслова, щоб сприймала всі відтінки його голосу. Крім того Василь Олександрович підкреслював, що вихователь повинен бути добрим, а не «добреньким». Цього правила він дотримувався все життя і радив робити це колегам.

Крім справжньої любові до дітей, вчений високо цінував в учителя скромність, винахідливість, життєрадісність, чуйність і сердечну турботу про людину. Геніальний наш попередник в своїх працях фактично окреслив модель творчої особистості педагога, що і зараз має бути орієнтиром для молоді людини, яка обирає педагогічну стежку.

І чи не повинні слугувати девізом для кожного сучасного педагога слова Ж.-Ж. Руссо: «... любіть дитинство, будьте уважніші до ігор і забав, до його масового інстинкту. Хто з нас не шкодував про той час, коли посмішка не сходить з вуст, коли душа тішиться світом. Дайте дитинству дозріти». Дійсно, природа бажає, щоб діти залишалися дітьми, доки не стануть дорослими. Якщо силоміць порушувати споконвічний усталений порядок, то ми втратимо спадковість поколінь. У дитинстві свої, властиві йому способи бачити, думати і відчувати оточуючий світ. Немає нічого безглуздішого, як замінити їх на угоду нашим дорослим бажанням. І як можна не погодитись із

думкою Ж.-Ж. Руссо про те, що “... вам ніколи не вдасться виплекати мудреців, якщо будете вбивати в дітях пустунів».

Відчути в собі вічний поклик дитинства – ось чи не найвище покликання і справжній талант педагога. Жити інтересами дітей і водночас підноситись над ними досвідом і знаннями.

Чи не найгострішим питанням для спеціальних шкіл-інтернатів є проблема адаптації випускників в суспільство дорослих. Незважаючи на всі економічні і соціальні негаразди кожен педагог повинен пам'ятати, що входження дитини в утаємничений світ дорослого життя значною мірою буде залежати і від нього. Так, Г. Песталоцці з цього приводу зазначав: – “... година народження дитини є першою годиною її навчання». Жити в суспільстві – це значить сприймати його радощі і болі. Не потрібно оберегати дитину від незгод і труднощів, від невеселих сторін людського життя. Нехай діти знають, що в житті людини усяк буває. Горю дорослих, що входить у серце дитини не руйнує його, а навпаки, – воно стає ніжнішим і добрішим.

Особливого загострення в новітній історії нашої держави набули питання соціалізації випускників спеціальних шкіл-інтернатів для дітей-сиріт. Скільки трагедій трапляється по закінченню школи, коли ми вихованця з теплої оранжереї, якими власне є ці заклади освіти, кидаємо у стрімкий вир життя, як у холодну воду. Як же тут не бути різним рецидивам! Розумію, наскільки це складне соціально-економічне питання і воно потребує всебічного осмислення. Лише один нюанс означеної проблеми. Так, у нас на різних рівнях говорять про те, що сотні сільських шкіл закриті, чи напівпусті. В той же час ми тримаємо без продуманої зайнятості сотні дітей-сиріт в міських школах-інтернатах, забуваючи при цьому, що в сільській школі вони б навчилися не тільки працювати, а й одержали б змістовне трудове, а точніше – загальнолюдське виховання і мали б реальну професію хлібороба. Нині ж ці діти опановують різноманітні робітничі професії, що не користуються попитом в сучасних умовах ринку праці, на застарілому

обладнанні, а це, як говорять, нічого не дає ні розуму, ні серцю. Ближче до природи мають бути такі діти, бо природа – найкращий лікар!

Особливого значення необхідно надавати налагодженню стосунків з батьками та опікунами своїх вихованців. Це сумні парадоксальні реалії нашої дійсності: в учнів школи-інтернату для сиріт є батьки! До речі, окремі з них непогано почуваються, приводять до школи по декілька “своїх» дітей, вимагаючи до них батьківської ласки. Знаходяться навіть такі, які погрожують педагогам скаржитись на нечуйне ставлення до “їхніх» діток. Як не прикро зізнавати це, але на сьогодні сирітські інтернати при живих батьках – одна із ознак морального занепаду суспільства. Разом із тим, якими б сумними реаліями не були сім’ї учнів як в сирітських, так і в звичайних спеціальних школах-інтернатах, незважаючи ні на що, дефектологам необхідно проводити регулярну і копітку корекційну роботу із батьками. І найрадіснішим може стати те, коли через певний час хтось із батьків починає по-іншому дивитись на себе, на подружжя, на майбутнє сина чи доньки. Хоча, безумовно, неможливо примусити батька чи матір піклуватись про дитину, а тим більше її любити.

На наше переконання, основною характеристикою ставлення вихователя до вихованця має бути гуманність, котра на думку М.Й. Боришевського включає такі аспекти як “... загальна позитивна внутрішня установка вчителя на сприймання дитини, прагнення розуміти її потреби, інтереси, постійне сприяння розвитку як того що, становить основу її загальнолюдської сутності, так і того, що визначає її своєрідність, неповторність, тобто того, завдяки чому дитина стає індивідуальністю» [2, с. 3]. Звичайно, при цьому слід пам’ятати, що повага до дитини аж ніяк не обмежується одним лише шанобливим ставленням до неї, котра переважно проявляється у зовнішніх формах поведінки дефектолога. Недопустимість роздратованості, вибуховості, спокійний тон вимог, доброзичливі інтонації у спілкуванні, висока мовленнєва культура педагога у взаєминах із вихованцем

– хоч і конче потрібні, проте не визначальні характеристики його гуманного ставлення до своїх вихованців. Серцевинна, абсолютно необхідна умова, без якої неможлива гуманізація всіх сторін шкільного життя, – це чесність, щирість, рівноправність, недопустимість фальші в повсякденному житті з боку наставника. Педагог не має морального права вимагати від вихованців того, чим не володіє сам. Тільки істинно інтелігентна, вільна людина, якою якраз і має бути вихователь спеціальної школи-інтернат, здатна виховувати волю і мораль дітей.

Поважаючи себе педагог повинен завжди пам'ятати, що школа – це лабораторія вічних пошуків, як вічний той ідеал, який дає імпульс людській думці, стимулює її і веде по шляху досягнень, якому немає кінця у вічному розвитку. Кожен із нас, педагогів і психологів, повинен бути за своєю природою експериментатором, і ми не можемо і не повинні розуміти тих своїх колег, які бідкаються на те, що, мовляв, наступив повний крах у вихованні, що нібито зараз немає ідеалу до якого варто прагнути. Ні, – це не так! Дійсно, багато що із минулого не витримало випробування часом, але є і вічні істини, як дуже чітко зазначив академік О.В.Киричук: “Виховання – це формування соціально-активної особистості, яка в житті керується загальнолюдськими цінностями» [8. с. 32]. До яких в першу чергу відносять: Життя, Свободу, Гідність, Справедливість.

Окрім того ми завжди повинні пам'ятати, що подальше вдосконалення всіх систем виховання не мислимо без формування внутрішньої свободи людини, а саме без гуманізації всього життя кожного колективу, що передбачає не тільки розвиток інтелекту, а і здійснює суттєвий вплив на формування гуманного ставлення до інших людей, суспільства, держави, природи. Бо кожна особистість, крім того, щоб стати в якійсь сфері дійсно професіоналом, повинна бути (про що ми зараз незрозуміло з яких причин сором'язливо замовчуємо) ще і гідним громадянином своєї Вітчизни. Адже

саме в наші дні, як це не гірко, а саме таких понять як Честь, Совість, Терпимість всім нам не вистачає!

Невже і ці святі для кожної порядної людини істини стали кон'юнктурними? Ні, – вони вічні і залишаються до тих пір, поки наша планета Земля зможе витримати на собі людину, в якій одночасно злилися дві сторони: творення і руйнування.

Постійно звертаючись до творчого доробку В.О. Сухомлинського завжди дивуєшся його вмінню лаконічно і напрочуд чітко підмічати саму суть того чи іншого педагогічного явища. Це ж саме Василь Олександрович Сухомлинський назвав виховання людинознавством. На його думку "... без знання дитини – її розумового розвитку, мислення, інтересів, захоплень, здібностей, нахилів – немає виховання» [6, с. 343].

Для педагога і психолога ці слова є завжди актуальними, оскільки, психолог чи педагог який не знає духовного світу людини, її інтелектуальних і психологічних можливостей – не просто педагогічний пасив, а небезпечний руйнівник, який своїми непродуманими діями (чи бездіяльністю) може звести нанівець працю цілого колективу.

Не випадково Януш Корчак нагадував, що педагог повинен піднятися до духовного світу дитини, а не опуститися до нього. Ми наводимо для прикладу ці слова великого польського гуманіста, оскільки часом серед соціальних педагогів, а то і серед студентів, простежується така тривожна тенденція: " мовляв, навіщо мені тягнутись до чогось нового і передового, я ж працюю тільки із "соціальним дном », а для нього моїх знань вистачить».

Ні, на щастя, це не так, бо виважено оцінюючи учнівський контингент спеціальних шкіл-інтернатів різного типу, корекційні педагоги і психологи в передусім повинні відзначити його різноманітність. Реакція наших вихованців на оточуючий світ буде багато в чому подібна на реакцію всіх інших людей. А саме, – хоч і буде своєрідною, але і по-своєму точною.

Особливо доречним тут буде згадати, що виховання – це не *усунення* недоліків, а *зміцнення* всього позитивного. Тому вся педагогічна робота повинна бути спрямована на стимуляцію у вихованця енергії його думки, оптимістичної впевненості в своїх силах, почуття власної гідності. Психологи та інші фахівці повинні прищепити людям, з якими вони працюють, розуміння того, що людина – трудівник у сфері думки.

Кожен із нас, педагогів і психологів повинен пам'ятати про філософську цінність особистості, про її неповторну індивідуальність.

Педагогіка розглядає виховання як двосторонній процес діяльності педагога і вихованця. Вихованець – активний творчий учасник всієї діяльності, спрямованої на її духовний і фізичний розвиток. В.О. Сухомлинський неодноразово говорив про необхідність вчити людину *самовихованню*, що найбільш повно буде сприяти саморозвитку особистості.

В основі виховання, як і кожного іншого соціального явища лежать певні закономірності. Наші вищенаведені попередні роздуми з цієї проблеми свідчать про значну методологічну складність проблеми вивчення, розвитку закономірностей виховного процесу.

Аналізуючи творчий доробок провідних фахівців в галузі виховання (Ю.К. Бабанський, І.Д. Бех, В.М. Галузинський, М.Б. Євтух, В.М. Синьов та ін.) потрібно зазначити, що сучасна педагогічна наука містить ґрунтовні оригінальні підходи до вивчення проблеми виявлення закономірностей у вихованні людини [1; 3; 4; 7 та ін.].

Саме поняття “загальні закономірності » включає в себе наявність зв'язку між найбільш важливими компонентами певного виховного процесу (цілі і завдання, зміст, організація діяльності вихованця, результат виховання). Поняття “часткова закономірність» визначає зв'язок між окремими компонентами системи.

Виховний процес є домінуючою частиною всього педагогічного процесу, тому він підпорядковується загальними педагогічним



закономірностям, що базуються на ще більш всеохоплюючих філософських закономірностях – *розвитку* та *формуванні*. Врахування означених методологічних орієнтирів буде сприяти більшій вираженості в процесі підготовки сучасних дефектологічних кадрів загалом і вихователів спеціальних шкіл-інтернатів, зокрема.

### **2.3. Корекційно-освітній простір як фактор соціалізації особистості учня з ППР**

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти однією з найактуальніших вбачається проблема підвищення ефективності корекційного навчально-виховного процесу, важливою складовою якого є досягнення успішної соціалізації в сучасному суспільстві особистості з порушеннями психофізичного розвитку. Досі дієві моделі життєдіяльності дітей та молоді з порушеннями психофізичного розвитку, що забезпечували певний успіх в адаптації та соціальному становленні, наразі, здебільшого, потребують оновлення та інновацій у відповідності до сучасних соціально-економічних вимог та суспільного запиту.

Розбудова демократичного устрою в Україні, приєднання її до міжнародного співтовариства дали змогу ратифікувати Конвенцію ООН про права дитини, Всесвітню декларацію про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку та низки інших міжнародних актів. Україна долучилася до світового досвіду соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я і, як суверенна держава, взяла на себе зобов'язання щодо реалізації на практиці їх конституційних прав.

Складний процес розбудови сучасної української освіти неможливий без урахування вже напрацьованого вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду. Як свідчить аналіз літератури з цього питання, його вирішення не було остаточно завершеним і за радянських часів, хоча за цей

час було напрацьовано багато цінного теоретичного матеріалу, набуто оригінального досвіду. Зокрема, у дослідженнях вітчизняних вчених (О. Агавелян, В. Бондар, А. Висоцька, Л. Дробот, Г. Дульнєв, В. Карвяліс, Я. Краваліс, А. Кузнецов, Т. Лазаренко, Г. Мерсіянова, О. Разуван, А. Раку, В. Синьов, М. Супрун, С. Тарасюк І. Татьянчикова, К. Турчинська, О. Хохліна, М. Шеремет та ін.) значна увага приділялась переважно соціалізації випускників допоміжних шкіл шляхом соціально- професійної та соціально- побутової адаптації, і, в зв'язку з цим, порушувалися питання психологічної, соціальної та практичної підготовки учнів до самостійної праці, з'ясовувалися причини недостатнього рівня адаптованості старшокласників в умовах виробництва, пропонувалися заходи щодо вдосконалення виховних і корекційних можливостей існуючої системи організації професійно- трудового навчання.

Успішне розв'язання сучасних завдань у галузі корекційної педагогіки та психології передбачає глибоке вивчення та творче використання прогресивної психолого-педагогічної спадщини минулого. Аналіз літератури дав змогу з'ясувати, що в олігофренопедагогіці проведено широке коло досліджень, в яких порушуються питання соціальної адаптації розумово відсталих. Це дослідження в галузі трудової адаптації та профорієнтації (О. Агавелян, В. Бондар, А. Висоцька, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Мирський, К. Туринська та ін.); побутової орієнтації (Л. Дробот, О. Разуван), гендерної соціалізації (М. Мельниченко), соціальної інтеграції, підготовки учнів до самостійного життя, профілактики девіантної поведінки (С. Конопляста, В. Липа, Н. Павлова, В. Синьов, М. Супрун, А. Раку та ін.).

Автори підкреслюють, що успішність випускників допоміжних шкіл визначається наявністю сформованості у підлітків певних особистісних, соціально-психологічних, моральних якостей, а також певних адекватно сформованих життєвих орієнтацій як в професійній, так і у непрофесійній сферах (В. Татьянчикова), вмінь та навичок спілкування. В літературних

джерелах з проблеми дослідження йдеться про питання соціальної, соціально-трудової, побутової, соціально-психологічної адаптації розумово відсталих підлітків та випускників допоміжних шкіл. Є також матеріали з формування життєвих компетенцій у дітей з розумовою відсталістю дошкільного віку (Г. Блеч, І. Бобренко, А. Висоцька, І. Гладченко, Н. Макарчук, Г. Мерсіянова, Г. Міненко, О. Мякушко, С. Трикоз, О. Чеботарьова) [8], ранньої соціалізації шляхом формування соціально-адаптивних навичок (І. Гладченко).

Інтеграційний етап розвитку корекційної освіти сьогодення відображає цінності нового, властивого інноваційним умовам, сенсу корекційної освіти, відзеркалює кращі традиції вітчизняної освіти та дефектології. Сучасний соціальний запит на активну, відповідальну, морально стійку, соціально адаптовану особистість висуває нові вимоги щодо системи корекційного, навчально-виховного та соціалізуючого процесу у спеціальному (корекційному) загальноосвітньому навчальному закладі. Це спонукає вчителя до всебічного аналізу практики своєї роботи, оцінки існуючої системи викладання, творчого переосмислення та впровадження наукових доробок і досвіду колег, пошуку нових педагогічних, корекційно-виховних, освітніх технологій. Наукові розвідки з трудового навчання доповнюють основні наукові положення олігофренопедагогіки щодо навчальної діяльності розумово відсталих школярів сучасними дослідженнями стосовно особливостей опанування учнями знаннями та практичними вміннями, а також конкретизують корекційно-розвивальну спрямованість змісту трудового навчання і процесу оцінювання навчальних досягнень.

На сьогодні стратегія розвитку спеціального (корекційного) освітнього закладу (спеціальної школи-інтернату) спрямована на максимальний корекційний розвиток, якісну освіту учнів, вихованців з порушеннями психофізичного розвитку, що забезпечить становлення ключових компетенцій у випускника та гарантуватиме йому можливість працевлаштування, самореалізації в умовах ринку, а саме, в умовах сукупності суб'єктів, що

зацікавлені у майбутньому дитини та формують свої освітні запити щодо корекційної освіти (сама дитина, батьки, суспільство, майбутні роботодавці, держава, світова спільнота). Саме ця цінність спрямована на безумовне збереження позитивних досягнень у забезпеченні високого рівня корекції, розвитку та соціалізації учнів.

Соціалізація – процес складний та суперечливий. Водночас він значною мірою залежить від того, до якого соціального середовища потрапляє людина. Саме тому особливої ролі у процесі формування особистості набуває шкільний корекційно-освітній простір. Від умов, що створені у корекційно-освітньому просторі, та від змістовного наповнення останнього залежить успішність соціалізації дитини. Так, у своєму дослідженні М. Каталіна зазначає, що основними характерними ознаками шкільного освітнього середовища є: відкритість, цілісність, гнучкість, інтегративність, насиченість, структурованість, мультикультурність, розвиток, скерованість. Успішне функціонування корекційно-освітнього простору на сьогодні забезпечується завдяки як внутрішнім ресурсам установи, так і активному використанню можливостей соціокультурного оточення.

Отож, освітнє середовище, з одного боку, зберігає свою унікальність, з іншого - постійно змістовно збагачується за рахунок включення зовнішніх соціокультурних утворень. Гнучкість сприяє швидкій трансформації структури та змісту освітнього середовища у відповідності до потреб суб'єктів; інтегративність забезпечує формування особистості завдяки підсиленню елементів середовища; мультикультурність сприяє включенню різних культурних утворень до єдиного освітнього простору школи; насиченість середовища характеризується культурним змістом та власним ресурсним потенціалом; організація освітнього середовища, певним чином програмує його структуру; розвиток обумовлюється відкритістю та готовністю середовища до розширення; скерованість оцінюється завдяки долученню усіх суб'єктів освітнього процесу до управління [7].

Існує стійкий зв'язок між станом корекційно- освітнього простору та характером соціалізації особистості школяра. Цей взаємообумовлений зв'язок реалізується шляхом прийняття й освоєння норм – регуляторів суспільного життя, перетворення соціального досвіду у власні цінності, прийняття норм культури як розвитку у людини здатності до вибору. Перераховані компоненти детермінують різні рівні соціалізації особистості - від прийняття норм суспільства до усвідомленого проектування моделі особистісного життєвого шляху, відповідно до власних цінностей та ідеалів.

Розглядаючи корекційно-освітній простір як фактор соціалізації особистості учня, слід зазначити, що власне соціалізуючий сенс існування навчального закладу детермінується диференціацією відносин суб'єктів, а саме:

- стосовно учнів, вихованців з порушеннями психофізичного розвитку та їх батьків (опікунів) – заклад зберігає підвищений рівень корекційної освіти, що спрямований на корекцію первинного та вторинного дефектів, саморозвиток особистості школяра, адаптацію та соціалізацію учнів;

- стосовно суспільства – розробка (на основі інтеграції освітніх та соціальних потреб суб'єктів) моделі випускника закладу (сукупності особистісних характеристик випускника – повноправного Громадянина із сформованим усвідомленням необхідності трудової діяльності) та її якісної реалізації в процесі корекційно-освітньої діяльності;

- стосовно системи освіти – розробка інноваційної моделі діяльності спеціального (корекційного) навчального закладу за наступними напрямками: індивідуально-диференційований підхід у визначенні цілей та змісту корекційної освіти; навчання за індивідуальними освітніми маршрутами; розширення системи додаткової освіти учнів, вихованців з порушеннями психофізичного розвитку; впровадження інноваційних технологій навчання, корекційного впливу та засобів взаємодії усіх суб'єктів процесу навчання; підвищення якості роботи корекційного педагога шляхом

створення умов для професійної самореалізації, соціальної захищеності та підвищення кваліфікації педагогічного колективу.

Гармонійне поєднання професійної компетентності педагога з урахуванням конкретного контингенту дітей, особливостей регіональних, культурних та етнічних умов, у яких знаходиться установа, *надають* соціалізуючому процесу навчання виховного характеру та забезпечують максимальну корекційну і практичну спрямованість освітньої діяльності учнів; *сприяють* доступності змісту освіти для кожного учня з урахуванням його вікових та індивідуальних можливостей; *забезпечують* якість реалізації корекційно-освітніх та виховних програм. У свою чергу, корекційні освітньо-виховні програми, як правило, формуються, реалізуються і, за необхідності, коригуються на основі діагностичного аналізу, з урахуванням вираженості дефекту, збереженості інтелектуального потенціалу дітей, їхніх зацікавлень та схильностей, а також психофізичного здоров'я учнів. В основу зазначених програм закладено наступні принципи:

- диференційованого системного підходу до учнів, що включає відповідний набір варіантів та сприяє практичному забезпеченню задоволення особливих освітніх потреб;
- індивідуалізації, що вбачає індивідуальний корекційний супровід дитини;
- універсальності;
- розширення навчального плану до поглибленого змісту «Трудової підготовки».

Ефективному вирішенню завдань максимального корекційного впливу на стимулювання розумових процесів у учнів, вихованців з розумовою відсталістю, формування у них навичок рефлексії, самостійної пошукової діяльності, використання пошуково-проблемних методик, організацію індивідуальних і групових форм роботи сприяє впровадження інновційних педагогічних технологій у практику корекційної та навчально-виховної

роботи.

## **2.4. Учні́вське самоврядування в загальній та спеціальній педагогіці**

Одним із головних напрямків діяльності як масової, так і спеціальної школи в нинішніх умовах розвитку суспільства є підвищення активності і самодіяльності учнів в діяльності учнівського самоврядування.

Самоврядування - це справа сьогоднішнього, а не тільки завтрашнього дня. Воно проявляється на всіх рівнях і в усіх сферах політичного, економічного і духовного життя суспільства, і не може обмежитись лише загальним, формальним охопленням абстрактних народних мас. Не може тому, що в період становлення істинно демократичної і правової держави потрібен не просто кількісний ріст тих же "широких верст населення" в житті суспільства. Потрібен зовсім новий якісний рівень активності кожної окремо взятої особистості, так як із активності кожного складається справжня активність всіх.

Сутність соціального замовлення суспільства допоміжній школі на сучасному етапі полягає у вихованні особистості котра володіє не тільки певною сумою знань, вмінь і навиків, але і практично готової включитися в самоврядувальну діяльність своїх робітничих колективів і суспільства в цілому.

Висунення на перший план цього розділу у дослідження обумовлено тим, що належне усвідомлення тієї чи іншої системи знань, подій розпочинається саме з аналізу їх потенційної основи.

В даному разі використовується її змістовий аспект як система поглядів на ті чи інші явища, процеси, спосіб розуміння, трактовка певних явищ, подій.

У відповідності з цим даний підрозділ дослідження присвячений висвітленню поглядів і суджень дослідників з приводу таких питань: суть поняття "учнівське самоврядування"; його обсяг; соціальне і педагогічне значення учнівського самоврядування, його структура і функції, трактовки різних авторів особливостей і можливостей запровадження учнівського самоврядування в допоміжних школах, його зміст; форми й методи педагогічного керівництва ним. Особлива увага звертається на висвітлення можливостей запровадження самоврядування в умовах допоміжних шкіл.

Насамперед зупинимося на визначенні предмету дослідження. На основі узагальнення думок і поглядів різних авторів педагогічних публікацій є всі підстави для формулювання такої дефініції.

Учнівське самоврядування - це складова частина виховного процесу школи, що проявляється в спеціально організованій діяльності учнів по забезпеченню активної, побудованої на засадах виборності, самодіяльності та ініціативи, добровільності їх участі учнів в організації управління своєю власною діяльністю. Воно спрямоване на забезпечення продуктивної навчальної і трудової діяльності та участі в позакласно-виховних заходах.

На відміну від урочної роботи, яка суворо регулюється вчителем, діяльність учнів в різних структурах самоврядування, має добровільний характер і базується на засадах самодіяльності та ініціативності дітей.

Управління життєдіяльністю учнівського колективу здійснюється виборними органами і спрямовується на задоволення духовних, культурних, соціальних та інших потреб вихованців. Саме у такій діяльності виявляються здібності учнів, створюються умови для прояву активності, ініціативності, спілкування в різноманітних життєвих ситуаціях учнівського колективу.

У самоврядувальній діяльності учнів формуються навички й практичні організаторські уміння, важливі й для постановки завдань, і для пошуку шляхів їх розв'язання, більш помітними стають зрушення виховного плану, що відбуваються в свідомості учнів, їх діяльності і спілкуванні.



Як відмічається в Концепції загальноосвітньої національної школи України, «... демократизація управління школою передбачає створення дійової і ефективної системи учнівського самоврядування» (с.4).

Практика запровадження учнівського самоврядування в масових школах має давню історію. Ще на початку ХХ століття передова педагогічна громадськість робила спроби організувати життя дітей на самоврядувальній основі. Перш за все, це стосується організації діяльності колоній, клубів, "денних притулків", які застосовувались в більшості випадків приватними особами для дітей-сиріт. У зв'язку з цим варто згадати діяльність таких учених-педагогів, як С.Т.Шацький, В.П.Кашенко, Г.І.Россолімо, І.Г.Йорданський, Д.І.Петров, А.У.Зеленко та ін. Досвід цих педагогів-новаторів був побудований на основі включення своїх вихованців в різні види діяльності (праця, дозвілля), крім навчального процесу, організованими і керованими самими учнями.

У навчальному закладі, який очолював С.Т.Шацький були закладені перші основи самоврядування, що передбачали внутрішню єдність педагогів і дітей, практикувалось подолання розбіжностей в їхній діяльності, нейтралізація аморальних сил в дитячому середовищі так званого "батьорого ниття" була підпорядкована суворому ритму життя і наповнена розумним змістом - працею, самообслуговуванням, грою, театром, музикою і спортом. Органи самоврядування обирались на загальних зборах - "сходках"; видавався шкільний журнал "Наша жизнь ". Особливо цінним для спеціальної педагогіки було те, що С.Т.Шацький прагнув опиратись в своїй діяльності на трудове виховання учнів, яке теж було побудоване на засадах дитячого самоврядування. Однак вузьким місцем його досвіду була недостатня увага до вивчення питань, пов'язаних із вивченням готовності вихованців до громадської роботи.

Особливо широкого практичного розповсюдження учнівське самоврядування набуло в повсякденній життєдіяльності навчально-виховних

закладів у 20-30-х рр. Саме на цей час припадає педагогічна діяльність А.С.Макаренка [ ], досвід якого був покладений в основу розвитку теорії і практики учнівського самоврядування і став значним вкладом у вітчизняну педагогіку. Він розглядав учнівське самоврядування як домінуючу складову частину всього набору педагогічних засобів організації життя шкільного колективу, вперше теоретично обґрунтував перевірену на практиці пряму залежність рівня самостійності учнів, активності їх роботи в органах самоврядування від якості педагогічного керівництва. Вчений-педагог розробив практичні основи формування дитячого колективу, побудованого на засадах дитячої самодіяльності, взаємовиручки і взаємно-відповідальності. А.С.Макаренко стверджував, що лише активна участь вихованця у самоврядуванні допоможе йому набути таких рис особистості, як організованість, наполегливість, повага до товаришів, до колективу. В учнівському самоврядуванні він вбачав дійовий засіб підготовки підростаючого покоління до життя, праці та участі у суспільних справах. Ці його здобутки не загубили актуальності у наш час.

Різні аспекти розвитку дитячого самоврядування досліджувались також Л.К.Балясною, Л.Ю.Гордіним, Б.С.Кобзарем, В.М.Коротовим, Т.І.Конніковою, Т.М.Мальковською, Л. І Новіковою, В.О.Сухомлинським, Ю.Т.Сокольниковим та іншими представниками психолого - педагогічної науки [ ]. Зокрема, Б.С.Кобзар [ ] в учнівському самоврядуванні вбачає один із дійових шляхів формування активності учня. В ряді досліджень (А.Т.Куракін, В.О.Кутцев та ін.) [ ] учнівське самоврядування розглядається не тільки як принцип чи форма організації колективного життя дітей і підлітків, а й як педагогічний інструмент впливу на особистість учня. Дослідження цих авторів цінні ще і тим, що, розкриваючи механізм становлення і розвитку учнівського самоврядування, вони розглядають його як діалектичний процес: поступовий перехід від керованої педагогами організації всієї життєдіяльності дитячого колективу до самостійного

здійснення окремих функцій дітьми й нарешті, до повного самоврядування, розумного здійснюваної діяльності підлітків, яка включає в себе постановку мети, планування, вибір способів реалізації плану, організацію обліку і контролю в колективі. Таким чином, простежується динаміка процесу становлення самоврядування: якщо спочатку учні виступали в ролі помічників дорослих, то з часом вони вже стають повноправними учасниками цього процесу. Таким чином функції самоврядування не тільки розширюються, але і якісно змінюються, адже кожна з них виступає одночасно і в ролі організатора, і в ролі виконавця, що позитивно впливає на їх розвиток.

В ряді праць О.І.Антипова, В.М.Оржеховська, В.М.Коротов, Н.Г.Протасова [ ], розглядаються функції учнівського самоврядування, підкреслюється що воно одночасно виступає і як принцип виховання, і як його метод, а також спосіб життя дитячого колективу. Як принцип воно забезпечує: - виховання у школярів правильної, життєво-активної позиції

- здійснює підготовку учнів до самоврядувальної діяльності як в шкільному, так з часом й в робітничому середовищі (отже і в суспільстві і в цілому);

- виробляє в учнів певні організаторські навички;

- розвиває у них ініціативу та комплекс моральних рис (відповідальність, колективізм, принциповість і т.д.).

Як метод виховання учнівське самоврядування залучає учнів до свідомої і систематичної участі в самоврядувальній діяльності шкільного учнівського колективу; через посередництво органів учнівського самоврядування здійснює управління всім дитячим колективом.

Як спосіб життя учнівського колективу школи, який розглядається вищезгаданими авторами як інтегроване поняття, що включає в себе всі складові компоненти функціонування і розвитку, діяльності і взаємодії вихованців і педагогів, учнівське самоврядування забезпечує нормальну

життєдіяльність всього шкільного колективу; найбільш повне включення учнів в управління справами школи; дотримання демократичних і гуманістичних засад в управлінні шкільним колективом; передачу ряду організаторських функцій дітям; відповідальне і поважне ставлення старшокласників як «шефів» до учнів молодшого шкільного віку.

Через участь у вирішенні справ своєї школи, учні поступово усвідомлюють свою причетність до справ всього суспільства.

...

Шляхи формування колективістських стосунків в навчально-трудої групі та активної ролі у цьому процесі розумово відсталих школярів розкриваються у дисертаційному дослідженні В.В. Коркунова, в якому, як і в дисертаційних роботах Аслаєвої та В.І. Шиші [ ] певна увага приділялась висвітленню ролі громадських організацій у формуванні соціально важливих рис особистості школяра.

В окремих працях В.І.Бондаря, І.Г. Єременка, В.В. Коркунова [ ] підносилися питання, пов'язані з діяльністю самоврядувальних структур допоміжної школи в організації соціально корисної продуктивної праці. В них переконливо показано, що організована за участю учнівського активу трудова діяльність благотворно позначається не лише на результатах їх праці, а й, що дуже важливо, підвищує активність і самостійність дітей на всіх етапах її виконання - при плануванні, в процесі виготовлення виробів, при підведенні підсумків роботи тощо.

Таким чином, підводячи підсумки розробки проблеми учнівського самоврядування в теорії загальної та спеціальної педагогіки, слід зробити висновок про те, що будь-яка діяльність розглядається як джерело розвитку окремої особистості, так і колективу загалом. Будь-яка діяльність, маючи єдність компонентів і своєрідність змісту, становить собою об'єктивний фактор формування колективу. Це - і ділова основа спілкування, і джерело

активності, самодіяльності, і засіб розвитку творчих можливостей, і шлях до досягнення загальної мети. Якщо ж ця діяльність організована активом - найбільш організованою його частішою, уповноваженою колективом відповідати за організацію спільної справи, за загальний порядок життя, або кожним членом колективу, здатним не лише до виконавської, але і спроможним піднятися в міру розвитку колективної самосвідомості до рівня самостійної оцінки подій, що відбуваються у колективі, то більш помітними стають зрушення, що відбуваються в мотивах, поведінці, практичній діяльності кожного члену колективу.

Саме тому учнівське самоврядування як найважливіший компонент виховного процесу спрямовується на досягнення соціальної мети виховання, на залучення учнів до громадських норм поведінки, сприяє нагромадженню необхідного для самостійного життя досвіду діяльності і спілкування.

Як видно з аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури, в олігофренопедагогіці є певний науково-методичий доробок з теми нашого дослідження, хоча, як відзначалось, спеціальних експериментальних робіт практично не проводилось. Особливо насторожує те, що спеціальна педагогіка не володіє науково-виваженим і перевіреною практикою арсеналом педагогічних засобів по налагодженню самоврядувальної діяльності учнів, що на наш погляд, в головну умовою оптимізації діяльності дітей в громадських структурах, і ось саме тому, предметом свого дослідження ми обрали педагогічні умови, які підвищують ефективність учнівського самоврядування в допоміжній школі.

## **Розділ III. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ШКОЛЯРІВ З ОБМЕЖЕНИМИ РОЗУМОВИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ У ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ**

*(Алла Висоцька)*

### **3.1. Особливості виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку**

Однією з необхідних складових соціалізації людини є виховання як процес планомірного створення суспільством і державою правових, організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку людини. Адже, як писав свого часу давньогрецький філософ Платон, "ніхто не стає гарною людиною випадково". Виховання, перш за все, забезпечує загальний розвиток особистості, на базі якого формується індивідуальність. Створення умов для цілеспрямованого систематичного формування та розвитку дитини як суб'єкта діяльності, як особистості та індивідуальності, і є, на наш погляд, тим суттєвим, що надає вихованню гуманістичного характеру.

Питання ефективної організації процесу виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку завжди були і залишаються в центрі уваги науковців (А.С.Белкін, М.М.Буфетов, Л.С.Виготський, В.В.Воронкова, О.І.Дьячков, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко, М.І.Земцова, С.О.Зиков, В.О.Липа, В.Ф.Мачихіна, В.М.Синьов та ін.). Проте, як свідчать наші дослідження, низка проблем, з якими стикаються сьогодні педагоги, до певної міри обумовлені також нехтуванням закономірностей процесу виховання [7,8].

Виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку ґрунтується на основних закономірностях виховання дітей із типовим розвитком. Однак, при цьому має свою специфіку, оскільки корекційна педагогіка виходить із розуміння виховання як процесу компенсації та корекції аномального розвитку особистості.

У чому ж полягають основні особливості виховного процесу? Розглянемо його специфіку та якісну своєрідність, спираючись на аналіз загальної та спеціальної педагогічної літератури, а також на результати власних досліджень.

Виховання – це багатофакторний процес, що триває усе життя і в якому дитина є не лише об'єктом, а й суб'єктом виховання. Виховання – це діяльність, спрямована в майбутнє, яка значною мірою залежить від організаторських здібностей вихователя [8]. Педагог забезпечує організацію цілеспрямованого корекційно-виховного впливу на особистість учнів з метою формування необхідних якостей, у поєднанні з організацією повсякденного життя та діяльності вихованців відповідно до наявного у них розладу і вторинних порушень. Ось чому у своїй діяльності він повинен керуватися необхідністю здійснення індивідуального та диференційованого підходу у вихованні, повною мірою реалізуючи корекційний потенціал виховного впливу на особистість дитини з порушеннями психофізичного розвитку.

#### **Виховання – багатофакторний процес.**

Перш за все, слід мати на увазі, що процес виховання – це багатофакторний процес, адже він здійснюється не тільки в школі, але й у сім'ї, в позашкільних закладах тощо. Серед багатьох виховних факторів вирізняють дві основні групи: *об'єктивні* (генетична спадковість і стан здоров'я; соціальна і культурна приналежність сім'ї; обставини біографії; культурна традиція, професійний і соціальний статус; особливості країни та історичної епохи) та *суб'єктивні* (психічні особливості; світогляд; ціннісні орієнтації; внутрішні потреби й інтереси як вихователя, так і вихованця; система відносин із соціумом; організовані виховні впливи на людину з боку окремих людей, груп, об'єднань і всього співтовариства).

...

#### **Виховання – корекційно спрямований процес.**

Психофізичні вади розвитку дітей зумовлюють необхідність вирішувати специфічні завдання. Виникає необхідність організувати життя, діяльність і лікування учнів у відповідності з наявним у них розладом і вторинними порушеннями. Особливості дітей із порушеннями психофізичного розвитку розглядаються вітчизняними дефектологами в динаміці, у зв'язку з причинами їх виникнення, їхнім впливом на формування особистості, в залежності від умов життя та розвитку дитини.

Так, раціональна побудова системи виховання дітей можлива лише за умови правильного розуміння структури розладу, тобто у тому випадку, коли вивчено не тільки основні порушення, але й усі подальші відхилення, зумовлені первинним дефектом.

У процесі корекційно-виховної роботи необхідно брати до уваги всі позитивні сторони особистості дитини і враховувати всі можливі компенсаторні механізми. Адже пластичність нервової системи дитини, її пристосувальні можливості дуже великі. Слід пам'ятати, що за сприятливих для дитини умов можна досягнути значних результатів: у процесі навчання й виховання розвивається психіка та особистість дитини, формуються вміння працювати й жити в колективі.



### **3.2. Оптимізація процесу соціальної адаптації та інтеграції в соціум дітей з особливостями психофізичного розвитку**

На сьогодні стратегічним напрямком спеціальної освіти лишається забезпечення умов, які сприяли б реалізації особливих освітніх потреб дітей із порушеннями психофізичного розвитку, та підготовка їх до самостійного, незалежного дорослого життя. Відтак однією з провідних на сьогодні лишається проблема соціалізації та соціальної адаптації випускників (у тому числі спеціальних освітніх закладів), інтеграція їх у суспільство. Вивчення різних аспектів даної проблеми, науковий аналіз об'єктивних даних щодо ступеня соціальної мобільності випускників у сімейному, трудовому та суспільному житті дозволяє з'ясувати ті процеси у виховній діяльності сім'ї та школи, які ослаблюють, або, навпаки, підвищують ефективність підготовки учнів до життя та праці. Врахування та аналіз з'ясованих особливостей і тенденцій дозволяє науково обґрунтувати найбільш оптимальні напрямки, форми і методи, які підвищили б ефективність впливу на ці соціально та педагогічно значущі процеси.

Перед освітніми закладами стоїть завдання підготувати своїх випускників до самостійного життя, адже саме школа є одним із основних інститутів соціалізації особистості. Саме на цьому етапі школа має створити необхідні умови для розвитку дитини, засвоєння нею системи знань, норм і цінностей, соціальних зв'язків та відносин, соціального досвіду, суспільно схвалених форм поведінки, необхідних їй для нормального життя в суспільстві та інтеграції в систему суспільних відносин.

Дослідження розвитку особистості дітей з інтелектуальною недостатністю засвідчує, що даний процес відзначається своєрідністю, значними ускладненнями та відхиленнями від норми (В.І.Бондар, Л.С.Виготський, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко, Л.В.Занков, Н.Л.Коломинський, В.І.Лубовський, С.Я.Рубінштнейн, В.М.Синьов та ін.). Недорозвиток вищих

культурних потреб обумовлює своєрідність мотиваційної сфери дітей. Внаслідок недорозвитку мотиваційної сфери виникають труднощі при формуванні потреб та інтересів, які, за умови їх усвідомлення, виявляються у формі мотивів поведінки. Властива таким дітям слабкість регулюючої функції мислення часто обумовлює їхню некритичність стосовно своїх і чужих дій і вчинків. Інтелектуальна недостатність суттєво впливає на стан емоційно-вольової сфери дитини, веде до порушень соціальної поведінки.

Шкільні роки є надзвичайно важливою ланкою процесу соціалізації зростаючої особистості, адже шкільне середовище як складно організована система дає змогу вирішувати не лише навчальні, але й низку соціально-психологічних завдань (залучення дітей до системи певних норм і цінностей, формування у них відповідних навичок і вмінь, розвиток і примноження контактів з іншими людьми в умовах спільної діяльності, збагачення суспільним досвідом тощо). Водночас аномальний характер психофізичного розвитку вносить значну своєрідність у процес становлення такої дитини як особистості, а негативні соціальні наслідки дефекту є значною перешкодою на шляху її повноцінної соціалізації.

При визначенні принципів виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку вітчизняна наука виходить із розуміння виховання як корекційно-розвивального процесу (Л.Виготський, О.Белкін, Г.Дульнев, О.Дьячков, Н.Коломинський та ін.). Йдеться про необхідність формування особистості, підготовленої до життя, посильної участі в суспільно корисній праці; особистості, здатної до успішної адаптації до умов і стилю життя суспільства, в якому вона перебуває.

Дослідники в галузі корекційної педагогіки (як вітчизняні, так і зарубіжні), відзначаючи надзвичайну актуальність проблеми соціалізації та соціальної адаптації молоді з обмеженими психофізичними можливостями, разом з тим роблять висновок про те, що рівень підготовленості випускників загальноосвітніх закладів до самостійного життя та праці є недостатнім

(О.Агавелян, В.Бондар, М.Буфетов, А.Висоцька, В.Карвяліс, П.Новіков, П.Павлова, О.Разувай, А.Раку, В.Синьов, Л.Шипіцина та ін.). Це обумовлено низкою об'єктивних причин. Однією з найсуттєвіших, в умовах становлення ринкової економіки та значного безробіття, є втрата чіткої та відпрацьованої системи працевлаштування випускників, зокрема, спеціальних закладів освіти, яка існувала раніше. Відтак зростають вимоги до особи випускника, котрий має бути конкурентноздатним на ринку праці. Ось чому в багатьох дослідженнях останнього часу наголошується на необхідності переосмислення теорії й практики виховання в плані підготовки молодого покоління до життя в соціумі з максимальним урахуванням суспільних реалій; вдосконалення процесу виховання дітей із порушеннями психофізичного розвитку у системі спеціальних закладів; забезпечення умов для їхньої максимальної психологічної та соціально-трудової адаптації.

### **3.3. Методичне забезпечення процесу виховання школярів з обмеженими розумовими можливостями**

#### ***3.3.1. Організація виховного процесу в групі***

Виховний процес у спеціальному освітньому закладі є частиною загального процесу формування особистості, котрий поєднує як навчання та виховання у школі, так і виховання у сім'ї, а також вплив соціального оточення дитини. З точки зору педагогіки, процес виховання – це свідомо організована взаємодія педагогів і вихованців, організація і стимулювання активної діяльності вихованців щодо оволодіння ними соціальним і духовним досвідом та відповідними цінностями (І.Ф.Харламов). Даний підхід зорієнтовано на активну діяльність школяра, який вважається не лише об'єктом, але й суб'єктом виховання. Йдеться про особистісно-діяльнісний підхід до виховання, прийнятий на сьогодні у вітчизняній теорії та про необхідність уникати розуміння виховання як одностороннього впливу на особистість.

В процесі організації позакласної виховної роботи слід спиратися на розуміння особистості розумово відсталі дитини з урахуванням закономірностей її психічного розвитку, доцільності проектування віддалених цілей і результатів виховання та розвитку з відповідним змістовим, технологічним і матеріальним забезпеченням. ***Цільовими орієнтаціями*** процесу формування особистості школяра (із урахуванням запропонованих Г.К.Селевко [20] можна визначити такі:

- допомога дитині у подоланні соціально-педагогічних труднощів, вікових криз тощо;
- корекція відхилень у розвитку та поведінці;
- створення позитивної Я-концепції;
- формування адекватної самооцінки;

- розвиток інтелектуальної сфери;
- розвиток емоційно-вольової сфери;
- розвиток виконавської (поведінкової) діяльності;
- формування та закріплення позитивних моральних основ особистості дитини;
- адаптація в колективі ровесників, залучення дитини в соціальні та внутріколективні стосунки;
- соціальна реабілітація дитини;
- залучення дитини до соціально значущої і трудової діяльності.

*При цьому слід пам'ятати, що виховний процес досягає своєї мети лише за умови органічного поєднання цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість із організацією життя та діяльності вихованців.*

Мета виховної роботи – реалізація процесу формування особистості кожного учня з його, насамперед, позитивними, сильними, і вже потім – із негативними, слабкими сторонами. Як свідчить практика, перетворення виховних заходів у самоціль діяльності вихователя зумовлює деформацію як змісту, так і послідовності виховних дій, призводить до зміни критеріїв контролю за процесом виховання та оцінки його ефективності.

Процес виховання полягає в соціальній взаємодії педагога і вихованця та реалізується шляхом організації діяльності дітей. Результат дій педагога виявляється у якісних зрушеннях у свідомості та поведінці школяра. Сучасну концепцію виховання можна охарактеризувати поняттями: взаємодія, співробітництво, виховні відносини, педагогічна ситуація, соціальна ситуація розвитку [10].

### ***3.3.2. Методика проведення корекційно-виховних занять***

Як свідчить аналіз сучасних підходів до організації позакласної виховної роботи, а також практика роботи спеціальних освітніх закладів, актуальним на сьогодні лишається з'ясування особливостей організації корекційно-виховного заняття, визначення та конкретизація основних вимог до його структури та методики проведення. Адже від чіткої організації заняття, визначення педагогом його мети, виду діяльності учнів, послідовності роботи, застосування відповідних форм, методів і засобів виховного впливу, – значною мірою залежить ефективність виховання розумово відсталої дитини, підвищення результативності корекційного впливу на її особистість.

Одним із аспектів нашого дослідження проблеми оптимізації процесу позакласної виховної роботи з розумово відсталими учнями стало визначення чіткої методики проведення позакласних виховних занять. Ми виходили із розуміння виховного заняття ***як змістовно-структурної одиниці процесу виховання***, як окремої ланки спільної діяльності вихователя і вихованців, спрямованої на реалізацію загальної мети і часткових цілей виховання. Ця діяльність має бути регламентована програмою виховання та відповідними планами (шкільним, календарним, щоденним).

Доречним, на наш погляд, є застосування характеристики, яку свого часу наводив І.Г.Єременко стосовно уроку, саме до виховного заняття: "Чіткий, розмірений порядок роботи, сувора дозованість розумового та фізичного навантажень, наявність постійно діючих педагогічних стимулів, що спонукають до активної діяльності, ... створюють найсприятливіші умови для навчання розумово відсталої дитини, попереджають нервово-психічні перенапруження" [9, С.123].

Відтак, при розробці системи експериментальних корекційно-виховних занять, які проводилися з учнями допоміжної школи в позаурочний час, ми

дотримувалися єдиного підходу до методики їх проведення. Обов'язковими вимогами до ходу заняття стали такі: чітке визначення теми і мети, наявність методичної поради до його проведення, словникової роботи з поясненням нових слів, запитань до дітей з теми заняття, окремого блоку так званих проблемних запитань, а також підведення підсумків з обов'язковим формулюванням морального правила на заключному етапі заняття.

### ***3.3.3. Методика корекційно-виховної роботи з формування особистісних якостей учнів***

Експериментальне вивчення процесу виховання учнів допоміжної школи в позаурочний час, яке проводилося нами, дозволило виявити низку принципових питань, без вирішення яких реалізація корекційного потенціалу цього процесу в спеціальному освітньому закладі є малоефективною. Зокрема, на часі стало визначення основних напрямів, змісту, форм і методів корекційного виховання, які цілеспрямовано та ефективно забезпечували б процес формування особистості з комплексом притаманних їй якостей і рис характеру, що є основою відповідного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки. Адже, як свідчать результати дослідницької роботи [6], планування та проведення відповідної роботи в школі не завжди здійснюється із дотриманням певної системи та логічної послідовності, до того ж реалізація комплексного підходу до формування особистості школяра зазвичай лише декларується. Це зумовлено значною мірою недостатнім розумінням педагогами основних цілей, змісту, форм, методів і загалом сутності процесу формування особистості, його місця у загальному корекційно-виховному процесі, відсутністю основних орієнтирів та відповідних методик.

Усе це зумовило необхідність розробки змісту виховання та методики формування особистісних якостей у розумово відсталих учнів у позаурочний

час, експериментальна апробація яких здійснювалася в спеціальних загальноосвітніх закладах м.Києва.

Оскільки ми розглядаємо процес формування особистості як такий, що поєднує в собі результати впливів багатьох напрямків виховання, то при визначенні змісту виховання та розробки програм з позакласної виховної роботи для 1-4 та 5-10 класів допоміжної школи ми виходили з необхідності забезпечити формування особистості школяра комплексно, засобами морального, трудового, екологічного, естетичного та інших напрямків виховної роботи.

При розробці **методики формування особистісних якостей**<sup>1</sup> ми вважали за необхідне спрямувати увагу на вирішення основних завдань виховання, які, власне, полягають у цілеспрямованому формуванні свідомості, розвитку почуттів, у виробленні навичок і звичок поведінки.

Робота щодо формування відповідних особистісних якостей школярів здійснюється у певній послідовності (відповідно до визначених завдань виховання), у декілька етапів, тривалість яких регулює педагог, і спрямовується на:

- 1) формування в учнів моральних понять;
- 2) розвиток здатності до оцінного судження;
- 3) виховання здатності до емоційно-ціннісного ставлення;
- 4) формування позитивних навичок поведінки.

**Види практичних завдань**, що пропонуються учням на тому чи іншому етапі роботи, мають бути різними, наприклад:

- відповіді на запитання;
- обговорення прочитаного (казки, вірша, оповідання);
- робота з картками (добір ознак до поняття, вибір поняття з наведеного ряду тощо);

---

<sup>1</sup> Нами враховувались теоретичні та методичні підходи до проблеми морального виховання школярів, викладені у посібнику "Критерії соральної вихованості молодших школярів": Кн.для вчителя / За ред.І.Д.Беха, С.Д.Максименка. – К.: Рад.школа, 1989.



- аналіз ситуації, аналіз змісту прислів'я (приказки, байки, притчі);
- групова дискусія;
- моделювання типових ситуацій;
- етична бесіда;
- рольова гра;
- бесіда за картиною (оповіданням, казкою);
- завдання із застосуванням проєктивних методик та ін.

## **Розділ IV. РЕСОЦІАЛІЗАЦІЯ ПІДЛІТКІВ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ**

### **4.1. Нозологічний аналіз засуджених підлітків з особливими потребами**

Серед різних категорій засуджених з особливостями психічного розвитку, основну масу складають колишні учні допоміжних шкіл. Аналіз практики роботи цілого ряду виховних колоній (ВК) Державної пенітенціарної служби України переконує, що процес перевиховання цієї категорії суттєво ускладнений проявом особливостей їхнього аномального розвитку, що є головною причиною низької результативності педагогічних зусиль колективів установ. Найбільш поширеним педагогічним недоліком в роботі з даною категорією засуджених є те, що домінуюча маса персоналу ВК не має достатньої професійної кваліфікації для того, щоб здійснювати виважений диференційований та індивідуальний вплив на них.

Постановка завдань нашого наукового пошуку знаходиться у площині здійснення ефективного корекційно-виховного впливу на поведінку засуджених підлітків зазначеної категорії.

Під розумовою відсталістю медична та дефектологічна наука розуміє стійке виражене зниження пізнавальної діяльності, що виникло через органічне ураження центральної нервової системи (головного мозку). Вплив патогенних факторів на незрілий мозок в пренатальному і ранньому постнатальному періодах сприяє дизонтогенетичному розвитку, який проявляється затримкою в дозріванні мозку, недостатністю загальної інтегративної діяльності мозку, інертністю психічної діяльності, нейродинамічними порушеннями. Типовим прикладом стійкого психічного дизонтогенезу є олігофренія. На сьогоднішній день за даними G. Allen і J. D. Murken, можна достовірно встановити природу психічного дефекту не

більше ніж у 35% дітей з олігофренією, а інші випадки розглядаються як «недиференційовані форми». Абсолютна більшість підлітків з олігофренією, які пройшли обстеження в умовах судово-психіатричної експертизи страждають недиференційованими формами.

При аналізі прояву різних типів дізонтогеній у дитини з інтелектуальною недостатністю, на думку В.М. Синьова та інших вчених-дефектологів [3; 4; 5; 6; 13; 14], необхідно враховувати, що психічний розвиток таких дітей, має цілий ряд власних закономірностей, тому за умови створення відповідних педагогічних умов можливий позитивний психічний розвиток, що буде, безумовно, досить специфічним, оскільки базуватиметься на патологічній біологічній основі.

Провідним симптомом при олігофренії є зниження пізнавальної діяльності на тлі загального недорозвинення головного мозку, яке при цьому пов'язане з вибіркоким недорозвиненням певних відділів мозку: лобової частки, тім'яної частки, мозолистого тіла, мозочка, окремих підкіркових утворень. Це особливо характерно для недиференційованих форм олігофренії, при яких спостерігаються симптоми локального ураження мовно-рухових функцій у зв'язку з недорозвиненням нижніх відділів премоторної області лівої півкулі, а також часто зустрічається оптична і акустична агнозія, акалькулія, апраксія.

У дітей з розумовою відсталістю вища нервова діяльність розгортається на тлі зниженої реактивності кори, нестійких умовних зв'язків, слабкості активного внутрішнього гальмування і замикаючої функції кори. Всі ці особливості є біологічною основою формування широкого спектру порушень в розвитку когнітивної та емоційно-вольової сфери особистості при олігофренії, тому що пізнавальні психічні процеси у дітей з інтелектуальною недостатністю формуються на тлі слабкості аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку. Так, сприймання у олігофренів характеризується неточністю, вузькістю та повільністю; недорозвиненість мовлення є

головною його характеристикою; щодо уваги та пам'яті, то найбільш характерними є порушення їх довільності. Загалом недостатність психічних процесів при олігофренії проявляється у порушенні здатності до розуміння та засвоєння різноманітної інформації, так як вони формуються на фоні патофізіологічних змін, що сприяють порушенню абстрактного мислення, яке є новою в філогенетичному відношенні функцією мозку. Особливі складнощі у підлітковому віці виникають при засвоєнні інформації в складній словесній формі, а також в тих випадках, коли їм необхідно самостійно дійти висновків на підставі встановлення зв'язку між окремими об'єктами та явищами.

Загальна недорозвиненість пізнавальної діяльності при різноманітних клінічних формах олігофренії може поєднуватися з порушенням цілеспрямованості розумових та практичних дій, своєрідністю поведінки.

У підлітковому віці при олігофренії делінквентну поведінку визначає поряд з недостатністю абстрактного мислення незрілість особистості, яка проявляється підвищеною сугестивністю, некритичністю, нездатністю приймати самостійні рішення в складних життєвих ситуаціях, виражена залежність поведінки від зовнішньої ситуації, імпульсивність вчинків. Таким чином, порушення поведінки обумовлюється інтелектуальною неповноцінністю, відхиленнями у розвитку особистості та особливостями її реагування. При вирішенні питань судово-психіатричної експертизи у підлітків з розумовою відсталістю осудність і неосудність залежить не тільки від зниження інтелекту, але й виразності емоційно-вольових і психопатоподібних розладів особистості.

Серед засуджених з аномаліями психіки, що відбувають покарання у виховних колоніях, переважна більшість є психопатами, так як підлітковий вік являє собою критичний період для розвитку психопатій. Психопатії відносять до т. з. «межевих» психічних розладів, що на відміну від олігофренії не мають чіткого зв'язку ні з етіологією органічного ураження

головного мозку, ні з його переважною локалізацією. Критерії діагностики психопатій були виділені О.В. Кербіковим. Вони включають тотальність і відносну стабільність патологічних рис характеру та їх вираженість до ступеня, який порушує соціальну адаптацію[5]. Згідно МКХ-10, психопатія – це тяжке порушення характерологічної конституції і поведінкових тенденцій індивідуума, що залучає зазвичай кілька сфер особистості і майже завжди супроводжується особистісною та соціальною дезінтеграцією. У формуванні психопатій беруть участь генетичні (спадкові) фактори, екзогенні шкідливості, що діють на ранніх етапах онтогенезу (інфекції, інтоксикації, ЧМТ тощо.); а також соціальні чинники. Судово-психіатричні оцінки психопатій свідчать, що у підлітків-психопатів, схильних до делінквентної поведінки часто виражена деформація особистості за антисоціальним типом, яка характеризується наступним: відсутність здатності до емпатії, агресія, схильність до потрапляння під вплив кримінальних авторитетів, емоційна нестійкість з схильністю до спалахів гніву, егоцентризм, зневага загальнолюдськими цінностями, вміння маніпулювати іншими людьми. За даними Г.І. Каплан антисоціальний розлад особистості зустрічається у 75% засуджених. Для злочинців цього роду характерна схильність до рецидивів, пристрасть до боротьби з законом, вчинені злочини стають предметом професійної гордості [5].

Психопатії, на думку професора А.І. Селецького [12; 13], визначають патологічну характеристику всієї психічної структури особистості, а не тільки певних рис характеру людини, що значно ускладнює адаптацію до середовища.

#### **4.2. Проблема навчання та виховання розумово відсталих підлітків в умовах виховної колонії (історико-педагогічний аспект)**

Перші практичні кроки на шляху вирішення проблеми виховання й навчання розумово відсталих дітей, на думку дослідника історії олігофренопедагогіки Х.С. Замського [2], відносяться до кінця XVIII та початку XIX ст. Друга половина XIX – початок XX ст. характеризувалися загостренням соціальних проблем та формуванням суспільної думки щодо необхідності громадської допомоги розумово мово відсталим.

Розвиток дефектологічної науки взагалі і олігофренопедагогіки зокрема, починаючи із початку 20 років минулого століття і до наших днів є свідченням стрімкого високоякісного зростання дефектологічної теорії та практики. За цей час виросла ціла плеяда вчених, що становлять гордість не тільки вітчизняної, а й світової олігофренопедагогіки: Л.С. Виготський, Г.М.Дульнев, І.Г.Єременко та ін.

Пенітенціарна система, як один із важливих соціальних інститутів держави, безумовно, мала справу із різними категоріями осіб із специфічними особливостями фізичного чи психічного розвитку. Вирішена проблем ресоціалізації вищезазначених категорій засуджених відбувалося у відповідності із соціальними запитами суспільства, але при відсутності чіткого науково-виваженого обґрунтування. Така ситуація вимагала принципових змін, і от група вчених-дефектологів (О.П. Сєверов, Д.О. Ніколенко, О.Д. Гришко та ін.) під науковим керівництвом В.М. Синьова теоретично обґрунтувала організацію корекційно-виховного процесу пенітенціарного закладу стосовно розумово відсталих підлітків, а також і осіб з іншими вадами у психофізичному розвитку.

Отже, історико-педагогічна наука має всі підстави для констатації в Україні нового наукового напрямку – пенітенціарної дефектології. науки про перевиховання засуджених із широким спектром вад у психічному і фізичному розвитку. Ця наука вивчає закономірності та специфіку педагогічного процесу у пенітенціарному закладі, принцип, методи, форми впливу на засуджених у відповідності із природою їхнього дефекту.

Як вже зазначалося, основоположником пенітенціарної дефектології є академік В.М. Синьов, який в серії наукових праць розробив її методичні засади [9]. Цілком природно, що вищезазначені вчені розпочали становлення даного наукового пошуку із вивчення вітчизняного та світового досвіду ресоціалізації засуджених із особливими потребами психофізичного розвитку. Так, зокрема, Л.С. Сабліною та В.М. Синьовим було здійснено узагальнення роботи пенітенціарних систем світу у дефектологічній площині [6].

До найбільш вагомих здобутків соціального та наукового характеру українських дефектологів належить те, що вони вперше у колишньому Радянському Союзі визначили проблему розумово відсталих підлітків, які перебувають у виховній колонії (ВК), як таку, що має державну значимість [1,3,5].

В.М.Синьовим та його колегами було не просто констатовано проблему аномального засудженого, а й, перш за все, розкрито цілий науковий пласт питань, що потребували негайного впровадження в практику діяльності ВК у Радянському Союзі.

Не втратили своєї актуальності і в наш час питання проведення психологічної характеристики осіб з вадами інтелекту та питання їхньої диференціальної діагностики, що були чітко розроблені В.М. Синьовим [8] і мали колосальний практичний ефект, оскільки вони слугували надійним підґрунтям в роботі педагогів, психологів, лікарів та інших фахівців колишніх виховно-трудова колоній.

**4.3. Реалізація принципу ступеневості у підготовці курсантів закладів освіти пенітенціарного профілю до роботи із розумово відсталими засудженими підлітками**

За сучасних умов динамічної соціально-політичної трансформації суспільства, спрямованої насамперед на зростання соціальної ролі особистості, виникає нагальна потреба в якісно нових змінах організації соціальної роботи із різними категоріями засуджених. В першу чергу такої уваги з боку всього суспільства потребують найбільш вразливі у соціальному відношенні особи, зокрема розумово відсталі підлітки в умовах пенітенціарних закладів. Саме на загостренні професійної і загальнолюдської уваги до долі осіб із особливими потребами в умовах пенітенціарної установи керівництво колишнього Київського інституту внутрішніх справ на чолі із Г.О. Радовим, вбачало одним із дієвих шляхів формування моральності фахівця-правоохоронця. Колектив правонаступника зазначеного ВНЗ – Інституту кримінально-виконавчої служби всіляко прагне продовжувати традиції своїх попередників.

Ресоціалізація розумово відсталих осіб підліткового віку у ВТК залежить від того, як успішно вона розпочалася вирішуватися ще в період їхнього навчання у допоміжній школі та на всіх етапах перебування у пенітенціарному закладі Державної пенітенціарної служби України. Нами не випадково підкреслюється роль допоміжної школи у соціалізації учнів, оскільки саме в ній закладаються початкові основи соціальної активності особистості.

Як переконливо доводить практика діяльності ВТК і спеціальні дослідження, одним із важливих шляхів виховання у підлітків соціальної активності є раціонально організований корекційно-виховний процес. Це досить копітка і складна діяльність, особливо коли досліджуються питання виховання підлітків з відхиленнями у розумовому розвитку. Ця категорія осіб, внаслідок перенесених мозкових захворювань, неспроможна повною мірою, без зовнішньої допомоги реалізувати свій особистісний потенціал і тому у домінуючій масі випадків займає пасивну життєву позицію. Саме тому в пенітенціарній та дефектологічній теорії і практиці набули певного



розвитку два діаметрально протилежні підходи до організації та проведення корекційно-виховного процесу із розумово відсталими підлітками в умовах ВТК – песимістичний і оптимістичний.

Представники першого (переважно практичні співробітники відповідних колоній) вважали недоцільним навіть розглядати проблему вдосконалення корекційно-виховної роботи із досліджуваною нами категорією осіб. Педагоги-практики обґрунтовують свою позицію тим, що розумово відсталі у підлітковому віці, за досить специфічних умов ВТК, просто не мають реальної можливості більш повно реалізувати свій потенціал. Прибічники іншого підходу, навпаки, наполягали на необхідності запровадити нові підходи у реорганізації практики діяльності ВТК стосовно засуджених, які мають певні вади у психічному розвитку, наголошуючи, що саме цей шлях є запорукою подальшої успішної ресоціалізації цих осіб після звільнення з місць позбавлення волі. Як вже зазначалося, дане бачення проблеми сформувалося, в першу чергу, під впливом науково-педагогічної діяльності основоположника нового у дефектологічній та пенітенціарній науках напрямку – пенітенціарної дефектології – академіка НАПН України В.М.Синьова. Ним та представниками його наукової школи (О.Д.Гришко, Д.О.Ніколенко, Л.С.Сабліна та ін.) були визначені завдання покращання соціально-правового механізму перебування осіб з інтелектуальними вадами у ВТК.

Практика діяльності пенітенціарної системи підтвердила життєздатність другого підходу. В окремих виховно-трудових колоніях проводиться творчий пошук шляхів вдосконалення корекційно-виховного процесу із розумово відсталими підлітками. Для вироблення його методологічних і методичних засад велике значення мали дослідження загальних питань діяльності ВТК А.С.Макаренка, а також дисертаційні дослідження О.Д. Гришка, В.І. Кривуші, М.М. Фіцули та ін. Окремі напрямки комплексного підходу до реорганізації діяльності ВК знайшли своє

відображення в працях О.В. Беци, О.П. Северова, В.С. Медведєва, С.І. Яковенка та ін.

Оскільки дослідження корекційно-виховного процесу ВТК стосовно середовища розумово відсталих підлітків є перш за все сферою інтересів дефектологічної науки, для нас суттєвий інтерес становили дослідження вчених-дефектологів, що присвячені вивченню загальних проблем корекційної педагогіки (В.І. Бондар, Л.С. Виготський, О.М. Грабаров, Г.М. Дульнєв, І.Г. Еременко, В.В. Засенко, М.О. Козленко, І.П. Колесник, В.Є. Турчинська, О.П. Хохліна, М.Д. Ярмаченко та ін.).

Надаючи вирішенню проблеми підготовки кадрів для ВТК першочергового значення, оскільки саме соціальний педагог є організатором всієї діяльності досліджуваної категорії підлітків, нас цікавили наукові праці, що пов'язані із підготовкою дефектологів (М.З. Кот, С.П. Миронова, С.М. Соколова, Л.І. Фомічова та ін.)

На думку академіка НАПН України В.М. Синьова [3], персонал виховно-трудових колоній у переважній більшості не має відповідної фахової дефектологічної підготовки для проведення діагностики особистості аномального вихованця та для організації і проведення корекційно-виховного процесу. Саме ця обставина виявилася вирішальною для колективів кафедр соціальної педагогіки і психології Київського інституту внутрішніх справ при розробці концепції і конкретних технологій для підготовки курсантів-пенітенціаристів юридичного та психологічного профілів до роботи із розумово відсталими підлітками в умовах ВТК.

## ДОДАТКИ

*Микола Супрун*

### **ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІЧНИХ БЛОК-СТРУКТУРИ (ЛБС) У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ**

Відомо, що виховання – це важлива складова частина педагогічного процесу. Виховання має свій зміст і свої принципи. В дефектології виховання зумовлюється ще й специфічними вимогами до дитини. Це говорить про те що фахівець-дефектолог мусить не тільки добре володіти теорією, а й уміти на її основі вдумливо шукати найрізноманітніші форми впливу на учня. Пошуковий, або творчий підхід до виховної роботи має рацію ще й тому, що не примушує педагога обмежуватись вимогами до виконання декларативних правил, а заохочує глибше зрозуміти вихованця, його душевний настрій, застерігати від невігластва та педагогічного неуктва.

Допоміжна школа проводить велику корекційну роботу щодо активізації учнів у навчально-виховному процесі, розвитку їх допитливості та самостійності. Педагогічний вплив на вихованців у цій школі здійснюється систематично протягом доби, тижня, місяця, навчального року. Велика, можна сказати, провідна роль – тут належить вихователю. На вихователя допоміжної школи-інтернату покладаються дуже складні завдання: організувати життя, працю і відпочинок своїх вихованців так, щоб вони добре вчилися і працювали, були здоровими, життєрадісними, набули досвіду моральної поведінки. Саме з урахуванням тих вимог і створювались інформативні структури, котрі допомагали б учням краще засвоювати норми етичної культури. До уваги бралось те, що в учнів допоміжної школи зорове сприйняття інформації переважає над іншим. Так виник характерний прийом викладання навчально-виховного матеріалу при допомозі своєрідних схем, які ще можна назвати логічними блок-структурами.

Використання, такого унаочнення буде, на наш погляд, корисним для вчителів і вихователів не тільки спеціальної, а й масової школи. Уміння розкрити тему за допомогою графічних схем, символів мнемосхем набагато полегшує роботу педагога, а учні краще і глибше засвоюють матеріал. Адже не дарма говориться, що краще один раз побачити, ніж сто раз почути. Ще доречніше: хороша ілюстрація коштує тисячу слів.

Створення навчальних схем-структур справа, простіша, коли мова йдеться про конкретний матеріал: одиниці виміру, історичну хронологію тощо. А як же бути з етичними поняттями?

Час наполегливо вимагає виховувати моральні якості через практичне вивчення етики. Її основи потрібно опановувати як табличку множення чи граматичний правопис. Особливо в допоміжній школі, де моральність порадами та вказівками прищепити важко. Напевно потрібна така система виховання, за допомогою якої учні ґрунтовно б освоїли систему моралі.

Сучасна методика виховання з такою метою рекомендує використовувати художню літературу, твори мистецтва, тематичні бесіди, зустрічі з цікавими людьми.

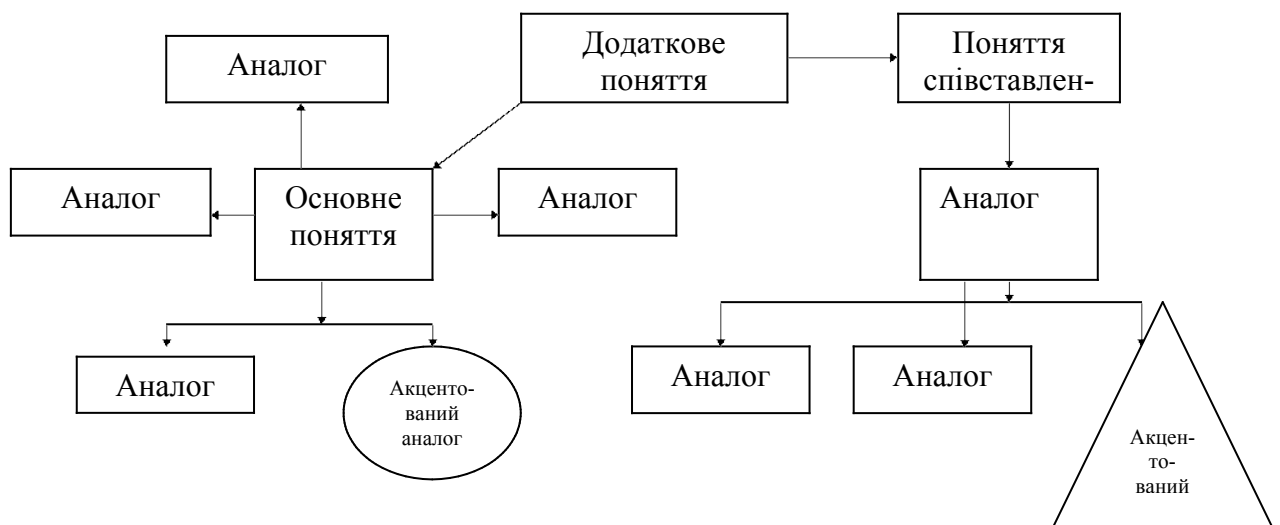
Введення графічної мови в засвоєння абстрактних етичних понять значно розширює можливості учнів допоміжної школи у вивченні теоретичної і практичної етики в доступній для них формі. Слід відмітити, що унаочнення в дидактиці має цілий ряд переваг в порівнянні з емпіричними підходами. Воно сприяє не механічному заучуванню тих чи інших моральних категорій, а розвиває в учнів мовлення, увагу, мислення, сприймання, пам'ять.

Запропонований матеріал присвячений вивченню досвіду роботи вихователя-методиста, відмінника Народної освіти України, колишнього вихователя Київської допоміжної школи-інтернату № 12 Ф.Г Кочерги.

**Що являють собою логічні блок-структури (ЛБС)?**

Логічні блок-структури – це своєрідна форма викладення навчального матеріалу або виховного матеріалу з метою кращого його засвоєння і розуміння. ЛБС нагадує собою схему (Мал. 1.), яка складається з окремих ланок і ліній. Кожна ланка може бути різної форми: прямокутної, трикутної, ромбічної чи овальної – для зручності користування.

### СХЕМА ЗАГАЛЬНОГО ВИГЛЯДУ ЛОГІЧНОЇ БЛОК-СТРУКТУРИ (ЛБС)



– Ланка

Графічне зображення  
акцентованих ланок

– Лінія (ланцюг)

Мал.1

Лінії з'єднання (вони ще називаються ланцюжками) разом з ланкам утворюють відповідну послідовність. Послідовності бувають позитивними і негативними. Неодмінними атрибутами структури являються:

- основне поняття – (ОП);
- поняття співставлення – (ОП);
- аналоги (АН);

- акцент (Ак);
- додатково поняття – (ДП).

Назва “блок” в даному разі означає сукупність, в яку входять основне поняття і поняття співставлення. Вони, як правило, являються темою заняття та власного ставлення до сказаного. “Структурність” проваляється в тому, що кожна автономна частина має власну характеристику, в той же час підпорядкована загальній темі. Саме така графічна модель допомагає учням розвивати логічне мислення і ставлення їх до відповідного повідомлення.

Після того, як педагог сам добре ознайомиться з ЛБС, йому потрібно провести одна заняття з учнями, на якому в доступній формі розповісти вихованцям все про блок-структури. Для цього вихователь викреслює на дошці схему ЛБС з усіма складовими частинами згідно з малюнком 1. Надалі учні будують ЛБС самостійно.

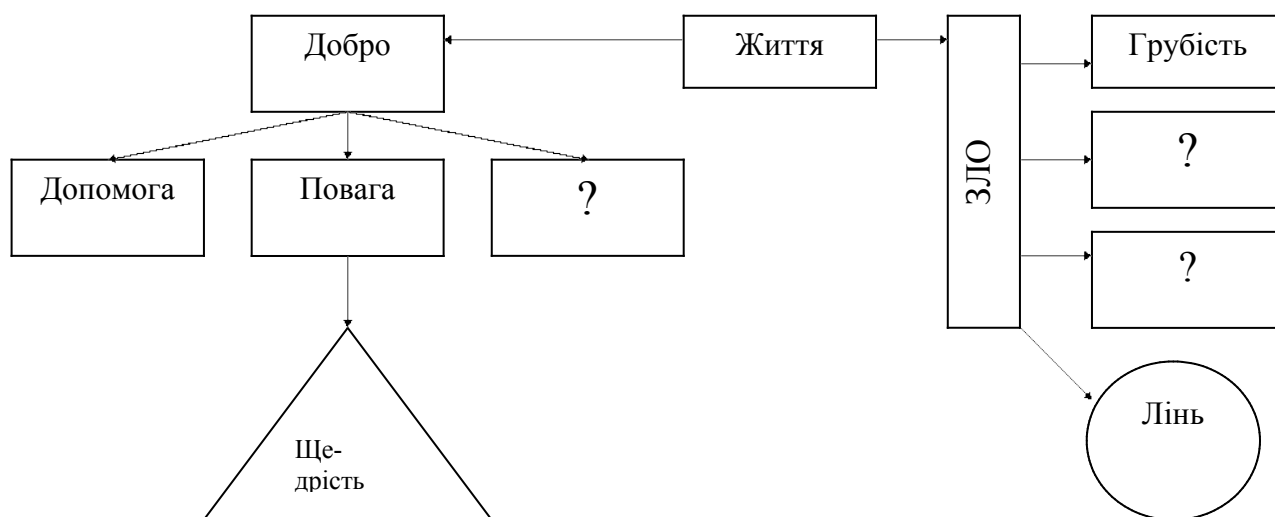
### ЯК ПРАЦЮВАТИ З ЛОГІЧНИМИ БЛОК-СТРУКТРАМИ?

для прикладу детально розберемо роботу з ЛБС на тему:

“Добро – зло”

### ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ДОБРО-ЗЛО”

5 клас (Мал. 2.)



Мал.2

## **ХІД ЗАНЯТТЯ:**

Вихователь оголошує тему заняття, його мету. Потім коротко в доступній для дітей формі розповідає, що являють собою етичні категорії “Добро-зло”.

Оскільки ЛБС “Добро – Зло” складається з двох послідовностей – позитивної і негативної, то розмову слід починати з тієї, яка характеризується позитивним змістом.

Подальший виклад матеріалу буде побудований на діалозі між вихователем (В) та учнями (У).

В. – Перед нами малюнок, який нагадує схему. Ця схема має відповідну будову, а саме: складається з прямокутних чи інших геометричних фігур, які називаються ланками. Ці ланки з’єднані між собою лініями їх можна назвати ланцюжками. В головну ланку записується основне поняття. Від цієї ланки іде розгалуження до другорядних, які заповнюються аналогами. Акцентована ланка має іншу геометричну форму. Такий графічний малюнок утворює послідовність. Та схема, яка будується на базі основного поняття вважається позитивною, а та, яка будується на понятті співставлення – негативною. Послідовність нічим не відрізняється (негативна і позитивна). Але зміст її протилежний позитивній послідовності. Таку схему можна ще назвати блок-структурою, бо вона складається з двох частин, утворюючи одне ціле – блок, а слово структура означало “будова”, воно пояснює, з чого складається блок. Якщо урахувати, що подібні схеми допоможуть нам краще викласти свої думки сприятимуть кращому мисленню, то до назви “блок-структура” можна додавати слово “логічна”. Логічна – означає закономірно, розумно, послідовно. Тепер у вас є уява, чому ми нашу схему назвали логічною блок-структурою, а скорочено її можна назвати ЛБС – початковими літерами повної назви. Роботу з ЛБС завжди потрібно починати з позитивної послідовності.

## **ПЛАН ЗАНЯТТЯ:**

**Тема.** Поняття добра і зла.

**Мета.** Розповісти учням, що являють собою моральні категорії “добро” і “зло”. Виховувати у дітей доброту, щирість, повагу до людей, а також протидія всьому негативному, що втілює зло.

**Наочність.** Схема логічної блок-структури (ЛБС) “Добро – зло”.  
Дидактичний матеріал. Приказки, прислів'я, влучні вислови.

## **ПРОПОНУЄТЬСЯ**

Логічна блок-структура (ЛБС) “Добро – зло”.

### **ІІ СКЛАДОВІ**

1. Позитивна послідовність.

Основне поняття (ОП) – “Добро”.

Аналоги (АН) – допомога, повага, щедрість...

2. Негативна послідовність.

Поняття співставлення (ПС) – “зло”.

Аналоги (АН) – грубість, лінь, наклеп...

3. Додаткове поняття (ДП) – “Життя” .

## **ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ**

Добро – все позитивне, хороше, корисне. За допомогою ідеї добра люди оцінюють явища, поведінку окремих осіб, виражають свої прагнення і мрії на майбутнє.

**Приказки, прислів'я, влучні вислови:**

“Добро роби – щастя людей твори.”

“Люди добро пам'ятають до кінця днів своїх”.

“Життя дане на добрі справи”.

“Спасибі, братику, за добрі слова”. (Л. Глібов).

Зло – протилежне поняттю “добро”. Зло заслуговує засудження, викриття і викорінення з життя людина та суспільства. Зі злом потрібно боротися.

**Приказки, прислів'я, влучні вислови:**

“Доброго тримайсь, а злого цурайся”.

“Зло тихо лежати не може”.



“Хто материнську мову зневажав, той і матір не шанував”.

“Небезпечно знатися з людиною, у якої гортань чутливіша, ніж серце”.

### **РОБОТА З ПОЗИТИВНОЮ ПОСЛІДОВНІСТЮ “ДОБРО”.**

1. Заповнити послідовність “Добро” аналогами: допомога, повага, щедрість... (В майбутньому аналогі пропонують учні). Пояснити аналогі.
2. При необхідності продовжити послідовність (аналогі пропонують учні).
3. Пояснити акцентовану ланку “Повага”.

### **РОБОТА З НЕГАТИВНОЮ ПОСЛІДОВНІСТЮ “ЗЛО”.**

1. Заповнити послідовність “Зло” аналогами: грубість, наклеп, лінь, (в майбутньому аналогі пропонують учні).
2. При необхідності продовжити, послідовність (аналогі пропонують учні).
3. Пояснити акцентовану ланку “Лінь”.

Додаткове поняття “життя” стверджує, що людьми оволодіває добро і зло, бо ці дві категорії існують, але знаходяться в одвічному протиріччі. Людяна, в характері якої переважають ті чи інші риси, займає й відповідне місце в житті.

Добру людину поважають, рахуються з нею, до злої відносяться критично, а то й зневажливо.

### **ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:**

1. Підібрати матеріал з теми “Добро – зло” з дидактичної та художньої літератури, газет, репродукції образотворчого мистецтва, програмового матеріалу з читання.

2. Звернути увагу на акцентовані ланки з поняттям. “Щедрість” та “Лінь”. Для цього використати словник з етики.

3. Уміти аналізувати підібраний матеріал згідно засвоєної теми.

Зверніть увагу на назву нашої теми. Який зміст вкладений у поняття “добро” і “зло”?

У. – хороший і поганий.

В. – Хороший зміст – будемо вважати, позитивним, а поганий – негативним. Згодні зі мною?

У. – Згодні.

В. – Отже поняття “добро” буде позитивним, а “зло” – негативним.

Поняття “добро” віднесемо до якої послідовності?

У. – Позитивної.

В. – А “зло”?

У. – Негативної.

В. – Якщо так, то з якої послідовності слід нам розпочати роботу?

У. – З позитивної.

В. – Тобто, основної. Правильно?

У. – Вірно.

В. – Яке поняття запишемо в першу ланку позитивної послідовності?

У. – У першу ланку позитивної послідовності потрібно записати поняття “добро”.

В. – Таким чином, поняття “добро” буде основним для даної послідовності. Як ви розумієте поняття “добро”?

У. – Це хороші вчинки.

В. – А конкретніше?

У. – Допомога, щирість, повага.

В. – Якими вчинками можна зробити добро?

У. – Допомогою. Мені здається, що допомога найкращий прояв добра, тому я запишу в наступну ланку поняття “допомога”.

В. – Погодимося з пропозицією учня. Давайте конкретніше поговоримо, що являє собою такий вчинок, як допомога. Хотілося, щоб в своїх міркуваннях ви зверталися до фактів з власного жаття чи життя класу.

У. – Я можу навести приклад. Микола допоміг мені розібратися з перетворенням дробів.

У. – За мене заступився Юрко. Два старшокласники вимагали від мене гроші. Юра поговорив з ними, і вони відчепилися.

У. – Ми працювали у шкільній бібліотеці. Допомогали клеїти книги. Я, наприклад, відремонтував чотири.

В. – А чи трапляються випадки, коли хтось із вас відмовлявся від допомоги старшому?

У. – Траплялося. Якось ми стояли біля входу до школи. Наша техпрацівниця, тьотя Даша, попросила віднести до спеціального контейнера зібране нею в коридорах сміття. Ніхто із присутніх не спромігся допомогти їй, і вона сама помаленьку пошкандибала з відрами до смітника.

В. – Прикро слухати коли діти не хочуть допомагати старшим, особливо пристарілим. А вони мусять знати, що рано чи пізно і їм прийдеться звертатися за допомогою до інших. І ось тоді, коли, можливо відмовлять у допомозі і їм, вони відчують провину перед іншими людьми ... Зупинимося на наступній ланці. Який аналог сюди запишемо?

У. – Повага.

В. – Як ви розумієте цей аналог?

У. – Повага – хороше ставлення до людей, товаришів, батьків, педагогів і взагалі до всіх дорослих.

В. – Можливо, хтось хоче доповнити відповідь?

У. – Мені подобаються чуйні люди. Вони добрі.

В. – Що ти запишеш у наступну ланку?

У. – Слово “чуйність”.

В. – Як ти розумієш чуйність?

У. – Чуйна людина допомагає в біді. Подібно цим аналізується і наступні аналоги структури.

Звертаючи увагу на відповіді і учнів, бажано торкатися і практичної поведінки вихованців класу, проводити розбір деяких ситуацій і якості спілкування учнів.

Особлива увага звертається на акцентовану (наголошену) ланку, тобто ту, яка найбільше зацікавила учнів. Як правило, акцентована ланка повинна відрізнятися від інших за формою, а ще краще й за кольором. Акцентоване поняття завжди спонукає до дискусії, а тому воно може бути основним поняттям для наступної логічної блок-структури, тобто з наведеної позитивної послідовності “Добро” відповідної ЛБС основний поняттям для нової ЛБС буде, на “егоїзм”. Отже на наступне заняття виносяться тема “Чуйність – егоїзм”, яка практично є продовженням попередньої. З своєю чергу з ЛБС “Чуйність – егоїзм” акцентоване поняття буде основою наступної ЛБС. Таким чином ЛБС “Добро – зло” стала базою для цілого ряду заново створених ЛБС. Їх можна вивчати протягом місяця, чверті, півріччя тощо. Іншими словами: кожна ЛБС з нескінченним джерелом нових тем. Заповнивши і обговоривши послідовність “Добро”, необхідно зробити висновок. Для цього використовуються прислів'я, приказки, влучні вислови. Потрібно переконувати дітей, що робити добро – це прояв високої свідомості людини.

Тепер, коли робота з позитивною послідовністю “Добро” завершена, приступаємо до розгляду послідовності негативного змісту “Зло”.

В. – на початку заняття ми говорили, що схема складається з двох послідовностей протилежних за змістом. Другу послідовність будемо розглядати з позицій співставлення. Воно мусить бути протилежним за змістом. На початку нашого заняття ми згадували про нього. Хто з вас уточнить, про яке саме поняття йшла мова?

У. – Протилежним за змістом “добрю” буде “зло”.

В. – Прошу записати в першій ланці негативної послідовності.

(Учень записує слово “зло”). Отже “зло” являється протилежним “добрю”. На співставленні цих двох понять будуватиметься наша подальша робота. Але спочатку потрібно розібратися, що мається на увазі, коли говориться про зло?

У. – Мова йдеться про грубість, обман, лінь.

В. – Який аналог запишемо в наступній ланці?

У. – Грубість.

В. – Якщо людина груба, як до неї ставляться оточуючі?

У. – Зневажливо, не довіряють їй.

В. – Тепер подумайте над більш складним питанням: скажіть, будь-ласка, а якщо людину довели до такого стану, що вона не витримала і нагрубилася тим, хто її змусив так поступити? Кого тут звинувачувати?

У. – Все рівно потрібно бути стриманим.

У. – А я вважаю, що осуду підлягають ті, хто доводить інших до грубощів.

В. – Так, грубість не прикрашає людину. Краще її уникнути. Та я повністю згоден з останньою відповіддю. Людина, яка змушує на грубість – підла. Вона набагато небезпечніша від тієї, яка нагрубилася. А чому така людина підла, хто скаже?

У. – Тому що вона нечесна.

У. – Вона може зробити ще й наклеп на розгнівану людину.

В. – Скажіть, а в нашій групі бувають випадки грубіяництва по відношенню до педагогів, товаришів чи сторонніх людей?

У. – Недавно я був свідком, як Михайло нетактовно говорив з вихователем першого класу. Причиною його грубощів дослужило прохання педагога прибрати папірці біля шкільної клумби.

У. – Якось я з дівчатками грала на подвір'ї школи. До нас підійшов дев'ятикласник і почав глузувати з нас. Звичайно, ми просили, щоб він залишив нас у спокої. У відповідь, почули образливі слова, і погрожування.

В. – Про що творить вчинок старшокласника?

У. – Мені здається, що власне, це не його провина. Можливо його як слід ніхто не виховував. Дорослі не звертали увагу на таку поведінку, а товариші байдуже ставилися до цього і, і як наслідок: таке ставлення до людей.

В. – Ми говоримо про грубість. Відмічу, що грубість буває, як риса характеру і грубість, викликана обставинами. Між ними існує різниця. Хто хоче пояснити, в чому полягає така різниця?

У. – Людина з грубим характером постійно конфліктує чи є на те причина чи немає. Вона завжди всім незадоволена.

У. – Та людина, яку примусили на грубість, напевно намагається себе захистити, або щось доказати.

У. – А мені більше хвилює таке людське зло, як лінь. Грубіяна перевиховати можна, ледачого – ніколи. Лінивий завжди намагається жити за рахунок інших. А жита за рахунок інших – злочин.

В. – Наведіть приклади прояву лінощів з власних спостережень.

У. – Павло завжди ходить у пом'ятій сорочці. Тільки й чути розмови про неохайність Павла. Невже так важко взяти праску і привести сорочку в належний вигляд. Та ні ж, хочеться, щоб йому це зробив хтось інший.

В. – Мені хотілося б знати, що ви більше засуджуєте – грубість чи лінь.

У. – І те і інше.

В. – А конкретніше?

У. – Напевно, лінь.

В. – Чому?

У. – Якщо людина погано працює, вона мало заробляє грошей. А тому буде бідно жити. А через неї будуть погано жити й інші.

В. – І грубощі і лінь осуджуються людьми, бо це прояв поганої вихованості. А лінь, до того ж, ще являється великого перепорою матеріальному достатку людини. Недарма у народі існує така приказка: “Як працюєш – так і живеш”. А тепер подумайте, де ми ще можемо використати поняття “Лінь”?

У. – В новій, наступній схемі.

В. – Там ми розберемо досконаліше цю рису характеру.

Коли аналізується вся послідовність необхідно зробити загальний висновок по даній структурі. Передусім, педагог мусить подумати, як

переконати дітей в тому, що сутність добра не просто окремий хороший вчинок. Добро мусить проявлятися в діях учнів заради когось і стати звичкою життєвою необхідністю. А до зла потрібно ставитись, як до явища створеного протиправною поведінкою, яке нівечить хороші стосунки між людьми. В даному разі доцільно використати приказки, прислів'я влучні вислови, а також повчальні ситуації з життя класу. Якщо педагог вважатиме за потрібне використати в блок-структурі додаткове поняття, а в даному випадку таким поняттям може бути “життя”, то тут бажано загострити увагу учнів на тому що воно складається з позитивних і негативних факторів. І від того, який з цих факторів матиме перевагу, залежить щастя людини.

Робота з ЛБС “Добро – зло” буде цікавою якщо педагог почне готуватися до неї заздалегідь і залучить до цього учнів. Зокрема одній групі вихованців доручить –написати великим шрифтом висЛОВИ про добро і зло. На окремих листках розміром 300 x 300 мм написати слова “добро” і “зло”. “Добро” – червоним кольором, “зло” – чорним. Другу групу учнів попросити підібрати ілюстративний матеріал.

Початок занять може бути різний. Щоб надати йому особливого значення можна розпочати з приказок, прислів'я, влучних висловів. З'ясування їх суті допоможе підвести учнів до самостійного визначення поняття “добро” і “зло”. Можна піти й іншим шляхом: спочатку визначити суть категорій “добра”

і “зла”, а потім закріпити одержані знання за допомогою приказок, влучних висловів чи іншого дидактичного матеріалу. І, нарешті, третій прийом; педагог нагадує учням про ситуації в класі вчинки учнів які тут же обговорюються. А потім приступають до роботи з ЛБС.

Домашнім завданням з цієї теми може бути добір матеріалів з газет, журналів, художньої літератури, випадків з життя класу, особистих спостережень з метою обговорення на наступному занятті. Темою

майбутньої дискусії можуть стати поняття з ЛБС “Добро – зло”, котрі привернула увагу учнів. Про це йшлося вище.

Така робота з розумово відсталими учнями проводиться Кочергою Ф.Г. із 1975 року. Схеми, або як їх ще можна назвати, логічні блок-структури використовувались у виховній роботі в 4; 5; 6; 7 класах. І, як правило, давали хороші наслідки. На думку колег і наукових працівників, такий прийом заслуговує уваги і подальшого удосконалення.

Остаточну думку щодо використання логічних блок-структур в роботі з учнями допоміжної школи можна сформулювати так:

1. ЛБС – це своєрідна образно-зорова система, що привертає до себе увагу, зацікавлює дітей неординарністю викладення думки.

2. ЛБС сприяв розвитку логічного мислення учнів, пробуджує інтерес до самовиховання і самооцінки, умінню дискутувати, відстоювати свою точку зору.

3. ЛБС – мають безкінченний різновид варіантів у вивченні та розв’язанні педагогічних проблем.

4. ЛБС небагато полегшує роботу педагога із засвоєння учнями відповідних знань.

5. Як показує практика, використання ЛБС можливе і в організаціях громадського життя школи: проведення зборів учнівського колективу, нявчання дитячого активу, що в цілому буде сприяти становлення учнівського самоврядування.

6. Педагог, котрий оволодів прийомами роботи з ЛБС на уроках чи в позакласній роботі буде значно успішніше проводити заняття з учнями із вивчення норм етики та їхнього практичного застосування.



## **ТЮТОРСТВО В АСПЕКТІ ЕФЕКТИВНОСТІ КОРЕКЦІЙНО-АБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ЗНАЧНУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНУ ТА СЕНСОМОТОРНУ НЕДОСТАТНІСТЬ**

Для сучасного розвитку спеціальної освіти в Україні характерним є зростання інтересу щодо ідей індивідуалізації та відкритості освітнього простору. Це пов'язано, перш за все, з розробкою нових програм модернізації та потребою реформування даної галузі освіти. Реалізація концепції спеціальної освіти в сучасних умовах передбачає врахування особливих освітніх потреб дітей з важкими формами інвалідності. Розробка та впровадження інноваційних технологій успішної соціалізації дітей, що мають значну інтелектуальну та сенсомоторну недостатність, обумовлена не лише зростаючою активністю самого суспільства у створенні ефективних умов життєдіяльності зазначеної категорії дітей, а й потребою у підготовці висококваліфікованих кадрів, які забезпечуватимуть успішність корекційно-абілітаційної роботи та ефективність впровадження освітніх реформ в галузі спеціальної освіти.

Сучасна психолого-педагогічна наука має велику кількість досліджень, присвячених питанню соціального розвитку дітей з вираженими інтелектуальними та сенсомоторними порушеннями (Л. Виготський, Е. Грачова, В. Кантор, Н. Малофеев, М. Нікітіна та ін.). Теоретично досягнення соціальних цілей освітньої системи є цілком здійсненним завданням. Однак, їх практична реалізація можлива лише в тому випадку, якщо будуть вирішені питання організаційно-управлінського, медико-соціально-педагогічного, морально-психологічного, нормативно-правового та кадрового забезпечення. Встановлено, що тільки в соціальному середовищі, під час спілкування, у різних видах діяльності, шляхом засвоєння готових форм і способів соціального життя, відбувається

становлення особистості та вироблення її власних орієнтацій (Л. Виготський, В. Зінченко, Е. Ісаєв, А. Леонт'єв, А. Петровський, В. Слободчиков, Е. Фромм та ін.). В спеціальній педагогіці досить змістовно представлені дослідження, присвячені психологічним та педагогічним аспектам виховання та навчання дітей з глибокою розумовою відсталістю: розвиток сприймання, організація предметних дій, розвиток комбінаторно-конструктивних можливостей, формування ігрового та продуктивного видів діяльності, мовленнєвої комунікації, виховання побутових та трудових навичок тощо (А. Долженко, Г. Дульнєв, А. Єрьоміна, С. Забрамная, Т. Ісаєва, М. Кузьмицька, А. Маллер, О. Хохліна, Г. Цикото та ін.).

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азбукин Д.И. Умственная отсталость детей и как с ней бороться. – М.: Просвещение, 1981. – 94 с.
2. Амонашвили Ш.А. Как вы живете, дети? – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
3. Аралова Э.А. Воспитание культуры поведения в учащих вспомогательной школы. В кн.: Эстетическое воспитание во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1972. – С. 87-103.
4. Арнольдов М.А. Из опыта организации детского самоуправления во вспомогательной школе // Дефектология. – 1981. – № 2. – С. 63-67.
5. Арнольдов М.А. Проблемна лабораторія. // Питання дефектології: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. шк., 1976. – № 11. – С. 82-83.
6. Аслаева Р.Г. Формирование социально значимых качеств личности у умственно отсталых учащихся. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 16 с.
7. Барун Р. Чергові завдання установ освіти дефективного дитинства (I Всеукраїнська дефектологічна конференція) // Комуністична освіта. – 1933. – № 2-3. – С.31-39.
8. Баудіш В.І. Сутність корекційно-виховної роботи у допоміжній школі В кн. Спеціальна психологія. Тексти. Частина II. / За ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. – К.-Подільський: – К.-П. ДПУ, 2001. – С. 136-138.
9. Б-ва Е.Н. Что такое вспомогательные школы: зачем и для каких детей их устраивают. – Харьков: Утро, 1913. – 11 с.
10. Бегман Е.А., Винокуров М.Ф., Карпухина А.С. и др. Вспомогательная школа при Московском городском Ольгинско-Пятницком 3-ем женском училище в 1912-1913 учебном году. – М.: Тип. Арнольдо-Третьяковском училище глухонемых, 1914. – 68 с.
11. Белкин А.С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1977. – 112 с.
12. Бех І.Д. Концепція виховання особистості // Рад. школа. – 1991. – № 5. – С. 40-47.
13. Бине А., Симон Т. Ненормальные дети. Руководство при приеме ненормальных детей в специальные классы: Пер. с франц. – М.: Изд-во Сабашниковых, 1911. – 196 с.
14. Бондар В.І. 60-річчя дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького // Питання дефектології: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. шк., 1980. – № 13. – С. 106-110.
15. Бондар В.І. Дидактичні та соціально-педагогічні аспекти розвитку спеціального навчання дітей з обмеженими психофізичними можливостями. В кн. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. 36. наук, праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина 1. – Харків: "ОВС", 2002. – С. 613-630.

16. Бондар В.І. Зв'язок педагогічної науки з практикою як умова розробки нових технологій спеціальної освіти // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. – Вин. 5. – К.: Науковий світ, 2004. – С. 3-6.
17. Бондар В.І. Основні етапи становлення та розвитку дефектологічної науки в Україні (до ювілею Інституту дефектології АПН України) // Дефектологія. – 1999. – № 2. – С. 2-4.
18. Бондар В.І. Основні напрямки та перспективи розвитку дефектологічної науки в Україні // Дефектологія. – 1999. – № 3. – С. 2-6.
19. Бондар В.І. Особливості розвитку дефектологічної науки та практики на ранніх етапах їх виникнення // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 27-31.
20. Бондар В.І. Передумови розвитку державної системи спеціального навчання дітей із психофізичними вадами // Дефектологія. – 1997. – № 2. – С. 2-7.
21. Бондар В.І. Підготовка учнів до допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. – К.: Рад. шк., 1988. – 128 с.
22. Бондар В.І. Погляди дефектологів на трудове навчання учнів допоміжної школи на етапі її становлення (1918-1926) // Дефектологія. – 1998. – №1. – С. 17-20.
23. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: Навч. посіб. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.
24. Бондар В.І. Спеціальне навчання дітей з вадами розумового та сенсорного розвитку: стан та перспективи. / Матер. Всеукр. наук.-практ. конф.: Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – К.: Інститут дефектології АПН України, 1994. – С. 13-18.
25. Бондар В.І. Стан спеціальної освіти та динаміка її змін. Наук.-метод. зб. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. – К.: Контекст, 2000. – С. 29-34.
26. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 2-10.
27. Бондар В.І., Мерсіянова Г.М. Відділ дефектології. В кн. Інститут педагогіки АПН України 70 / За ред. М.Д. Ярмаченка та ін. – К.: Пед. думка, 1996. – С. 111-115.
28. Бондар В.І., Одинченко Л.К. Періодизація розвитку теорії і практики освіти розумово відсталих дітей // Дефектологія. – 1996. – № 2. – С. 2-5.
29. Бондар В.І., Одинченко Л.К. Становлення в Україні основ спеціальної освіти дітей з розумовими вадами (1918-1926 рр.) // Дефектологія. – 1998. – № 2. – С. 39-45.

30. Бондар В.І., Одинченко Л.К., Постовойтов Є.П. Благодійна діяльність як передумова розвитку суспільної допомоги дітям з психофізичними вадами // Дефектологія. – 1998. – № 4. – С. 48-52.
31. Бондарь В.И., Засенко Н.Ф. О подготовке дефектологических кадров в Киевском пединституте // Дефектология. – 1983. – № 4. – С. 69-71.
32. Боришпольский Е.С. О воспитании и обучении ненормальных (психически отсталых) детей по Сегену: Пер. с франц. – С.-Петербург: Училище глухонемых, 1900. – 24 с.
33. Буфетов Н.М. Нравственное воспитание во вспомогательной школе. Алма-Ата.: Мектеп., 1988. – 87 с.
34. Вавіна Л.С., Єременко І.Г., Турчинська В.Є., Мерсіянова Г.М. Методичні рекомендації з питань запровадження диференційованого навчання в допоміжних школах. – К.: КМПУВ, 1980. – 39 с.
35. Висоцька А.М. Зміст і методика корекційно-виховної роботи щодо формування громадянських якостей учнів молодших класів допоміжної школи // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. – Вип. 5. – К.: Науковий світ, 2004. – С. 329-332.
36. Владимирский А.В. Дефективная личность в идее социального воспитания // Просвещение и искусство. – 1922. – № 2-3. – С. 54-66.
37. Вопросы воспитания нормального и дефективного ребенка: Сб. статей сотрудников педагогического института социального воспитания нормального и дефективного ребенка / Под ред. А.С. Грибоедова, А.К. Борсука, В.В. Белоусова. – М. – П.: Гос. изд.-во, 1924. – 233 с.
38. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей / Под ред. Л.С. Выготского. – М.: Изд.-во Главсоцвоса Наркомпроса РСФСР, 1924. – 157 с.
39. Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых / Под ред. Л.В. Занкова и И.И. Данюшевского – М.: Изд.-во НКССО РСФСР, 1940. – 132 с.
40. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
41. Вспомогательная школа при Психо-Неврологическом Институте для детей с пониженной успешностью, нервных и слаборазвитых // Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии / Под ред. В.М. Бехтерева. – 1912. – Вып. – IV и V. – Т. IX. – С.173-175.
42. Вспомогательные школы для отсталых детей / Под ред. Е.В. Герье и Н.В. Чехова. – М.: Задруга, 1923. – 169 с.
43. Вспомогательные школы. – С. – Петербург: Изд-е Братства во имя ЦАРИЦЫ НЕБЕСНОЙ, 1909. – 36 с.
44. Выготский Л.С. Собр. Соч. т. 5. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
45. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопр. психологии. – 1969. – № 1. – С. 15-25.

46. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236-277.
47. Гарцштейн Н.О. Умственно отсталый ребенок. – М.: Медгиз, 1963. – 24 с.
48. Гнездилов М.Ф. Коррекционная работа во вспомогательной школе. Учебно воспитательная работа во вспомогательной школе. – М.: Учпедгиз, 1946. – С. 3-37.
49. Граборов А.Н. Вспомогательная школа (школа для умственно отсталых детей). – М.-П.: Гос. изд-во, 1923. – 328 с.
50. Граборов А.Н. Олигофренопедагогика. Учебное пособие для студентов педагогических институтов и работников вспомогательных школ. На правах рукописи: Препр. НИИ дефектологии. – К., 1945. – 549 с.
51. Граборов А.Н. Основные достижения в области изучения детской дефектологии и борьба с ней за 10 лет // Вопросы педагогики. – 1928. – Вып. 3-4. – С. 89-104.
52. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – М.: Учпедгиз, 1961. – 354 с.
53. Граборов А.Н. Социально-бытовые условия и биологические особенности воспитанников вспомогательных школ: Препр. / НИИ дефектологии. – К., 1950. – 22 с.
54. Граборов А.Н., Кузьмина Н.Ф., Новик Ф.М. Олигофренопедагогика. – М.: Учпедгиз, 1941. – 232 с.
55. Граборов О.М. Дефектология. – К.: Держвидав, 1926. – 263 с.
56. Грачева Е.К. Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка. – М.-Л.: Учгиз, 1932. – 88 с.
57. Грищенко М.М. Невпинно підносити якість роботи спеціальних шкіл. – К.: НДІ дефектології, 1950. – 44 с.
58. Грищенко М.М. Планування та облік роботи в спеціальних школах. – К.: НДІ дефектології, 1949. – 20 с.
59. Гуторов С.М. Детская самоорганизация во вспомогательной школе // Вопросы дефектологии. – 1929. – № 5. – С. 27-38.
60. Демор Ж.. Ненормальные дети: Воспитание их дома и в школе. Перевод Р.Б. Певзнер / Под ред. Г.И. Россолимо. – М.: Т-во И.Д. Сытина, 1909. – 371 с.
61. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття): Затверджена постановою кабінету міністрів України від 3. 11. 1993 р. – № 896 // Освіта. – 1993. – груд. (№ 33-46). – Спецвипуск.
62. Детская дефективность, преступность и беспризорность. По материалам I Всероссийского съезда (24. VI – 2. VII. 1920 г.). – М.: Гос. изд-во, 1922. – С. 42-45.
63. Дефектологический словарь. 2-е изд., дополненное. – М.: Педагогика, 1970. – 504 с.

64. Добролюбов Н.А. Ученики с медленным пониманием. – М.: Учпедгиз, 1949. – С. 276-293.
65. Довідник у справі виховання та навчання дефективних дітей (сліпих, глухонімих, калік, розумове відсталих). – Харків: Рад. шк., 1931. – 75 с.
66. Довідник у справі виховання та навчання дефективних дітей. – К.: Рад. школа, 1931. – 75 с.
67. Допоміжні школи. 36 директивних матеріалів про школи з особливим режимом: допоміжні, глухонімих і сліпих. – К.: Рад. шк., 1940. – 80 с.
68. Дубовецкий А.П. Общественное воспитание умственно отсталых детей на Украине в дореволюционное время // Дефектология. – 1971. – № 1. – С. 78-79.
69. Дульнев Г.М. Вступительная статья: Алексей Николаевич Граборов // Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике – М.: Учпедгиз, 1961. – С. 3-10.
70. Дульнев Г.М. О значении намерения для точности и полноты воспроизведения текста (сравнительное исследование умственно отсталых, глухонемых и нормальных детей). В кн. Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых детей / Под ред. Л.В. Занкова и И.И. Данюшевского. – М.: Учпедгиз, 1940. – С. 38-70.
71. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе: Психолого-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.
72. Дьячков А.И. Основные этапы развития советской системы воспитания и обучения аномальных детей (1917 – 1920 гг.) // Специальная школа. – 1967. – № 1. – С. 3-13.
73. Дьячков А.И. Основные этапы развития советской системы воспитания и обучения аномальных детей (1920 – 1930 гг.) // Специальная школа. – 1967. – № 2. – С. 3-12.
74. Дьячков А.И. Основные этапы развития советской системы воспитания и обучения аномальных детей (1945 – 1967 гг.) // Специальная школа. – 1967. – № 5. – С. 3-13.
75. Еременко И.Г. Состояние и перспектива научных исследований в области дефектологии в Украинской ССР // Дефектология. – 1977. – № 5. – С. 12-18.
76. Еременко И.Г. Монографическое исследование в педагогике. В кн. Методы педагогических исследований / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – С. 215 – 254.
77. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. – К.: Вища шк., 1985. – 328 с.
78. Еременко И.Г. Организация учебной деятельности учащихся вспомогательной школы на основе повышения их познавательной

активности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13. 00. 03 / Москва НИИ Дефектологии АПН СССР. – М., 1967. – 66 с.

79. Еременко И.Г. Организация ученического коллектива во вспомогательной школе (методические рекомендации). – К. РУМК Спецшкол, 1980. – 48 с.

80. Еременко И.Г. Отдел дефектологии. В кн. Научно-исследовательский институт педагогики УССР. – К.: Вища шк., 1976. – С. 79-83.

81. Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад. шк., 1972. – 130 с.

82. Еременко И.Г. Развитие теории и практики дефектологии в Украинской ССР // Дефектология. – 1984. – № 1. – С. 8-13.

83. Еременко И.Г. Становление и развитие дефектологии в Украинской ССР // Развитие специального обучения и воспитания аномальных детей: Тез. докл. к Всесоюзн. пед. чт. / Под ред. Т.А. Власовой. – М., 1973. – С. 33-76.

84. Єременко І.Г. Невпинно поліпшувати якість виховання в спеціальних школах // Питання дефектології. – 1976. – № 11. – С. 3-11.

85. Єременко І.Г. Проблема ефективності корекційно-виховної роботи в спеціальних школах // Питання дефектології. – 1978. – № 12. – С. 3-12.

86. Єременко І.Г. Розвиток спеціальної педагогіки в Українській РСР // Питання дефектології. – 1970. – № 5. – С. 1-12.

87. Забугин Ф.Д. Дети-олигофрены. – М.: Изд-во НКСо РСФСР, 1937. – 79 с.

88. Завьялова Е.Н. Особенности обучения умственно отсталых детей по программам ГУСа. В кн. Пути развития физически-дефективного ребенка / Под ред. С.С. Тизанова. – М.: ОСПОН, 1926. – С. 48-55.

89. Замский Х.С. История воспитания и обучения умственно отсталых детей. Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1966. – 160 с.

90. Замский Х.С. История олигофренопедагогики. – М.: Просвещение, 1980. – 385 с.

91. Занков Л.В. О коррекционно-воспитательной работе в специальных школах // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. Вып. 1. – М.: Учпедгиз, 1944. – С. 3-10.

92. Занков Л.В. Обучение и развитие. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.

93. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка. – М.: Изд-во НАРКОМПРОСА РСФСР, 1939. – 62 с.

94. Занков Л.В. Умственно отсталые дети и их воспитание (в основу статьи положен доклад, сделанный на Всесоюзном педологическом съезде в январе 1928 г.) // На путях к новой школе. – 1928. – № 3. – С. 21 – 28.



95. Записки краткосрочных педагогических курсов по подготовке персонала в учреждениях для дефективных детей / Под ред. А.С. Грибоедова и Н.П. Казаченко-Тригорова. – Петроград: Изд-во КСО, 1918. – 990 с.
96. Збірка керівних матеріалів про спеціальні школи-інтернати (глухонімих, сліпих, розумове відсталих). – К.: Рад. шк., 1946. – 131 с.
97. Зеленкевич Я.И. Пасынки школы (отсталые и талантливые дети). – Мариуполь: Изд.-во А. Гольдрин, 1909. – 33 с.
98. Золотоверх В.В. Нариси з історії спеціальної дошкільної педагогіки: Монографія. – К.: Наук. світ, 2004. – 196 с.
99. Золотоверх В.В. Розвиток спеціальної освіти в працях І.Г. Єременка // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. – Вип. 4. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 21-25.
100. Иванов В.Д. Развитие педагогики трудного детства до и после Октябрьской революции. – М.-Л.: Гос. пед. изд-во, 1932. – 88 с.
101. Капустин А.И. Проблема дифференцированного обучения в истории олигофренопедагогики. В кн. Методические рекомендации по внеклассной работе с учащимися специальных школ-интернатов. – Донецк: ДООУУ, 1988.– С. 7-13.
102. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: испр. недостатков и характера у детей и подростков: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 223 с.
103. Кравец Н.П. Организация учебной деятельности младших умственно отсталых учащихся в условиях внутриклассного дифференцированного обучения Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1991. – 18 с.
104. Кобзарь Б.С. Учебно-воспитательный процесс в школах и группах продленного дня. – К.: Рад. школа, 1982. – 173 с.
105. Кобильченко В.В., Супрун М.О Милосердя // Світло. – 1997. – №4. – С. 47-49.
106. Ковалев В.Ф. Ученическое самоуправление как средство организации деятельности детского коллектива в школе-интернате и в детском доме. – М.: МГИУУ, 1986. – С. 287.
107. Козленко М.П. Теорія і методика корекційно-розвивальної роботи в системі фізичного виховання учнів допоміжної школи: Дис. ... д-ра пед. наук у формі наукової доповіді: 13.00.01; 13.00.03. – К., 1992.– 48 с.
108. Колесник І.П. Дефектологічний факультет // Дефектологія. – 2000. – №2. – С. 52-55.
109. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад. школа, 1978. – 83 с.
110. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – С. 192.
111. Коняева Н.П. Отражение коррекционных задач обучения в учебных планах вспомогательной школы. В кн. Коррекционно-развивающая

направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей. Сб. науч. Трудов. – М.: МГПИ, 1983. – С. 99-105.

112. Коротов В.М. Самоуправление школьников. Изд. 3-е, доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1985. – 215 с.

113. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / Под ред. Г.М. Дульнева. – М.: Педагогика, 1971. – 96 с.

114. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников / Под ред. Л.П. Носковой. – М.: Педагогика, 1989. – 176 с.

115. Кочерга Ф.Г. Логічні блок-структури // Рад. школа. – 1990. – № 11. – С. 108-110.

116. Кочерга Ф.Г., Кушнірова Т.В., Супрун М.О. Реалізація і розвиток окремих педагогічних ідей В.О. Сухомлинського в умовах сучасної спеціальної школи // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: ІЗМН, 1997 – Вип. 21. – С. 168-177.

117. Красовицький М.Ю. Виховна робота в школі: Досвід і проблеми. – К.: Освіта, 1992. – 183 с.

118. Крупская Н.К. Детское самоуправление в школе. Пед. соч. в 10-ти т. – М.: Просвещение. – 1959. – Т. 3. – С. 425-436.

119. Крупская Н.К. Школьное самоуправление и организация труда. Пед. соч. в 10-ти т. – М.: Просвещение. – 1959. – Т.3. – С. 55-60.

120. Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф. Внеклассная и внешкольная работа. В кн. Воспитательная работа во вспомогательной школе. Под ред. Г.М. Дульнева. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 117-217.

121. Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф. О методической работе во вспомогательной школе. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 115 с.

122. Кузьмицкая М.И. Методическое письмо о воспитательной работе во внеурочное время во вспомогательной школе-интернате. – М.: ГИУУ, 1961. – 112 с.

123. Куракин А.Г., Новикова Л.И. Школьный ученический коллектив: проблемы управления. – М.: Знание, 1982. – 96 с.

124. Легуша С.М., Супрун М.О. Правове виховання курсантів ВНЗ МВС України: сутність, функції та механізм: Монографія. – К.: КЮІ МВС, 2005. – 265 с.

125. Леонтьев А.Н. Вступительная статья: О творческом пути Л.С. Выготского // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 9-41.

126. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие. – Донецк: Лебідь, 2002. – 327 с.

127. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции. – Славянск: СГПИ, 2001. – 320 с.

128. Липа В.А. Социально-педагогические аспекты формирования целей коррекционного обучения умственно отсталых детей в истории

олигофренопедагогика // Введение в историю олигофренопедагогика / Под ред. А.И. Капустина. – Донецк: Лебідь, 1996. – С. 62-76.

129. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8-ми т. / Ред. кол. М.И. Кондаков гл. ред. и др. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 1. – 361 с.

130. Малофеев Н.Н. Знаменитая петербуженка – Екатерина Константиновна Грачева (тетя Катя) // Дефектология. – 2003. – № 5. – С. 84-93.

131. Малофеев Н.Н. Современный этап развития специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. – 1997. – №4. – С. 3-15.

132. Малофеев М.М. Модернізація національної системи спеціальної освіти: виклик ХХІ століття (досвід Росії) // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. – Вип. 5. – К.: Науковий світ, 2004. – С. 35-39.

133. Мачихина В.Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате. М.: Просвещение, 1983. – 103 с.

134. Мачихина В.Ф. Опыт работы вспомогательной школы-интерната по воспитанию и социальной адаптации учащихся // Дефектология, 1990. – № 3. – С. 32-36.

135. Мерсиянова Г.Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы. – К.: Рад. шк., 1985. – 81 с.

136. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: Монографія. – Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2007. – 304 с.

137. Мэннель Б. Школы для умственно отсталых детей. Перевод М. Владимирского. – С.- Петербург: 1-я Трудовая Артель, 1911. – 217 с.

138. Намазбаева Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00. 10 / Москва НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1986. – 33 с.

139. Николаев С.Ф. К вопросу о коррекции недостатков умственно отсталых детей во внеклассной работе // Специальная школа. – 1968. – № 5. – С. 11-115.

140. Ніколенко Д.Ф. Педагогічне дитинознавство // Вісник АПН України, 1993. – № 1.– С. 133-143.

141. Одинченко Л.К. Розвиток спеціальної освіти розумове відсталих учнів в Україні (1918-1941 рр.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – К., 1996. – 204 с.

142. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. – М.: Просвещение, 1968. – 160 с.

143. Пик И.Д. Понимание учениками вспомогательной школы цели своей пионерской деятельности. В кн. Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых школьников. Л.: ЛГПИ, 1969. – С. 70-85.

144. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 319 с.

145. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1962. – 127 с.
146. Покась В.П. Становлення спеціальних шкіл-інтернатів в Україні (1945-1965) // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 51-52.
147. Положение о специальных школах. – М.: Учпедгиз, 1947. – 36 с.
148. Положение об ученическом комитете в общеобразовательной школе. В кн. Всесоюзный съезд учителей. – М.: Просвещение, 1978. – С. 113-116.
149. Положення про допоміжні школи для розумово відсталих дітей. – К.: Рад. школа, 1956. – 21с.
150. Пороцкая Т.И. Работа воспитателя школы. Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
151. Приходько М.І. Чи легко приймати рішення? // Рад. школа, 1989. – № 4. – С. 31-35.
152. Приходько Н.И. Педагогические основы ученического самоуправления: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 125 с.
153. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И. Шиф и др. – М.: Педагогика, 1980. – 176 с.
154. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Сост. и общая редакция В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2001.– 384 с.
155. Раку А.У. Взаимодействия вспомогательной школы и семьи в социальной адаптации учащихся. – Кишинев: КГПИ, 1982. – 142 с.
156. Рожкова С.Г, Супрун М.О. Планування виховної роботи в школах-інтернатах // Рідна школа. – 1995. – №5. – С. 32-34.
157. Роменець В.А. Історія психології ХІХ – початку ХХ століття: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 614 с.
158. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого ребенка. – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.
159. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
160. Селецкий А.И. Психология и психопатология слабоумия. – К.: Рад. шк., 1981.– 141 с.
161. Селецький А.І. Психопатологія дитячого віку. – К.: РВВ КДПІ ім. О.М. Горького, 1970. – 158 с.
162. Синев В.М. Особенности воспитания учащихся вспомогательной школы. В кн. Воспитательная работа во вспомогательной школе. Пособие для учителей и воспитателей / Под ред. В.Ф. Мачихиной. – М.: Просвещение, 1980. – С. 16-24.
163. Синев В.М., Сорокина М.К. Работа вспомогательной школы с семьями учащихся. В кн. Воспитательная работа во вспомогательной школе. Пособие для учителей и воспитателей. Под ред. В.Ф. Мачихиной. – М.: Просвещение, 1980. – С. 56-61.

164. Синев В.Н. Коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса вспомогательной школы // Введение в историю олигофренопедагогики / Под ред. А.И. Капустина. – Донецк: Лебідь, 1996. – С. 10-20.
165. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы. Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13. 00. 03 / Москва НИИ Дефектологии АПН СССР. – М., 1988. – 45 с.
166. Синев В.Н. Психологическое обоснование проблемы коррекционной работы с детьми-олигофренами // Дефектология. – 1988. – № 5. – С. 87-88.
167. Синьов В.М. Корекційно-виховна спрямованість навчально-виховного процесу допоміжної школи. В кн. Спеціальна психологія. Тексти. Частина II. / За ред. М.П. Матвеевої, С.П. Миронової. – К.-Подільський: – К.-П. ДПУ, 2001.– С. 128-129.
168. Синьов В.М. Педагогіка допомоги. В кн.. Наукові школи НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – С. 233-238.
169. Синьов В.М., Пометун О.І., Кривуша В.І., Супрун М.О. Основи теорії виховання: Навч. посібник / За ред. В.М. Синьова. – К.: КІВС, 2000. – 140 с.
170. Синьов В.М., Сєверов О.П. Формування правової свідомості учнів допоміжної школи як умова їх соціалізації. Тези доповідей респ. читань. – Луцьк, 1987. – С. 54-55.
171. Смирнова А.Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1982. – 104 с.
172. Специальная педагогика: Учеб пособие для студентов / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипова, Л.И. Билякова и др. / Под ред. Н.М. Назаровой: – 3-е изд., исп. – М.: «Академия», 2004. – 400 с.
173. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В.І. Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003.– 436 с.
174. Справочник по вспомогательной школе и по школам физически-дефективных детей. – М.: Изд-во НКО РСФСР, 1937. – 46 с.
175. Стадненко Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад. шк., 1988. – 144 с.
176. Супрун М.О. Вивчення готовності розумово відсталих школярів до участі в учнівському самоврядуванні у процесі проведення навчальної безвідривної практики майбутніми психологами МВС України.) // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, 2000. – Вип. 22. – С. 163-172.
177. Супрун М.О. Вивчення курсантами закладів освіти МВС України основ дефектології та педології // Зб. наукових праць. – №16. Частина II. – Хмельницький: Вид-во Національної академії ПВУ, 2001. – С.308-315.
178. Супрун М.О. Внесок вітчизняних дефектологів у становлення та розвиток диференційованого навчання учнів допоміжної школи // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, 2003. – Вип. 31. – С.226-233.

179. Супрун М.О. Внесок К.М. Турчинської в розвиток теорії та історії вітчизняної корекційної педагогіки // Проблеми освіти Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, 2002. – Вип. 29. – С. 116-126.

180. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, НМЦСО, 2002. – Вип. 33. – С. 137-145.

181. Супрун М.О. Вплив творчості професора О.М. Граборова на розвиток української олігофренопедагогіки // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, НМЦСО, 2001. – Вип. 31. – С. 206-216.

182. Супрун М.О. Дослідження А.І. Селецьким окремих аспектів історії дефектологічної науки // Проблеми освіти Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, 2001. – Вип. 24. – С.204-210.

183. Супрун М.О. Із історії зародження та розвитку державної опіки над дітьми-сиротами з особливими потребами (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, 2006. – Вип. 41. – С. 46-49.

184. Супрун М.О. Із історії становлення теоретичних та методичних основ корекційного навчання дітей із особливостями розумового розвитку (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, 2004. – Вип. 37. – С. 95-103.

185. Супрун М.О. Історико-правова освіта учнів спеціальної школи в історико-педагогічному аспекті // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. Бюлетень КІВС. – 2005. – №10. – С. 451-457.

186. Супрун М.О. Історія розвитку шефської роботи у спеціалізованих закладах освіти (корекційно-педагогічний аспект) // Військова освіта. Зб. наук. праць – К.: НМЦВО МО України, 2002. – Вип. 10. – С. 190-199.

187. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.): Монографія. – К.: Вид. КЮІ МВСУ Паливода А.В., 2005. – 326 с.

188. Супрун М.О. Музей дефектології України: історія його створення // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, НМЦСО, 2001. – Вип. 29. – С. 196-201.

189. Супрун М.О. Організація пропедевтичної практики майбутніх психологів у допоміжній школі-інтернаті (історія питання) // Дефектологія. – 2001. – №3. – С. 37-38.

190. Супрун М.О. Педагогічні умови діяльності учнівського самоврядування у допоміжній школі Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13. 00. 03 / – К.: УДПУ ім. М.П. Драгоманова, 1994. – 23 с.

191. Супрун М.О. Проблема соціалізації розумово відсталих підлітків (історико-педагогічний аспект) // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. Бюлетень КІВС. – 2002. Спеціальний випуск. – С.136-141.

192. Супрун М.О. Професор О.Й. Теплицька та українська корекційна педагогіка // Проблеми освіти Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, 2002. – Вип. 27. – С.292-301.
193. Супрун М.О. Теоретико-практичний внесок наукової школи професора І.Г. Єременка у розвиток корекційної педагогіки // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, НМЦСО, 2001. – Вип. 30. – С. 229-234.
194. Сухомлинский В.А. К вопросу об организации школ-интернатов // Советская педагогика. – 1988. – № 12. – С. 82-88.
195. Тарасевич М.М. Допоміжні школи на Заході і у нас// Шлях освіти, 1928. – № 1. – С. 85-103.
196. Тарасевич Н.Н. Классификация дефективных детей. – Х., 1922. – 27 с.
197. Теплицкая Е.И. Психомоторная активность при нарушении психики. – К.: Здоров'є, 1982.– 176 с.
198. Тупоногов Б.К. Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития // Дефектология. – 1994. – № 4. – С. 9-14.
199. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе. – К., 1976. – 127 с.
200. Турчинська В.Є. Методичні рекомендації щодо вивчення моральної вихованості учнів молодших класів допоміжної школи. – К.: РУМК спецшкіл, 1984. – 38 с.
201. Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова 1920 – 1995. Історичний нарис. – К.: УДПУ, 1995. – 169 с.
202. Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. – М: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 183 с.
203. Фельцман О.Б. Вспомогательные школы для психически отсталых детей. – М.: Наука, 1912. – 101 с.
204. Филипп Ж., Поль-Бонкур Г. Воспитание ненормальных детей. Основы воспитания физического, умственного и нравственного / Под ред. В.Е. Игнатьева: Пер. с франц. – М.: Космос, 1911. – 160 с.
205. Формирование положительного отношения к учебно-трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Под ред. Н.М. Стадненко. – К.: Рад. шк., 1982.– 102 с.
206. Хоружа М.Н. Виховання культури поведінки в учнів допоміжної школи. – К.: РУМК спецшкіл, 1980. – 31 с.
207. Хохліна О.П. Л. Виготський про розвиток розумово відсталих дітей В кн. Спеціальна психологія. Тексти. Частина II. / За ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. – К.-Подільський: – К.-П. ДПУ, 2001. – С. 99-101.

208. Хохліна О.П. Проблема визначення показників ефективності освітнього процесу в допоміжній школі // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 3. – С. 81-88.
209. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. – К.: Пед. думка, 2000. – 286 с.
210. Черник С.А. К истории ученического самоуправления // Народное образование. – 1965. – № 12. – С. 70-72.
211. Чугаевский В.Г. Специфика педагогического руководства ученическим самоуправлением в школе-интернате (На материалах работы школ-интернатов Украины). Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – К., 1992. – 18 с.
212. Шацкий С.Т. Бодрая жизнь. Пед. соч. в 4-х т. – М.: Просвещение. – 1962. – Т.1. – С. 295-450.
213. Шацкий С.Т. На пути к трудовой школе. – М.: Педагогика, 1964. – 221 с.
214. Шевченко О.Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918-1941): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03.– К., 2004. – 252 с.
215. Шиф Ж.И. Психологические вопросы обучения аномальных детей // Основы обучения й воспитания аномальных детей. – М.: Просвещение, 1965. – С. 139-153.
216. Шиша В.И. Развитие активности умственно отсталых школьников средствами пионерской работы. Дефектология. – 1976. – № 2. – С. 41-46.
217. Шиша В.И. Роль внеклассной работы в воспитании активности и самостоятельности учащихся воспитательной школы. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1976. – 19 с.
218. Шиша В.И. Формирование активности и самостоятельности у учащихся вспомогательной школы. – К.: РУМК спецшкол, 1977. – 46 с.
219. Ярмаченко М.Д. Історія сурдопедагогіки. – К.: Вища шк., 1976. – 415 с.
220. Ярмаченко М.Д. Корекційно-виховна робота. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Пед. думка, 2001. – С. 264-265.
221. Ярмаченко М.Д. Основні віхи становлення і розвитку дефектологічної науки в Україні / Матер. Весукр. наук.-практ. конф.: Інтеграція аномальної дитини в сучасній системі соціальних відносин. – К.: Інститут дефектології АПН України, 1994. – С. 3-12.
222. Яценко В.Н. Педагогические условия эффективной деятельности органов школьного самоуправления. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – К., 1983. – 18 с.