

СУПРУН М. О.

**КОРЕКЦІЙНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ
ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ
УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ**

Київ - 2009

УДК 371.132:376. 1(081)

ББК 74.30

Рецензенти:

Мороз Л.І., доктор психологічних наук, професор начальник кафедри практичної психології Київського Національного університету внутрішніх справ

Андрієнко В.І., кандидат педагогічних наук, доцент Київського Національного університету культури та мистецтв

Кобильченко В.В., кандидат педагогічних наук, ст. науковий співробітник Інститут спеціальної педагогіки АПН України

Павленко В.В., кандидат психологічних наук, доцент докторант Кіровоградського державного педагогічного університету ім.В.Вінниченка
ISBN 966-8037-8

Супрун М.О.

С 89 Корекційне виховання учнів допоміжної школи засобами учнівського самоврядування. Монографія. – К.: МП «Леся», 2009. – 212 с.

У монографії здійснено історико-педагогічний аналіз становлення відчизняної теорії та практики корекційного виховання учнів допоміжної школи засобами учнівського самоврядування, а також розкрито сучасний стан його розвитку. Дослідження розглядає різноманітні аспекти функціонування учнівського самоврядування у сучасній спеціальній школі для дітей з особливими потребами. В додатках подаються матеріали з досвіду організації позаадиторної роботи курсантів-психологів та студентів-дефектологів у допоміжних школах м.Києва.

Книга розрахована на наукових працівників, викладачів, студентів, усіх, хто цікавиться спеціальною педагогікою.

Монографія може бути використана як навчальний посібник у навчально-виховному процесі закладів освіти МВС України з метою більш повного вивчення історико-педагогічних основ розвитку девіантної поведінки підлітків.

Рекомендовано до друку Вченою радою Київського Національного університету внутрішніх справ. Протокол №1 від 4 лютого 2009 року.
ISBN 966-8037-8

ЗМІСТ

	ВСТУП	4
Розділ I	ПРОБЛЕМА УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ТЕОРІЇ ОЛІГРОФЕНОПЕДАГОГІКИ І ПРАКТИЦІ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ.....	9
	1.1. Аналіз досліджень проблеми учнівського самоврядування в загальній і спеціальній педагогіці.....	9
	1.2. Вивчення стану учнівського самоврядування в сучасній допоміжній школі.....	25
	1.3. Дослідження готовності розумово відсталих школярів до участі в учнівському самоврядуванні.....	44
Розділ II	ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ В ОРГАНАХ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ.....	60
	2.1. Завдання і організація дослідження.....	60
	2.2. Аналіз експериментальних даних про діяльність учнів в органах учнівського самоврядування.....	81
	2.3. Педагогічні рекомендації щодо виховання громадської активності учнів допоміжних шкіл засобами учнівського самоврядування.....	99
	ВИСНОВКИ.....	124
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	129
	ДОДАТКИ	143

ВСТУП

Допоміжна школа на різних етапах свого розвитку вносила суттєвий вклад у підготовку вихованців до самостійного життя і праці. Значне місце у розв'язанні цього завдання належить учнівському самоврядуванню, яке розглядається як неодмінна умова об'єднання дітей, розвитку у них самостійності, активності, громадської свідомості в діяльності. Дослідження В. І. Бондаря, Л. С. Виготського, Т.А. Власової, І.Г. Єременка, В.М. Синьова та інших вчених розкрили і науково обґрунтували благодотворне, корекційно розвиваюче значення учнівського самоврядування у подоланні недоліків, обумовлених розумовою відсталістю.

Дотримуючись оптимістичної точки зору відносно можливостей залучення дітей з легким ступенем розумової відсталості в діяльність учнівського колективу, олігофренопедагогіка у той же час не заперечує вплив властивих їм особливостей психофізичного розвитку, які обмежують сферу їх самостійної діяльності, особливо на початковому періоді навчання в школі. Мається на увазі той період навчання, коли причини, які гальмують самостійність, активність учнів у діяльності незкореговані, коли учні відрізняються один від іншого рівнем соціальної зрілості і ступенем готовності до колективної діяльності.

З цієї причини функціонування і діяльність органів учнівського самоуправління в системі навчально-виховної роботи допоміжної школи багато у чому залежить від педагога, його віри в можливість таких дітей, його вміння створювати умови, за яких забезпечується успішна реалізація потенційних можливостей інтелектуальної і емоційно-вольової сфери. Від педагога залежить і те, чи стане учнівське самоврядування важливим фактором розвитку особистості таких дітей, чи воно залишиться тільки захоплюючою грою.

З тим, щоб з'ясувати місце і роль учнівського самоврядування в системі навчально-виховної роботи допоміжної школи, ми провели спеціальне дослідження. Його мета полягала у виявленні ставлення учителів

допоміжної школи до даної форми роботи. Зібрані ними дані свідчать, що 60% представників шкільної адміністрації і 84% педагогів позитивно оцінюють можливість діяльності дітей в органах учнівського самоврядування, але при умові постійного педагогічного керівництва. Одержані в дослідженні дані свідчать, що педагоги в переважній своїй більшості ставлять актив школи у становище формальних виконавців, що в кінцевому результаті не забезпечує накопичення досвіду спільної діяльності і спілкування дітей, встановлення тісного зв'язку між первинними колективами, приводить до послаблення контактів між адміністрацією і учнівським активом, педагогічним дитячим колективом. За таких умов педагогічний центр управлінської системи учнівського самоврядування губить основну свою функцію зв'язку – здатність оперативно вирішувати питання життєдіяльності, виключає максимально можливу активність учнів.

Такий підхід до організації виховної роботи з розумово відсталими на засадах самоорганізації діяльності учнів прирікає на пасивне приймання розпоряджень педагогів, позбавляє можливість проявити свої сили і здібності в діяльності, включення в яку є неодмінною умовою розвитку кожної особистості.

Наведені факти дають підставу вважати, що недостатня розробленість проблеми учнівського самоврядування в олігофренопедагогіці, відсутність досвіду його реалізації у шкільній практиці ускладнюють діяльність педагогів. У зв'язку з цим розвиток організаторських здібностей учнів здійснюється стихійно, не якісно. Досить часто вчителі надмірно опікають дітей, стримуючи розвиток їх самостійності.

Однією із причин низького рівня проведення у допоміжній школі масових позакласних заходів на принципі самоврядування є те, що вчителі не володіють критеріями виявлення організаторських здібностей учнів, не керуються ними при визначенні функціональних обов'язків активу і не створюють умов для їх прояву. З цією метою в ході дослідження була розроблена і апробована теоретична соціально-психологічна модель

особистості організаторського типу (ООТ), виявлена її структура та функціональні компоненти. За еталон ООТ бралась особистість, яка володіє необхідними для цього якостями (всього десять) і проявляє їх у стосунках, діях, вчинках. Вибір цих якостей обумовлений їх значимістю в організаторсько-виконавській діяльності і тим місцем яке посідає учень в повсякденному житті учнівського колективу. В залежності від того, скількома якостями володіє той чи інший учень і як ними користується в своїй діяльності, визначалися рівні особистості організаторського типу.

До високо рівня відносилися учні, які володіють і проявляють в діяльності від 10 до 7 якостей, взятих за еталон. До середнього рівня – від 6 до 4 якостей, низького рівня – 3 і менше.

Характерним для учнів з високим рівнем здібностей у діяльності (ними володіють 7% від числа обстежених) є те, що їм доступне розв'язання виховних завдань підвищеної складності. Вони здатні самостійно прогнозувати результати своїх дій, проявляють стійкий інтерес до громадської роботи, настирливі. Відповідально ставляться до дорученої справи, якісно її виконують. Успіхи колективу сприймаються ними як особисті.

Середньому рівню здібностей організаторського типу відповідають 15% вихованців. Їм доступне самостійне виконання завдань нескладного характеру. В принципі вони володіють засобами громадської діяльності, проте проявляють при цьому безсистемність, епізодичну активність, інертність. Їх легко залучити у колективну діяльність, якщо спиратися на збережені якості особистості.

Низьким рівнем здібностей володіють 78% обстежених дітей. Байдужість, невизначеність, нейтральне ставлення до оточуючої дійсності, товаришів, завдань виховного процесу – найбільш характерні для них. Вони включаються в громадську роботу лише під впливом категоричної вимоги і при умові постійної допомоги з боку педагогів. Уміння і навички носять

фрагментарний характер, активність, самостійність, ініціативність виражені слабо і примітивні.

Установлення наявності (відсутності) у того чи іншого учня необхідних для громадської роботи якостей особистості дозволить:

- оцінити готовність учнів допоміжної школи до діяльності в органах учнівського самоврядування;
- раціонально розподілити між ними громадські доручення на рівні організаторського, організаторсько-виконавського, виконавського характеру;
- визначити ефективність корекційно-виховної роботи, спрямованої на розвиток і прояв позитивних і попередження негативних реакцій;
- запозичити спрямованість подальшої виховної роботи на формування й розвиток в учнів допоміжної школи особистих якостей, потрібних їх майбутньої соціалізації.

Спеціальна школа, яка є складовою частиною всієї системи освіти, в міру сучасних громадсько-історичних факторів повинна вступити в якісно новий етап свого розвитку. Завдання допоміжної школи полягають не в тому, щоб виховати із розумово відсталих учнів – громадських активістів, а в тому, щоб використовуючи їх участь у роботі дитячих громадських об'єднань сформувати у більшості з них якості, котрі так необхідні їм для самостійного життя і праці.

Практика ж допоміжних шкіл показує, що педагоги в навчально-виховній роботі однобічно орієнтуються на програми, підручники, плани виховних заходів і в той же час випускають з поля зору головне – особистість вихованця з його інтересами, потребами, духовним світом, потенційними можливостями. З цієї причини відбувається штучне стримування безпосередньої участі підлітків у соціальному житті, в організації праці, в громадсько-корисній роботі, оцінюванні результатів діяльності школярів. Пасивність у різноманітному шкільному житті, спілкуванні, відірваність від реальної практики не сприяє формуванню певного досвіду поведінки.

Сумною реальністю, на жаль, стало те, що в стінах школи і після її закінчення наші вихованці залишаються сліпими виконавцями волі дорослих. На нашу думку, розвиток учнівського самоврядування буде сприяти формуванню важливих рис соціальної поведінки і особистості розумово відсталих учнів в цілому.

В монографії розглядається досвід роботи психологічного факультету колишнього Київського юридичного інституту МВС (нині Київського національного університету внутрішніх справ) із налагодження системи шефської роботи у спеціальних закладах освіти протягом 1994–2008 років. Зазначений напрямок діяльності факультету визначається як важлива умова формування гуманістичних основ особистості майбутнього офіцера міліції. Окрім того, на погляд М.О.Супруна, подібна діяльність факультету формує важливі елементи психологічної надійності працівника правоохоронної системи (див. додатки В; Д; Е) [193].

Методологічні засади дослідження висвітлені В. М. Синьовим та М. О. Супруном [170].

Розділ I

ПРОБЛЕМА УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ТЕОРІЇ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ І ПРАКТИЦІ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

1.1. Аналіз досліджень проблеми учнівського 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 сьогодення, 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 яка 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 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.

Учніське самоврядування – це складова частина виховного процесу школи, що проявляється в спеціально організованій діяльності учнів з забезпечення 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 чітко 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 і для постановки завдань, і для пошуку шляхів їх розв’язання, більш помітними стають зрушення виховного плану, що відбуваються в свідомості учнів, їх діяльності та спілкуванні [191].

Як відмічається в Концепції загальноосвітньої національної школи України, “... демократизація управління школою передбачає створення дієвої і ефективної системи учнівського самоврядування” [188 с. 4].

На думку М. О. Супруна, 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. Передусім 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. Кащенко, Г.І. Россолімо, І.Г. Іорданський, Д.І. Петров, А.У. Зеленко та ін. [189]. 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 внеском у вітчизняну педагогіку [184]. 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 взаємовідповідальності. 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 дієвий засіб підготовки підростаючого покоління до життя, праці та участі у суспільних справах. Ці його думки не втратили актуальності і 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.Сокольніковим та іншими представниками психолого-педагогічної науки [191]. Зокрема, Б.С.Кобзар в учнівському самоврядуванні вбачав один із дієвих шляхів формування активності учня [188]. 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 [188]. 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, 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 та ін.), 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 тощо).

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 функції 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.

В цих судженнях вищезазначених авторів учнівське самоврядування розглядається як багатогранне педагогічне явище, що забезпечує позитивний виховний вплив лише у тому випадку, коли всі три його функції (принцип, метод, спосіб життя) будуть єдині, забезпечуючи цим самим повне включення учнів в життя свого шкільного колективу і суспільства в цілому, Отже, підхід до визначення змісту, ролі і функцій учнівського самоврядування мав свою логіку розвитку, яка виражена формулою “від принципу через метод до способу життя”. На жаль, вказані автори не звертають увагу на вивчення готовності дітей до громадської роботи.

Дуже цінними для нас є положення сучасної філософської та соціологічної літератури Д.М. Андрієв, В.Г. Афанасьєв, І.С. Кон, Т.С. Смирнов, Г.Н. Філонов та ін. в якій проблема шкільного самоврядування, зокрема управлінська діяльність, трактується як свідомо цілеспрямована діяльність, яка є обов'язковою умовою підготовки особистості до саморегуляції своєї роботи і поведінки у суспільстві. Як стверджує ряд авторів (Л. І. Божович, А. В. Зосимовський, І. С. Кон, А. В. Петровський та ін.), у сумісній діяльності школярів в колективі росте їх соціальна активність, формуються міжособові стосунки, почуття дружби, взаємної вимогливості, згуртованості, організованості і довір'я [178].

Для спеціальної педагогіки значний інтерес становлять рекомендації, висловлені у працях Є. Г. Костяшкіна, З. А. Малькової, Л. М. Уманського, М. І. Ізосімова, Г. М. Логутенка та ін. [185] Зокрема, заслуговує на увагу позиція вчених в тому, що дитяча самоорганізація не може обмежуватися лише навчальною та культурно-масовою роботою, а повинна розгалужуватися на трудову суспільно-корисну діяльність, самообслуговуючу працю, охоплювати різноманітне громадське життя

учнівського колективу. Значну практичну цінність становлять дослідження, присвячені пошукам педагогічних шляхів удосконалення педагогічного керівництва органами учнівського самоврядування (М. І. Ізосімов, М. І. Приходько, В. Г. Чугаєвський та ін.), розвитку форм співробітництва педагогів-наставників і учнів у системі самоврядування.

Питання самоврядувальної діяльності розумово відсталих дітей не були предметом спеціальних досліджень, хоча в працях ряду вчених-дефектологів і педагогів-практиків вони знайшли часткове розв'язання у зв'язку з вивченням можливостей самостійної діяльності учнів у навчанні, праці, грі (дослідження М. А. Арнольдова, Л. С. Виготського, Г. М. Дульнева, І. Г. Єременка, В. М. Синьова, В. М. Мачіхіної, Т. І. Пороцької та ін. [191]. Разом з тим положення, рекомендації і висновки, адресовані вчителям масових шкіл, стосуються, і спеціальних шкіл, оскільки головна мета їх єдина – підготовка учнів до активної трудової діяльності.

Коротко зупинилося на трактовці цього складного виховного процесу в працях педагогів-дефектологів.

Так, С. М. Гуторов основні завдання дитячої самоорганізації вбачав у виробленні в учнів самостійності, прищепленні їм організаторських і колективістських навичок, наголошуючи при цьому, що "... не можна прищепити відсталим організаційних навичок на об'єктах, далеких від дитячих уподобань і мало знайомих дітям " [59, с. 23]. Це положення є цінним і для нас, оскільки воно виступає в ролі компенсаційного засобу вироблення в учнів навичок самоврядування на знайомій і близькій їм ситуації. Інший автор М. А. Арнольдов підкреслює організуючу і спрямовуючу функцію діяльності учнівського колективу. Він наголошує, що учкомун належить провідна роль у забезпеченні оптимальних умов для корекції недостатності в розвитку таких якостей школярів, як почуття особистої відповідальності за загальну справу, розуміння інтересів колективу, вимогливість до себе і до своїх товаришів. Ці положення є

значимими для нас тим, що допомагають зрозуміти специфіку керівної та розвивальної ролі учнівського комітету допоміжної школи [5].

Слід зазначити, що в школах даного типу особлива увага звертається на самоорганізацію учнів безпосередньо в трудовій діяльності на базі суспільно-корисної праці дітей. Зокрема, вже в резолюції другого з'їзду соціально-правової охорони неповнолітніх (1924 р.) справедливо відзначалося, що саме "... виховання в наших будинках будується на трудовій основі. Штати найманого персоналу скорочуються до мінімуму. В ідеалі – повне самообслуговування дітей, домоводство без найманої прислуги" [188, с.11]. На практиці це призвело до того, що учнівське самоврядування вводилося лише в сферу трудової діяльності вихованців і розглядалось як умова залучення дітей до громадського життя. Насправді втрачалась ідея самодіяльності, все зводилось лише до пасивної участі в самообслуговуючій праці. Завдання виховання активної особистості, яка здатна проявити себе в інших сферах позакласної діяльності, практично не ставилось. Однак в подальшому в розробленій Л. С. Виготським теорії соціальної компенсації дефекту одним із першочергових завдань спеціальної педагогіки вважається виховання із аномальних осіб соціально активних індивідів шляхом органічного поєднання педагогіки дефективного дитинства й принципів та методів загального соціального виховання, виведення допоміжної школи із замкнутого кола, зв'язок життя аномальних дітей із учнівським рухом їх ровесників із масової школи. На це звертав увагу і О. М. Граборов, підкреслюючи, що "коли діти з сімей мають хоча б однобічний і перекручений зв'язок, то діти наших дитячих будинків здебільшого ізольовані від життя, і їхній зв'язок з оточенням виявляється хіба що в тому, що на дитячих святах бувають присутні шефи із військової частини" [182, с. 214].

Л. С. Виготський як і О. М. Граборов закликали практикантів до переходу від словесного виховання, що породжує бідність зв'язків, однобічність знань, обмеженість творчих можливостей дітей, до спеціально

організованої діяльності, заснованої на принципах дитячої самоорганізації [182]. “Дитяче самоврядування, підкреслював О. М. Граборов, це лабораторія, де куються нові форми життя, де раціоналізується праця, виховується майбутній громадянин-суспільник. Тут у процесі колективного життя учень повинен виробити в собі основні громадські реакції, остаточно надати форму своєму суспільному становленню” [182]. Саме в колективній діяльності, підкреслював він, закладені можливості для подолання негативних “вторинних” наслідків основного дефекту і формування позитивних, соціально важливих рис особистості розумово відсталої дитини.

Таким чином, вже в середині 20-х років минулого століття були сформовані загальні принципи побудови дитячого самоврядування в умовах допоміжної школи, які стали підставою подальших пошуків і теоретичного обґрунтування нових підходів до питання виховання розумово відсталих дітей.

За найпростішу форму дитячого самоврядування О. М. Граборов вважав організовану в класі “артіль”. За цією моделлю кожний клас поділявся на три частини, кожна третина являла собою “артіль”, яка брала на себе певну галузь громадсько-корисної праці, приміром, прикрашання класу, догляд за чистотою й порядком, відповідальність за навчальні підручники та матеріали. Три “артільні” старости становили класний виконком. Виконкоми паралельних класів об’єднувались у класні ради, а класні ради – в шкільну, яка вважалась найвищим виконавчим органом дитячого самоврядування.

Разом з тим, досвід допоміжних шкіл переконливо свідчив, що саме по собі включення вихованців у самоврядування мало що давало для розвитку всіх позитивних якостей особистості. За рівнем інтелектуального розвитку можливості багатьох дітей не відповідали вимогам, які природно виникали у процесі самодіяльності учнів, що призводило до формалізму в навчально-виховній роботі. Він настійливо закликав організаторів дитячого самоврядування враховувати особливості пізнавальної діяльності таких дітей. Зокрема О. М. Граборов підкреслював, що розумово відсталий “...

може розвиватися лише відносно, передбачливість у нього розвинена мало, він погано оперує з часом. Невростенія – це неврози перевтоми, що істерик на все здатен, аби бути у центрі уваги. Все це підводні скелі, що їх педагог повинен обминати в процесі роботи, коли організується дитяче самоврядування в спеціальній школі ” [182, с. 216]. Цим самим обґрунтовувалась необхідність індивідуального і типологічного підходу до учнів не тільки при навчанні, але й в процесі організації шкільного самоврядування.

Продовжуючи традиції О. М. Граборова, Л. С. Виготського Л. В. Занков закликав більш рішуче залучати розумово відсталих дітей до різноманітних видів позакласної роботи, до творчого використання тих із них, що використовуються в практиці масової школи. “Розумово відстала дитина, підкреслював він, насамперед дитина, а потім вже розумово відстала, тому для неї дійсні загальні закони розвитку ” [91, с. 3]. В той же час Л.В. Занков, як і його попередники, стверджував, хоча і не зовсім чітко, що при організації самоврядування необхідно враховувати своєрідність розвитку таких дітей, їх інтереси, індивідуальні особливості. “Не слід забувати, підкреслював він, що кожна дитина має індивідуальну історію, свої переживання, характерні для неї особливості як для окремої особистості ” [91, с. 3]. Ця вимога не втратила актуальності й на сьогодні.

Безперечно, розроблені положення сприяли посиленню суспільного виховання учнів допоміжної школи через розвиток дитячого самоврядування. Так, зокрема, при багатьох допоміжних школах почали створюватись на добровільних засадах самодіяльні учнівські артілі з ремонту підручників та посібників, шкільного реманента, навчального обладнання; укладалися угоди із виробництвами і кооперативами. Завдяки вжитим заходам розширилась сфера зайнятості дітей корисною працею, випробувалися нові форми організації дитячого оточення, самоврядування впроваджувалося в позакласну громадську роботу і побут учнів. При такому підході до зазначеного питання дитяча самоорганізація виступала і як засіб соціального

виховання, і як одне із головних завдань виховання аномальних дітей. Як відзначав О. М. Граборов, “Діти нашої школи не лише себе обслуговують, тобто виконують план, згори їм поданий, але й самоврядуються, тобто беруть найактивнішу участь у творчому процесі, розбудовуючи власне життя. Вводячи самоврядування в школі, ми привчаємо дитину орієнтуватися в усій багатогранності явищ і виробляємо найвідповідальніші до цих умов форми організації” [182, с. 216].

Таким чином, на погляд М. О. Супруна головною оптимістичною рисою поглядів Л. С. Виготського, О. М. Граборова, Л. В. Занкова та інших дефектологів того часу на проблему нашого дослідження є те, що в теорії спеціальної педагогіки були розроблені механізми використання потенційних можливостей відносно посилення інтенсивності участі аномальних дітей в широкій громадсько-корисній діяльності, яка успішно виправдовувалась практикою [178].

Разом з тим, учителі допоміжної школи відчували гостру потребу в конкретних рекомендаціях стосовно педагогічних шляхів та специфічних умов і засобів більш широкого використання різноманітних форм, нових моделей учнівського самоврядування з метою подолання вад розвитку особистості розумово відсталих дітей, розширення сфер спілкування, колективістичних стосунків між ними.

В той же час, як свідчить аналіз опублікованих у той період статей і методичних посібників, їх автори зосередили свою увагу, головним чином, на описі основних форм дитячої самоорганізації і висвітленні досвіду роботи допоміжних шкіл в цьому напрямку. Крім загального визначення значимості соціального виховання у підготовці розумово відсталих дітей до самостійного життя, вчені-дефектологи далі не йшли. Вважалось, що в умовах різноманітного шкільного життя розумово відстала дитина зможе самостійно проявити свої здібності, що у неї спонтанно будуть розвиватись такі риси, як активність, самостійність, впевненість, вміння самоорганізуватися тощо. Між тим ознайомлення з результатами обстеження

цих шкіл показало, що ступінь активності, самостійності, організаторських здібностей в дитячій самоорганізації є надмірно низький, що потрібні спеціальні методичні прийоми, дидактичні шляхи реалізації можливостей коригуючого виховання на основі більш кваліфікованого врахування особливостей їх пізнавальної діяльності.

Спираючись на оптимістичні передбачення того, що труднощі в організації виконання розумово відсталими дітьми тієї чи іншої діяльності можуть суттєво коригуватися за рахунок раціоналізації в постановці завдань, використання адекватних способів інструктажу, здійснення дієвих способів контролю і оцінки, була проведена серія соціолого-психологічного вивчення особливостей включення таких дітей в широкі соціальні стосунки (Н. Л. Коломінський, Л. І. Драгавичене, В. А. Вярнен та ін.) [193]. У цих дослідженнях розумово відстала дитина вивчалася у взаємозв'язку з оточуючим її середовищем. Вже перші дослідження показали що, не зважаючи на відсутність в учнів молодших класів допоміжної школи реального відчуття свого становища в учнівському колективі все ж під впливом спеціально організованої виховної роботи у них виникають, а надалі стають все більш стійкими перші уявлення про своє місце в колективі ровесників, формується більш чітка його оцінка, створюються ділові й особисті відносини, які в старшому віці трансформуються в міжособистісні стосунки.

Було також встановлено, що, не дивлячись на те, що міжособистісні стосунки в учнів допоміжної школи розвиваються за загальними психологічними закономірностями, все ж структура і динаміка їх протікання досить своєрідна. Для пізнання їх необхідно знати мотиви, за якими діти віддають перевагу тим чи іншим ровесникам, місце кожного учня в колективі, враховуючи, наскільки воно стійке, стабільне, усвідомлене (І. Г. Єременко, В. М. Синьов, Н. М. Стадненко та ін.).

Було також виявлено, що особистісні взаємовідносини розумово відсталих школярів формуються не тільки за загальними закономірностями

розумового розвитку дитини, але і безпосередньо пов'язані із структурою їх дефекту. Так, в дослідженнях Н. Л. Коломінського, А. С. Белкіна, М. М. Буфетова констатується, що діти, які посідають більш чільне місце в системі міжособистісних стосунків, відносяться до групи олігофренів неускладненої форми [109, 191]. В той же час для учнів, які посідають неблагополучне становище в колективі, характерні значні порушення нейродинаміки основних нервово-психічних процесів – збудження і гальмування: їх сили, рухомості, взаємозв'язку. Найбільш негативне ставлення в групі ровесників зафіксовано стосовно дітей із психопатоподібною поведінкою. В групу психічно ізольованих віднесені діти-епілептики, не дивлячись на те, що окремі з них мають відносно високий рівень розумового розвитку.

Стало очевидним, що, включаючи розумово відсталих дітей різного віку в структури шкільного самоврядування, педагогу необхідно не тільки знати індивідуальні і типологічні особливості розвитку дітей різних груп, а й враховувати їх при виборі характеру доручень, при визначенні мір стимулювання самоврядувальної діяльності, прийомів корекційного впливу на ті сторони особистості, які є порушеними або недорозвинутими.

Особливо вагомими в цьому аспекті були дослідження І. Г. Єременка [7986]. Вивчаючи закономірності та специфічні особливості формування дитячого колективу у допоміжній школі, вчений прийшов до однозначного висновку, що становлення й розвиток дитячого колективу у ній відбувається за тими ж принципами, як і в масовій загальноосвітній школі, що колективіські стосунки у допоміжній школі формуються поетапно.

Перший етап характеризується тим, що педагог вирішує виховне завдання одноосібно. Учні при цьому займають нейтральну позицію, зосереджуючи увагу на своїй поведінці, дитячий колектив є лише об'єктом виховання.

На другому етапі у частини вихованців відбувається перебудова із пасивної на активну соціальну позицію, що має відповідний виховний вплив

на інших школярів. Педагог у вирішенні виховних завдань стає не самотнім, як раніше, а має можливість спиратися на дитячий актив. Відбувається інтенсифікація процесу перетворення міжособистісних стосунків у внутрішньо колективістські. Однак останні ще не займають домінуючого положення, оскільки творцями їх є лише невелика частина колективу.

І лише на третьому етапі, хоча і зберігається керівна роль педагога, все ж переважна більшість учнів, за невеликим виключенням, займає активну позицію у виховному процесі: панівне положення набувають внутрішньо колективістські відносини. Зв'язки між окремими дітьми міцніють, що приводить до створення такої спільноти людей, якою в самодіяльний колектив. Створюються сприятливі умови для педагогічного впливу на окремих осіб засобами колективу. На цьому етапі найбільш повно розкриваються функції колективу в сфері самоврядування.

Специфічною особливістю становлення і розвитку дитячого колективу і органів його самоврядування в допоміжній школі є те, продовжує І. Г. Єременка, що протягом довгого часу розумово відсталі у своїх стосунках не виправдано затримуються на першому етапі. “Роль вчителів і учнів у вихованні, що характерна для першого етапу, чітко проявляється навіть з переходом учнів до п'ятого класу. Останній, третій етап, утверджується переважно у випускному класі, хоча риси його нечітко виражені” [79, с. 11].

Очевидно, цим можна пояснити те, що і в старших класах більшість підлітків не займає достатньо активної позиції у виховному процесі, продовжує діяти за вказівкою педагогів. Будь-яка спроба проявити самостійність, як правило, призводить до негативних реакцій. Панівне положення, як вказує І. Г. Єременка, займає другий етап, характерним для якого є продовження виховної ролі педагогів та співдружності педагогів з учнями, що набуває провідного значення. Разом з тим, визначаючи основні шляхи розвитку самоврядувальної діяльності розумово відсталих дітей, автор не торкається конкретних шляхів впровадження самоврядування в практику

роботи допоміжної школи, не розкриває значення вивчення готовності аномального учня до участі у самоврядуванні.

На недостатнє використання самоврядування дітей допоміжної школи у виховному плані в свій час вказувала Т. Й. Пороцька. Вона звертала увагу педагогів-практиків на те, що переважна більшість старшокласників отримувала доручення від піонерської організації, що в шкільній практиці забутий раніше набутий досвід самоорганізації учнівського життя. Що ж стосується учнів молодших класів, то вони, на думку автора, взагалі не брали участі в громадському житті своїх колективів.

Проте, не дивлячись на вищевказані недоліки, в 60–70-ті роки поступово відроджувалися традиції допоміжної школи стосовно учнівського самоврядування. Підтвердженням тому в ряд публікацій, вміщених на сторінках журналу “Дефектологія” (М. А. Арнольдов, Г. Т. Побожеев, К. А. Михальський, Ю. К. Зубрилін та ін.) [177]. В них наводилися переконливі аргументи, які доводили важливість самоврядування в умовах спеціальної школи для виховання в учнів позитивних рис особистості.

Кінець 70-х–початок 80-х років ХХ ст. характеризується якісно новим підходом до проблеми учнівського самоврядування. Значною мірою цьому сприяло і прийняття в 1978 р. Міністерством освіти СРСР “Положення про учнівський комітет школи”. В практиці та в педагогічній теорії відбувається переоцінка місця і ролі учнівських самоврядувальних структур (Л.Ю. Гордін, М. І. Приходько, В. Г. Чугаєвський, В. М. Яценко та ін.). [195; 213] Небайдужою до даної проблеми виявилася і педагогічна преса того часу. Так, зокрема, журнал “Советская педагогика” спеціально організував наукову дискусію з питань учнівського самоврядування, журнал “Воспитание школьников” ввів постійну рубрику: “Активізувати діяльність учнівського самоврядування”. Чимало публікацій у педагогічних виданнях присвячувалися висвітленню шкільного досвіду з даної проблеми. Не залишились байдужими до проблеми шкільного самоврядування і дефектологи. На допомогу практикам був підготовлений ряд робіт наукового

та методичного характеру (І. Г. Єременко, М. А. Арнольдов, В. Ф. Мачихіна, К. А. Михальський, Ю.К. Зубрилін та ін.) в яких висловлювались важливі питання стосовно розвитку учнівського колективу у допоміжних школах [195].

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 Р.Г. Аслаєвої та В.І. Шиші певна увага приділялась висвітленню ролі громадських організацій у формуванні соціально важливих рис особистості школяра [191].

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 [191].

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 члена 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-методичний 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 з налагодження самоврядувальної діяльності учнів, що на наш погляд, є головною 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.

Окремі історико-педагогічні аспекти організації учнівського самоврядування висвітлені М. О. Супруном в ряді його публікацій [180; 183; 192; 194 та ін.].

1.2. Вивчення стану учнівського самоврядування в сучасній допоміжній школі

Широка демократизація громадського життя вимагає від людини політичної зрілості, соціальної активності, позиції господаря свого виробництва, свого району, суспільства в цілому. Провідна роль у вихованні соціально активної особистості належить школі. В результаті вірно організованого в ній виховного процесу в учнів розвиваються позитивні сторони особистості, розширюється коло взаємовідносин, виробляється

потреба в активній діяльності, здатність до істинних колективних переживань і утворенню комунікативних відносин. Саме в школі створюється база для придбання первісного досвіду самоврядувальної роботи, його розширення і застосування в повсякденній громадсько-корисній роботі, що являється гарантом істинної соціальної реабілітації підлітків.

Будучи складовою частиною єдиної системи народної освіти, допоміжна школа вирішує загальні з масовою школою завдання учнів, керуючись при цьому і загальним принципами, методами, організаційними формами і напрямками виховання учнів. В той же час, досягнення кінцевої мети спеціального навчання – включення випускників в самостійне життя – можливе лише за умови корекційної роботи спрямованої на подолання відхилень в психічному, розумовому і емоційно-вольовому розвитку. Ось чому кожний виховний захід допоміжній школі повинен мати корекційну складову і здійснювати корекційний вплив на особистість учня.

Провідне місце в системі корекційно-виховної роботи допоміжної школи належить організації учнівського самоврядування, котре є запорукою створення повноцінного дитячого колективу. Зараз в теорії олігофронпедагогіки і в практиці допоміжної школи навколо проблеми учнівського самоврядування ведуться гострі дискусії про місце і роль учнівського самоврядування в діяльності школи, про ступінь самостійності учнів у вирішенні питань їх життєдіяльності, про функції педагогічного керівництва ним, про форми співробітництва учнівського комітету із іншими громадськими дитячими організаціями тощо.

Визнання можливостей більш широкої участі розумово відсталих школярів в різноманітній позанавчальній роботі вимагало вивчення сучасного досвіду організації учнівського самоврядування як однієї із важливих умов підготовки школярів до життя в демократичній державі.

Учнівське самоврядування в сучасній допоміжній школі-інтернаті вступило в якісно новий етап свого розвитку. Завдання школи полягають не в тому щоб виховати із розумово відсталих учнів активістів, а в тому щоб

використовуючи їх участь в роботі дитячих учнівських громадських об'єднань сформувати у більшості із них якості, необхідні для самостійного життя і праці.

В Положенні про учнівський комітет в загальноосвітній школі накреслені шляхи подальшого вдосконалення самоврядувальної діяльності учнів. Зокрема в ньому відзначається, що учком є виконавчим органом покликаний активно сприяти становленню і згуртуванню колективу.

Відзначена недосконалість розробки теоретичних основ діяльності розумово відсталих школярів в структурах учнівського самоврядування не могла не позначитися на практиці його функціонування. Існуючі програмно-методичні розробки (навчальні програми, методичні рекомендації, посібники для допоміжних шкіл) націлюють на необхідність формування самостійності учнів в різних видах діяльності. Відсутність конкретних методичних порад щодо єдиної структури самоврядування, механізмів впливу на розвиток самостійності учнів в позакласній роботі негативно позначається на шкільній практиці.

Разом з тим, не викликає сумніву те, що оновлення навчально-виховної роботи допоміжної школи, в якій би особистість розумово відсталої дитини формувалася з врахуванням особливостей психофізичного розвитку кожного, багато в чому залежить від педагога, його авторитету, позиції, способу взаємовідносин з дітьми, майстерності володіння засобами організації життя і діяльності учнівського колективу. Від педагога в значній мірі залежить, чи стане учнівське самоврядування реальним фактором підвищення ефективності навчально-виховного процесу, чи воно буде більш привабливою грою, яка суттєво не впливає на життя школи і учнів [191].

Саме із врахуванням такої ролі педагогів проведено дослідження, мета якого полягає в тому, щоб виявити їх ставлення до діяльності органів учнівського самоврядування, розуміння впливу цієї ділянки виховної роботи на формування і розвиток особистості аномальної дитини. Вивченню і оцінці

були піддані такі питання, як загальна характеристика стану учнівського самоврядування в сучасній допоміжній школі, аналіз ставлення педагогів до цієї роботи, структура і функції виконавських органів учнівського самоврядування, рівень активності в ньому вихованців школи та інше. Аналіз одержаних результатів дозволив одержати більш-менш ймовірні уявлення про стан цієї справи у допоміжних школах.

В результаті аналізу одержаних даних виявлено, що значна кількість представників шкільної адміністрації (60%) дають позитивну оцінку ролі органів шкільного самоврядування в організації життя і діяльності учнівського колективу. Із них 12 % вважають, що розумово відсталі діти цілком здатні самостійно забезпечити організацію, контролювання і ведення обліку роботи діючих у допоміжних школах громадських комісій і клубів. Вони не тільки вірять в потенційні можливості вихованців, а і створюють умови, що сприяють розвитку дитячої самоорганізації.

Приблизно третина тих, хто позитивно оцінив можливості функціонування органів учнівського самоврядування в допоміжній школі (20%), висловили думку про необхідність періодичної допомоги учням як на рівні організації тих чи інших заходів, так і в процесі їх здійснення. При цьому педагогічну допомогу учням вони розглядають як одну з умов корекційного впливу на особистість аномальної дитини.

Інші 28% респондентів, хоч і позитивно оцінюють можливості розумово відсталих школярів в діяльності органів учнівського самоврядування, але вважають це можливим тільки за умови надання постійної педагогічної допомоги як на рівні організації, так і в процесі систематичної роботи.

На фоні досить високої оцінки роботи вище представленої групи респондентів насторожує той факт, що 28% керівників висловили неоднозначне ставлення до функціонування органів учнівського самоврядування в умовах допоміжної школи. Вони не відкидають повністю ефективності даної форми виховної роботи з розумово відсталими, але мало

вірять у можливість її впливу на їх соціальну активність, не розцінюють її як важливу педагогічну умову підготовки аномальних дітей до самостійного життя і трудової діяльності. Сам по собі факт функціонування учнівських органів самоврядування розглядається ними з чисто формального боку – “не завадить, але й не приведе до позитивних результатів”.

Разом з тим насторожує той факт, що 12% представників шкільної адміністрації були категоричні в негативній оцінці діяльності органів учнівського самоврядування в умовах допоміжної школи. Вони вважають, що ця форма виховної роботи може бути використана тільки при постійній допомозі педагогічного колективу. Таким чином, майже 40% керівників допоміжних шкіл не мають оптимістичних переконань щодо важливості розвитку самоорганізації аномальних дітей, а відповідно і не створюють умов для її функціонування. Вважаючи дану форму виховної роботи мало перспективною, вони не стимулюють педагогів до пошуку оптимальних форм участі розумово відсталих дітей в системі шкільної самоорганізації як однієї із підсистем демократизації життя учнівського колективу.

Аналіз анкет і рефератів слухачів курсів підвищення кваліфікації директорів допоміжних шкіл і їх заступників (відповідно 45 і 52 особи) свідчить про те, що 24% з них мають лише поверхове уявлення про структуру учнівського самоврядування, 36% чітко не визначили його функції і основні напрямки діяльності, 40% директорів в питаннях керівництва учнівським самоврядуванням на рівні класу-групи повністю покладаються на вихователів, а в організації загальношкільного колективу – на заступників з виховної роботи.

Посилаючись на багаточисельні першочергові проблеми (господарську діяльність, матеріально-технічне забезпечення школи, звітність перед органами народної освіти та ін.) частина керівників допоміжних шкіл, практично самоусунулася від потреб дитячих громадських об'єднань. У кращому випадку вони мають необхідну інформацію про сфери діяльності учнівського колективу, яка надходить від педагогічних

працівників, і через них здійснюють вплив на дитячі громадські організації. Цим самим педагоги ставлять членів виборних органів в становище формальних виконавців, що в кінцевому результаті не забезпечує накопичення досвіду спільної діяльності й спілкування дітей, встановлення більш тісного зв'язку між первинними колективами, приводить до послаблення контактів між адміністрацією школи і учнівським активом, між учнівським і педагогічним колективами. Внаслідок цього педагогічний центр керуючої системи і системи учнівського самоврядування втрачають основне призначення – здатність спільно оперативно вирішувати питання життя і діяльності, включаючи максимальне важливу активність учнів.

Більш оптимістичної точки зору щодо об'єднання дітей легкого ступеня розумової відсталості в самоврядування дотримуються педагоги. Про це свідчать й дані анкети, яка пропонувалася вчителям і вихователям. Для прикладу наведемо деякі із запитань цієї анкети.

В якій формі, побудоване самоврядування учнів в вашій школі?

– шкільне самоврядування (спільна діяльність дитячих громадських організацій і учкомун) – 1;

– тільки самоврядування дитячих громадських організацій – 2;

– тільки учнівське самоврядування – 3;

– Ваш варіант:

Яка на Ваш погляд роль громадських учнівських зборів?

– позитивна – 1;

– негативна – 2;

– Ваш варіант.

Як часто проходять загальношкільні учнівські збори?

– один раз в місяць – 1;

– один раз в чверть – 2;

– один раз на рік – 3;

– зовсім не проходять – 4.

Які основні питання виносяться на обговорення:

- питання навчання – 1;
- питання дисципліни – 2;
- питання дозвілля – 3;
- участь в громадсько-корисній праці – 4;

–Ваш варіант:

Назвіть склад загальношкільних органів учнівського самоврядування:

- в учком входять: голова, його заступник, голова комісії учкому – 1;
- в учком входять: голова, його заступник, голови комісій учкому, командири (старости) класів – 2;

– Ваш варіант:

В чому полягає, на Ваш погляд, роль голови учкому школи?

- організатор дитячого колективу – 1;
- інструмент педагогів по керівництву учнями – 2;
- Ваш варіант:

Як учні старших класів беруть участь в заходах, що проводить учком:

- активно – 1;
- пасивно – 2;
- ігнорують їх проведення – 3;
- Ваш варіант:

В яких, на ваш погляд, видах діяльності учнівське самоврядування дає найбільш позитивний результат?

- в навчанні – 1;
- в трудовій діяльності – 2;
- в організації дозвілля – 3;
- в спортивно-масовій роботі – 4;
- в організації гурткової роботи – 5;
- Ваш варіант:

84 % опитаних позитивно оцінили можливість участі розумово відсталих школярів в діяльності органів учнівського самоврядування. 20% з них вважають що їх вихованці можуть цілком самостійно організувати свою діяльність, а 64% педагогів відзначили, що в даному типі навчальних закладів діяльність органів учнівського самоврядування потребує часткової, 16 % – постійної педагогічної допомоги . Через це, у виховній роботі вони на перший план висувують завдання організації самоврядування дітей. В цьому вони бачать один із шляхів соціалізації розумово відсталої дитини в суспільстві. 16 % із числа опитаних педагогів висловилися неоднозначно чи негативно відносно можливості функціонування в допоміжних школах органів учнівського самоврядування.

Такий підхід до здійснення виховної роботи з розумово відсталими дітьми шляхом організації їх самоврядувальної діяльності призводить до пасивного сприйняття інформації педагогів, позбавляє учнів можливості проявити в достатній мірі свої сили і здібності щодо участі в самоврядувальній діяльності.

Відсутність достатнього рівня відповідальності адміністрації шкіл до організації учнівського самоврядування досить яскраво проявляється і в її плануванні.

У процесі вивчення шкільного досвіду з цього питання було виявлено, що практично в усіх учнівських комітетах (за виключенням частини шкіл Житомирської, Дніпропетровської і Одеської областей) відсутня практика планування й обліку роботи учкому і його комісій. В кращому випадку, в школах із всієї документації ведуться журнали перевірки санітарного стану приміщень, журнали комісії дисципліни й порядку, а тому учні допоміжних шкіл практично не підключаються до планування своєї життєдіяльності.

Чимало питань, передбачених орієнтовним змістом роботи комісій, передбачають зміцнення зв'язків з виробничими колективами, випускниками шкіл, спеціалістами народного господарства. Аналіз планів роботи учкомів окремих допоміжних шкіл у яких практикується така форма роботи, показав,

що більшість заходів (91 %) планується проводити на базі школи, між тим в місцевому будинку культури, на підшефному підприємстві заплановано провести тільки 3 %, а за місцем проживання й того менше — 0,5 % заходів.

Переважно в планах роботи не намічається проведення спільних заходів із молодіжними організаціями базових закладів (спільні засідання, різноманітні спортивні й культурно-масові заходи тощо). Директори констатують, що багато керівників підприємств відмовляють школам в організації таких форм співробітництва, мотивуючи це труднощами перехідного періоду до ринкових відносин, внутрішніми проблемами, труднощами економічного порядку тощо. Отже, більшість виробничників не вбачають у випускниках допоміжних шкіл реального джерела поповнення трудових резервів для потреб своїх колективів. Все це створює своєрідний інформаційно-комунікативний вакуум навколо колективів розумово відсталих учнів.

Наявність в педагогічних колективах ряду допоміжних шкіл недооцінки значення учнівського самоврядування, відсутність чіткого планування цієї ділянки роботи і ряд інших несприятливих обставин помітно позначається на практиці залучення школярів до активної участі в учнівському самоврядуванні. Здебільшого вона носить стихійний характер й охоплює вузьке коло активу, що дублює одні й ті ж форми діяльності.

Як показують результати нашого дослідження, значна група школярів тривалий час виконує в основному однотипні доручення організаторського, організаторсько-виконавського чи суто виконавського характеру (Табл. 1).

Таблиця 1

**Періодичність участі розумово відсталих школярів
в діяльності виборного активу класу**

Разом Учнів	Обирались до активу (класу) (в %)			Не обирались
	1 раз	2 рази	3 рази	
115	6,9	26,1	31,4	25,6

Як бачимо, серед обстежених учнів 31,4 % обирались до активу класу тричі, 26,1% – двічі, що свідчить про потенційні можливості певної групи, дітей, які за умови цілеспрямованої допомоги спроможні до зростання і мають непогану перспективу в оволодінні навичками організаторської діяльності. Разом з тим, насторожує та обставина, що 35,6% і 6,9 % дітей беруть пасивну участь в учнівському самоврядуванні. Через це, зрозуміло, властиві учням допоміжної школи інертність, імпульсивність, малоініціативність не долаються, а продовжують домінувати і в тих ситуаціях, в яких би діти могли проявити свою активність.

У процесі вивчення досвіду роботи допоміжних шкіл нами було виявлено, що організаційний бік дитячого самоврядування вирішується формально, без широкого залучення самих вихованців. У більшості випадків актив не обирається, а призначається вихователями, активісти майже ніколи не звітують про свою роботу перед товаришами, і в результаті вони виявляються відірвані від свого дитячого колективу. Їм надається право робити зауваження ровесникам, просити вихователя про їх покарання чи заохочення. Мають місце випадки, коли окремі педагоги, забуваючи про недостатній рівень розвитку психіки своїх вихованців-активістів, допускають надмірну їх самостійність, вимагають повної відповідальності за стан справ в класі.

Часто старостами (командирами) стають удавані лідери, які, ставши офіційними, групують навколо себе подібних собі, переносючи “багатий вуличний досвід” в стіни школи.

Негативно впливає на зростання активності усіх членів класного колективу практика висунення до активу одних і тих же учнів. Як правило, з року в рік він не змінюється.

Нас також цікавило вивчення структури громадських доручень і їх розподілу між окремими вихованцями допоміжних шкіл.

При вивченні цього та інших питань, пов'язаних із діяльністю учнів допоміжних шкіл в органах учнівського самоврядування, нами використовувався цілий арсенал вищезазначених методів, серед яких певне місце відводилось і анкетуванню.

Наведемо приклади окремих запитань із анкет для учнів.

Чи завжди ти виконуєш доручення активістів ?

- Так – 1
- Ні – 2
- Важко відповісти – 3
- Якщо виконуєш, то як ?
- Охоче – 1
- З примусом – 2
- Беззаперечно – 3
- Важко відповісти – 4

Чи вмієш ти давати доручення, і вимагати їх виконання ?

- Так – 1
- Ні – 2
- Важко відповісти – 3

Як ти оцінюєш роботу органів учнівського самоврядування у вашій школі?

- Позитивно – 1
- Задовільно – 2
- Негативно – 3
- Важко відповісти – 4

Як ти оцінюєш роботу органів самоврядування свого класу ?

- Позитивно – 1
- Незадовільно – 2
- Задовільно – 3
- Важко відповісти – 4

В яких напрямках діяльності учнівського самоврядування ти бажав би, чи не бажав би брати участь?

	бажаю	не бажую
– Культмасова робота	1	2
– Господарсько-побутова робота	3	4
– Спортивно-масова робота	5	6

Чи можуть органи учнівського самоврядування працювати ?

- Самостійно, без опіки дорослих – 1
- При постійній допомозі педагогів – 2
- При частковій допомозі педагогів – 3
- Важко відповісти – 4.

Нами використовувався ще цілий ряд запитань, спрямованих на вивчення ставлення учнів до громадської роботи з точки зору пізнання їх потенційних можливостей для участі в діяльності органів учнівського самоврядування.

Наші дослідження показали, що формально громадські доручення мають біля 70% учнів, але реально їх виконує лише 25% від загального числа дітей.

Найбільш пріоритетними серед доручень є такі, як член комісії учкому, староста класу, член учкому. Слід відзначити, що для допоміжної школи специфічним є те, що в громадській роботі більш активні дівчата. Так, зокрема, серед членів комісії учкому, членів учкомі і старост класів переважають дівчата (відповідно 75%, 72%, 68%). Виключення складають лише такі доручення, як фізорг, де хлопці представлені більшістю – 76 %.

До певної міри це пояснюється тим, що дівчата проявляють більшу активність в громадській роботі через позитивне ставлення до виконання своїх обов'язків. Вони з більшим бажанням беруться за громадські доручення, краще і старанніше виконують їх, у них більш розвинуте почуття відповідальності, активності в порівнянні з хлопцями. Цим багато в чому

можна пояснити те, що випускниці допоміжних шкіл швидше і успішніше адаптуються в умовах виробничих колективів, більш комунікабельні, ніж юнаки, й тому легше пристосовуються до самотійного життя (В. Ю. Карвяліс, А. І. Раку, К. М. Турчинська та ін.) [180].

Аналіз роботи окремих допоміжних шкіл України показує, що роль виборчого активу залишається вкрай низькою внаслідок нічим не обґрунтованої неорганізованості педагогічного керівництва, яке часто втрачає своє первісне призначення нерідко перетворюється у педагогічну опіку. Через це розумово відстала дитина позбавляється можливості самотійно приймати рішення, проявляти ініціативу, самотійно діяти. Таким чином, низька комунікабельність, безініціативність, недорозвинуте почуття власної відповідальності багато в чому визначається не стільки наявністю розумової відсталості, скільки є наслідком педагогічних помилок, допущених у виховній роботі.

Досить складною проблемою для учнів 5-6-х класів є обрання активу. Як відомо, в цьому віці вихованці допоміжної школи ще не мають належного соціального і практичного досвіду діяльності. В силу особливостей психічного та розумового розвитку багато із них при виборі активу керуються утилітарними, несуттєвими мотивами. Учні в цьому віці не можуть самотійно правильно оцінити позитивні якості, організаторські здібності своїх однолітків, необхідні для їх роботи в органах учнівського самоврядування.

Основними критеріями при оцінці своїх однокласників розумово відсталі учні вважають успішне навчання і авторитет в очах педагогів. Про це свідчать відповіді учнів 5–6-х класів на запитання анкети: “Чому Ви пропонуєте в актив класу саме цих учнів?": 43 % дітей виходило з того, що їхні кандидати добре вчаться; 21 % учнів мотивувало свій вибір тим, що тих завжди рекомендують; 19 % посилались на те, що ті хороші товариші, й тільки 17 % учнів даної вікової групи свій вибір пояснили наявністю умінь організаторського характеру.

Як бачимо, школярі ще не надають належного значення таким рисам організатора як вмінням згуртувати дітей, націлити їх на виконання спільної роботи, зробити життя дітей цікавим, захоплюючим тощо. Головним критерієм для них є ставлення тієї чи іншої дитини до навчання. Дійсно, наші спостереження підтвердили, що серед старост 5–6 класів близько 80% відмінників і тих, хто вчиться на “4” і “5”. Вони, як правило, слухняні виконавці, але не завжди володіють організаторськими даними. В той же час, серед активу майже відсутні ті учні, які вчаться гірше, але мають певні організаторські здібності.

Суттєві зміни мотивів вибору активістів спостерігаються серед підлітків старшого віку. Зокрема, учні 7–9 класів, відповідаючи на вказані вище питання, в більшій мірі керувалися пізнавальними та комунікативними мотивами. Вони вважають за потрібне, щоб до активу обиралися не лише ті однолітки, які добре навчаються, а й ті, що можуть і вміють організувати дозвілля дітей, мають організаторські здібності, користуються повагою та авторитетом серед однокласників. Цієї позиції дотримувалися 69% підлітків. І тільки 16% з них вважали, що пріоритетним під час вибору активу є показник успішності.

В кінці 80-х років у багатьох спеціальних школах почали створюватись нові аналогічні до масових шкіл органи внутрішньошкільного управління – шкільні ради. Ознайомлення з їх роботою свідчить, що суттєвих змін у самоврядувальницькій роботі шкіл не відбулося. Причиною цього, на нашу думку є відсутність розмежування сфер діяльності шкільної і педагогічної ради. У зв'язку з цим 76% опитаних нами директорів допоміжних шкіл вважають шкільну раду зайвою, і тільки 8% респондентів відзначили, що вона є важливою ланкою в системі шкільного управління. Інші 16% з числа опитаних так і не змогли дати певну оцінку факту функціонування шкільної ради.

Як показали наші спостереження, у діяльності шкільної і педагогічної рад відбувається переважно дублювання і паралелізм їх роботи. Вже перший

досвід діяльності створених у допоміжних шкільних рад показав, що активність представлених в раді членів (педагогів, учнів, представників базових підприємств, батьківської громадськості і місцевих органів влади) різна. Тільки в окремих школах учні-активісти входять до складу шкільних рад, але практично участі в їх роботі не беруть. У більшості ж випадків на питання: “Що ти знаєш про роботу шкільної ради?” учні не змогли дати навіть відносно стверджувальної відповіді. Це пояснюється тим, що в більшості з шкіл педагоги не вважають за потрібне навіть інформувати учнів про діяльність шкільних рад.

Але, не дивлячись на багатопроблемність в організації роботи шкільних рад, розвиток їх діяльності – дійсно реальний крок до нової школи, і в його реалізації мають бути зацікавлені всі: адміністрація, педагоги, представники місцевих органів влади і базових підприємств, батьки, учні.

В процесі збору констатуючого матеріалу ми дійшли висновку, що в практиці роботи допоміжної школи існує декілька варіантів структури органів учнівського самоврядування. Це пояснюється як об’єктивними, так і суб’єктивними факторами: традиціями, умовами роботи школи, розбіжностями в розумінні педагогам мети, завдань, змісту самоврядування учнів. Більш менш чітко нами виділено дві такі структури.

У першому варіанті учком обирається відкритим голосуванням загальними зборами учнів школи з числа вихованців 5–9-х класів. До його складу, як правило, входять такі комісії: навчальна, дисципліни і порядку, трудова, культурно-масова, санітарна. Особливістю цього варіанту є те, що всі вищеназвані комісії формуються з числа членів учкому. Голова, заступник голови і секретар учкому при цьому не входять до складу комісій.

Проте, як показує якісний аналіз складу учкому в його складі працюють переважно учні 5–6 класів. У зв’язку з цим домінуюче число голів комісій становлять діти середніх класів, які не мають достатнього досвіду організаторської роботи. Відсутність в складі учнівських комісій учнів старших класів (8–9) призводить до втрати опори в даному середовищі, до

відриву старшокласників від участі в життєдіяльності загальношкільного колективу.

У другому варіанті учком обирається також відкритим голосуванням на загальних зборах учнів 5–9 класів. Його організаційна структура передбачає адекватну відповідність між загальношкільними комісіями та комісіями колективів класів, груп. Відмінною особливістю цього варіанту є те, що комісії формуються із числа представників всіх класів, які відповідають в своїх первинних дитячих колективах за певну ділянку роботи. Позитивною відмінністю цього варіанту є те, що тут продумані взаємозв'язки між всіма складовими компонентами учнівського самоврядування (учнівський комітет та його комісії), більш широко залучені до громадської роботи учні (у два-три рази більше, ніж у попередньому варіанті), дуже важливо те, що даному варіанту притаманна більша оперативність і контактність між загальношкільними і класними органами.

Разом з тим і цей варіант не позбавлений окремих недоліків. Практично всі підрозділи учкому (комісії) в процесі своєї діяльності опираються, передусім, на учнівські колективи класів, що допустиме лише по відношенню до однієї з них – навчальної. В силу цього вони не мають можливості безпосередньо впливати на такі об'єднання учнів, як гуртки, клуби, секції, шкільні кооперативи тощо. Тому планування роботи, підготовка і проведення різноманітних позанавчальних заходів не завжди є об'єктом їх прямої діяльності. Все це ускладнює здійснення раціонального керівництва дитячим колективом і суттєво гальмує виконання рішень органів учнівського самоврядування.

Вивчення досвіду роботи допоміжних шкіл підтверджує, що доцільний вибір того чи іншого варіанту структури учнівського самоврядування безпосередньо впливає на ефективність самоврядувальної діяльності дітей загалом, на гнучкість, мобільність і взаємодію форм управління виконавчими органами.

Із цього випливає, що вказаний підхід до проблеми формування органів учнівського самоврядування не забезпечує належним чином керівництво різноманітними об'єднаннями учнів, крім класних колективів. У цьому випадку, як відзначає В.М.Яценко, "... відсутність управління іншими складовими частинами учком веде до втрати інформації про учком в цілому" [224, с. 15]. Суттєвим, на наш погляд, недоліком виконавчих органів учнівського самоврядування, створених за принципом представництва лише від колективів класів, є певна недосконалість керівництва мікросередовищем учнів. Особливо це проявляється в позакласному і позашкільному житті. Адже від того, як сплановане і організоване життя кожного учня, залежить в цілому формування його особистості.

Із двадцяти семи обстежених нами допоміжних шкіл України, за першим варіантом працюють органи учнівського самоврядування дев'ятнадцяти шкіл, за другим восьми шкіл. В решті шкіл самотійна діяльність органів учнівського самоврядування обмежена. В кращому випадку при школах створюються комісії, штаби, які підпорядковані радам дитячих громадських організацій, рухів. В результаті відбувається надмірне звуження кола справ, яким займається учком та інші структурні підрозділи учнівського самоврядування. Такий стан призводить до порушень принципу самотійності і самодіяльності учнів, в результаті чого виникає непереборне протиріччя в житті школи, її учнівського і педагогічного колективів, в стилі педагогічного наставництва над учнівськими організаціями. У деяких випадках учком бере на себе непритаманні йому функції (організація роботи суспільно-політичних об'єднань).

В цьому випадку це призводить до девальвації діяльності громадських організацій дітей і до втрати значимості учнівського самоврядування.

Характерною особливістю обох варіантів структур учнівського самоврядування є те, що в його виконавчих органах практично не представлені учні початкових класів. І хоча вікові й психологічні особливості дітей цього віку не дозволяють їм на повну силу включитися в громадську

роботу, ігнорувати цю частину дитячого колективу (10–15%) нам здається педагогічно невиправданим. Крім того, слабким місцем діяльності обох структур учнівського самоврядування у допоміжних школах є те, що в них не закладено представництво від різних позакласних об'єднань учнів (гуртків, секцій, клубів, шкільних кооперативів тощо). Внаслідок цього учнівською самоврядувальною діяльністю не охоплені багато різноманітних заходів, які здійснюються в позаурочний час.

Вказані структури функціонуючих органів учнівського самоврядування подані на схемі 1.

Структура учнівського самоврядування, чисельність комісій, їх наповненість, підрозділи в середині кожної комісії (ланка, бригада, група, рада тощо) визначають зміст і спрямованість діяльності виборного активу. На жаль, при визначенні структури у більшості допоміжних шкіл керуються лише тими вказівками, які подаються в положенні про учком.

Схема 1

Структура виконавчих органів учнівського самоврядування допоміжної школи.



Умовні позначення:

- - - - - неіснуючі зв'язки

————— існуючі зв'язки

Як правило, у допоміжних школах функціонують такі комісії: навчальна, трудова, господарча, дисципліни і порядку, санітарна. В той же час не беруться до уваги рекомендації положення про те, що беручи до уваги потреби школи, її традиції, специфіку навчально-виховного процесу, учкому надається право збільшувати кількість комісій та визначати їх функціональні обов'язки.

Звичайно, дана обставина стримує подальше удосконалення структури учнівського самоврядування у допоміжних школах, звужує коло діяльності активу і, вочевидь, є однією з причин того негативного явища, що переважна більшість розумово відсталих дітей і підлітків не мають постійних або тимчасових доручень. В результаті такої організації самоврядування більшість вихованців виступає в ролі формальних учасників виховного процесу допоміжної школи.

Важливою умовою функціонування органів шкільного самоврядування є цілеспрямована робота педагогічного колективу із вивчення і розвитку досвіду організаторської діяльності учнів. Відзначену залежність можна простежити шляхом аналізу діяльності учкому Бердичівської допоміжної школи-інтернату. Так, педагоги, розуміючи, що оволодіння навичками організаторської діяльності досить довготривалий і складний процес, який реалізується не одноразовими заходами, а систематичним привчанням вихованців до виконання покладених на них доручень, поступово вводять дітей в світ громадської діяльності. На перших етапах вони включають учнів в роботу, яка не вимагає значного миттєвого досвіду. Переважно це тимчасові доручення, які виконуються під контролем вихователів. Поступово сфера діяльності дітей розширюється, ускладнюється зміст і збільшується обсяг виконуваних завдань громадського характеру.

Після виконання тимчасових доручень учнів залучають до самостійної діяльності в різних структурах шкільного самоврядування.

Вивчення досвіду роботи допоміжних шкіл показує, що в більшості із них учнівське самоврядування має місце. Однак, педагогічні колективи, як правило, розглядають самоуправлінську діяльність як самоціль, а не як один із шляхів підготовки учнів до самостійного життя.

Виявлена нами багатоваріантність структури органів учнівського самоврядування з позитивною тенденцією розвитку цього процесу, оскільки може дати в майбутньому можливість педагогічним колективам визначитися в науково-методичних підходах до керівництва самоврядувальницькою діяльністю учнів.

Враховуючи складність поставленого перед нами завдання, а також той факт, що у багатьох як наукових, так і практичних працівників домінує негативне або невизначене ставлення до самоврядувальницької діяльності розумово відсталих учнів, ми під час висвітлення досвіду роботи учнівських самоврядувальних структур вважали за доцільне зупинитися не тільки на негативних тенденціях, а і дещо більше на позитивних його аспектах.

На жаль, в допоміжних школах не враховується одна з важливих передумов самоврядування – вивчення рівня готовності учнів до діяльності в самоврядувальних структурах, з тим щоб реалізувати виявлені схильності, а потім розвинути їх в конкретному змісті, оскільки на сьогоднішній день ще не створені механізми перетворення потенційних можливостей розумово відсталих дітей в реальний фактор.

Вивченню цих та інших питань дослідження М. О. Супруна присвячений наступний параграф [116; 124; 157 та ін.].

1.3. Дослідження готовності розумово відсталих школярів до участі в учнівському самоврядуванні

Результати аналізу стану організації і функціонування учнівського самоврядування в допоміжних школах України дають підставу для

припущення, що однією з істотних причин виявленої пасивності учнів, неспроможності їх самотійно виконувати дії, адекватні потребам учнівського самоврядування, є недостатня, а то й зовсім відсутня готовність їх до участі в ньому [177].

Правомірність такого висновку підкріплюється тим фактом, що при вивченні поглядів педагогів на роль дитячого самоврядування не виявлено певного ставлення їх до факту врахування готовності учнів до залучення до цієї роботи. Відсутні й посилання на необхідність вивчення її стану.

З метою вивчення стану готовності розумово відсталих до діяльності в органах учнівського самоврядування ми провели спеціальне дослідження. Визначаючи об'єкти аналізу, ми виходили з погляду на готовність як складну і багатомірну систему психофізичних властивостей і станів особи.

В даному ж разі аналізу піддані лише ті з них які вказують на найбільш типові вимоги, які висуває до учнів сам факт участі їх у самоврядуванні, які обумовлюються особливостями ситуацій, що виникають при цьому. Мова йде про те, що у самоврядуванні відсутня постійно жива синхронність в діях учнів і педагогів, яка властива навчальній діяльності: вчитель розповідає – учні слухають, вчитель запитує – учні відповідають тощо. Тут же учні мають діяти персонально або в складі певних груп: учень-керівник, організатор діє на свій розсуд, як уміє.

Учні, які входять до тієї чи іншої структури самоврядування, повинні обходитись без прямої регуляції з боку вчителя. Вони самотійно, добровільно виконують дії, керуючись вказівками іншого учня, а не педагога. Це вимагає умінь діяти спільно, разом, за власною ініціативою, пристосовуватися до товариша, групи, працювати злагоджено, щоб спільна справа стала результатом інтенсивних дій обох сторін – виконавців і організатора.

Однак при дослідженні готовності розумово відсталих учнів до участі у самоврядуванні всі її показники розглядаються не в чистому вигляді, а під кутом зору того, як вони проявляються в умовах психічних відхилень, з

урахуванням того, які негативні дії дефекту впливають на рівень готовності при розумовій відсталості, при якій мають місце багаточисельні відхилення від нормального розвитку розуму, волі, характеру, мотивів і потреб. У зв'язку з цим постає необхідність виявлення компенсаторних можливостей дітей, які разом з іншими факторами покликані забезпечити належну корекцію готовності дитини до участі в учнівському самоврядуванні.

При розробці методики дослідження даного питання були насамперед визначені підходи до оцінки моральної сторони готовності дитини в учнівському самоврядуванні і, зокрема таких, як наявність в учнів почуття причетності й особистої відповідальності за стан справ у дитячому колективі.

Опираючись на результати вивчення наукових і методичних робіт як загальної, так і спеціальної педагогіки (І. Г. Єременка, В. М. Синьов, А. С. Белкін, М. І. Буфетом, Н. Л. Коломінський, В. М. Коротов та ін.), а також враховуючи погляди педагогів-практиків ми визначили основні інформативні показники готовності розумово відсталого учня до діяльності в учнівському самоврядуванні. До них ми віднесли самостійність, організаторські здібності, саморегуляцію. Крім цих трьох, найбільш інформативних показників, як додаткові ми використали активність, ініціативність, дисциплінованість та деякі інші.

За модель учня організаторського типу нами прийнята особистість, яка володіє всіма показниками. Ми також враховували, що рівень розвитку названих рис особистості в розумово відсталих школярів не може бути однаковою, оскільки залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів (індивідуальних, типологічних особливостей, віку, особистого досвіду, місця дитини в учнівському колективі, стилю роботи педагогів тощо).

Вивчення готовності учнів до самоврядування здійснювалось нами у шести допоміжних школах України. Ними були охоплені 146 учнів 2, 5, 7 класів допоміжних шкіл і 97 їх ровесників із 7–8 класів масової школи №48

м. Києва, №1 м. Носівки Чернігівської обл. та с. Держанівки Носівського району Чернігівської області.

Основним завданням було виявлення в учнів допоміжної школи, задіяних в різних структурах учнівського самоврядування, стану сформованості перерахованих вище показників. З цією метою їм пропонувались спеціальні завдання, зміст яких буде розкритий далі.

Одержані факти аналізувались на трьох рівнях: емпіричному, частково узагальненому та інтегрованому. Спочатку опрацьовувалися дані про кожного учня, потім вони узагальнювалися по кожному показнику про всіх учнів і, нарешті, інтегрувалися за вказаними показниками.

За основний метод аналізу було обрано порівняння результатів виконання завдань учнями масової і допоміжної шкіл. Це вимагало визначення одиниць вимірювання по кожному показнику. До них ми віднесли: елементарну дію і одиничний факт.

Однак в нашому дослідженні отримані різноманітні факти, які в первинному вигляді неможливо ні сумувати, ні порівнювати. Мова іде про ті з них, які свідчать про рівень розвитку тієї чи іншої риси самоврядувальної діяльності. Для того, щоб ці дані виявилися придатними для порівняння і узагальнення, їх потрібно було урівняти, придати їм однорідності. Тому аналіз відбувався, виходячи з єдиного для всіх показників критерія – відношення фактичного результату до оптимального, бажаного. Таким чином, було введено два індекси: фактичний, що означає результат, якого досяг учень; базовий, з яким порівнювався фактичний загальний результат, отриманий на основі сумування окремих результатів. Використовувалась формула $C = \Phi / B * 100\%$, де С – коефіцієнт успішності виконання завдань (доручень); Φ – фактичний результат; B – базовий.

Завдання давались дітям в усній і письмовій формі. Наприклад, до письмових завдань ми віднесли такі: 1) “склади план проведення певного заходу”, 2) “опиши розподіл учнів на робочі місця”, 3) “розкрий можливі форми оцінювання результатів діяльності учнів” та ін.

До числа усних відносились такі завдання: 1) “Назви свої обов’язки, що впливають із твого громадського доручення”; 2) “Назви обов’язки старости класу” та інші.

Під час виконання кожного завдання ми передбачали різні види стимулів і допомоги, зокрема:

- А) заохочення правильних дій;
- Б) спонукання учнів до подальших дій;
- В) використання різноманітних опор.

Відповіді й дії школярів фіксувалися в протоколах, відзначались при цьому види допомоги і продуктивність її використання.

Зібрані дані підлягали кількісній обробці та якісному аналізу. Особлива увага зверталась на рівень розвитку самостійності і організаторських здібностей, врахування яких важливо при організації самоврядувальної діяльності учнів, при цьому враховувались як індивідуальні, так і типологічні особливості кожного учня.

Розглянемо методику і результати констатуючого дослідження по кожному з названих показників.

Виходячи з дослідження І.Д. Бега, С.Д. Максименка, О.Л. Кононко, ми вважали, що істотною особливістю самоврядувальної діяльності є її активний, творчий характер. Учень організаторського типу насамперед самостійний: уміє бути незалежним від опіки дорослого, здатний самостійно приймати рішення, мати і відстоювати свою точку зору.

Тому за основу взяли такі показники розвитку самостійності: незалежність (уміння без прямого керівника і допомоги, своїми силами досягти поставленої мети); ініціативність (здатність реалізувати своє починання, виявляючи вигадку, винахідливість, оригінальність); критичність (здатність аналізувати ситуацію або продукт праці, щоб дати їм оцінку виділити негативне і позитивне).

Розвиток самостійності визначається мірою вираженості в поведінці та діяльності учня незалежності, ініціативи, критичності.

Іншим важливим, на наш погляд, компонентом готовності розумово відсталого дитини до самоврядувальної діяльності є наявність у неї організаторських здібностей. Аналіз цілого ряду праць, присвячених цьому питанню (С. М. Гуторов (1929), М. Ф. Гнезділов (1929), М. А. Арнольдов (1981), М. В. Коротов (1982), М. І. Приходько (1991), В. Г. Чугаєвський (1991) та ін.) допоміг визначити показники виявлення організаторських здібностей. До них ми віднесли такі: самоорганізація для виконання того чи іншого завдання або доручення; організація колективу на виконання певної громадської роботи; підведення підсумків після виконання тієї чи іншої роботи.

Завдання, за допомогою яких вивчався стан розвитку самостійності й організаторських здібностей, забезпечували:

- 1) врахування об'єктивної складності завдання і умов його виконання;
- 2) можливість діяти на власний розсуд;
- 3) оцінити зроблене зіставляючи свою роботу з роботою товариша.

При оцінці рівня розвитку самостійності і організаторських здібностей ми враховували те, що аномальні діти можуть організувати самоврядувальне життя лише за умов, якщо об'єкт, заради якого створюється самоврядувальна структура, буде конкретним за своєю суттю; характер діяльності будуватиметься на основі раніше набутого досвіду; створена ситуація дозволить суб'єкту входити в коло дитячих інтересів.

Важливим у визначенні готовності учнів до участі в органах самоврядування є оцінка стану саморегуляції. На необхідність врахування цього важливого показника, як неодмінної складової успіху всієї виховної роботи в допоміжній школі, неодноразово наголошував І.Г. Єременко, стверджуючи, що при розумовій відсталості найбільш порушені процеси збудження і гальмування, які лежать в основі саморегуляції [179].

Виходячи з цього положення, у даному дослідженні ми намагалися так організувати діяльність учнів, щоб вона спонукала до прояву позитивних

сторін особистості і гальмувала негативні. Дана обставина забезпечувала об'єктивне виявлення в учнів саморегуляції.

До основних показників оцінки стану саморегуляції ми віднесли: контактність, критичність, впевненість.

З метою перевірки рівня розвитку в учнів самостійності, організаторських здібностей, внутрішньої саморегуляції як складових частин особистості організаторського типу, на першому етапі констатуючого експерименту ми проаналізували також характер і види громадських доручень учнів 2, 5, 7 класів. Цим самим ми намагались встановити наскільки громадські доручення у допоміжній школі є багатоваріантними, посилюючими для учнів різних вікових груп, враховують інтереси дітей і забезпечують наступність у виконанні більш складних дій.

У процесі дослідження було виявлено, що основними громадськими дорученнями учнів 2-х класів є: командир, санітар, господарник, квітник, бібліотекар. Практично в кожній з обстежених шкіл учні 2 класу залучаються до таких видів суспільно корисної праці:

1. Догляд за квітами.
2. Організація сніданків.
3. Чергування в їдальні.
4. Чергування по школі.
5. Виконання обов'язків помічника вчителя з окремих предметів: ритміки, малювання, праці.
6. Випуск (під керівництвом вчителя) стінгазети чи монтажу.

З метою виявлення рівня самостійності та інших самоврядувальних рис особистості в 2-му та в інших класах проводили ряд заходів. Зокрема, в 2-му класі було організовано проведення рейдів “Бережливих”, “Книжкової лікарні”, “Корисних справ”, “Кожну крихту в долоню” та ін. Крім цього, кожен тиждень на класних зборах актив класу звітував про виконання доручень.

Після виступу-звіту кожному активісту давалась оцінка його роботи (в 2 класі вихователем, а в 5 і 7 класах самими учнями).

Для виявлення розвитку самостійності дітей решти класів враховувались такі фактори:

1. Кількість виконаних доручень учнем, ставлення його до роботи.
2. Аналіз стосунків, що склалися між дітьми під час виконання доручень (особливо зверталась увага на моральний бік питання: ввічливість, турбота один про одного, справедливість тощо).
3. Прояв ініціативи.
4. Уміння виділити позитивне в діяльності, бачити недоліки. До основних видів доручень, що практикуються в 5 класі (крім тих, що є в початкових класах, виявлені такі: член комісії учкому, староста гуртка (клубу) та ін.).

Як показало дослідження, ці доручення були цілком доступні для учнів 5 класів і забезпечували їх включення в більш складні види суспільно-корисної праці:

1. Організація класної бібліотеки та її функціонування.
2. Турбота про хворих товаришів.
3. Організація рухливих ігор.
4. Проведення ранкової гімнастики.
5. Догляд за квітами в школі.
6. Шефство над учнями у класі.
7. Участь в роботі санітарної комісії учкому.
8. Чергування в кімнаті учнівських громадських організацій.
9. Громадська робота в бібліотеці (вибір книжок їх ремонт, прибирання приміщення та ін.)
10. Перевірка стану книг і зошитів в учнів молодших класів.

Вивчення характеру громадських доручень і видів суспільно-корисної праці в учнів 7-х класів показало певне їх розширення. Так, крім вище згадуваних доручень, семикласники вже виконують функції: голови учкому,

члена учкому, старости загально шкільного гуртка (клубу, секції). Невипадково вони залучаються до більш складних видів суспільно-корисної праці. Зокрема, такої як:

1. Допомога невстигаючим учням.
2. Робота в бібліотеці (видача книжок, їх перевірка).
3. Організація учнів до роботи з благоустрою школи.
4. Участь в роботі учкому.
5. Організація днів самоврядування в класі і в школі.
6. Підготовка і проведення спільних заходів з учнями масової школи і молодіжними об'єднаннями базових підприємств.
7. Участь у наданні шефської допомоги самотнім людям, людям похилого віку та інвалідам.
8. Громадська діяльність за місцем розташування школи.

При перевірці стану розвитку в учнів самостійності, наявності організаторських здібностей, а також стану розвитку внутрішньої саморегуляції, ми, починаючи із 5 класу, пропонували учням керуватися розробленими нами правилами. Це давало можливість простежити наявність і динаміку розвитку тієї чи іншої самоврядної риси особистості. Наведемо основний зміст цих правил:

1. Отримавши доручення, порадься з учителем чи вихователем, що і як потрібно робити.
2. Склади план роботи визнач термін її виконання.
3. Розподіли роботу так, щоб кожен чітко знав свої функції.
4. В процесі роботи допомагай своїм товаришам, будь до них уважним, тактовним.
5. Підведи підсумки стриманих результатів, зроби звіт перед товаришами про свою роботу чи роботу своєї групи.

Запровадження на констатуючому етапі дослідження цих “Правил організатора” показало, що діти в своїй домінуючій масі виявилися не готовими керуватися ними.

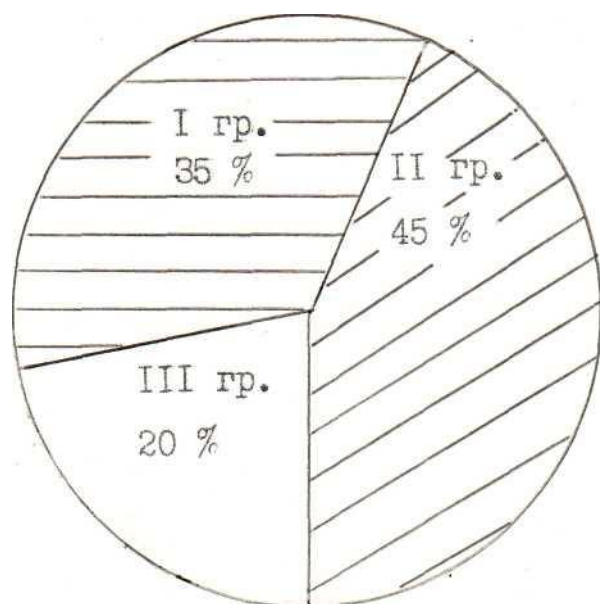
Це проявлялося передусім в невмінні скоординувати свої організаторські дії з педагогом; скласти план громадської роботи і визначити терміни її виконання; в нераціональному розподілі обов'язків між учасниками виконання громадської роботи; в неуважному і нетактовному ставленні до своїх товаришів; в невмінні підвести підсумки отриманих результатів.

Було також виявлено таку тривожну тенденцію, що серед старшокласників характерним є певне звуження кола осіб, які беруть активну участь в громадській роботі, що свідчить про втрату інтересу підлітків до життя колективу.

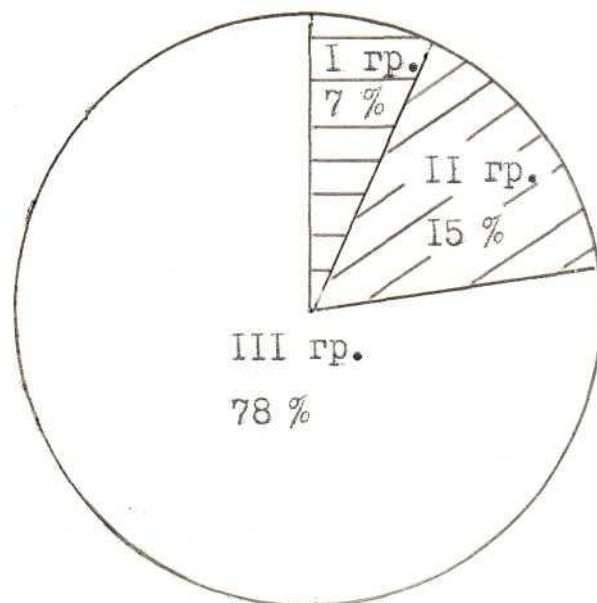
Вивчення готовності учнів масової школи до діяльності в органах учнівського самоврядування свідчить, що в їх середовищі зустрічаються майже ті самі громадські доручення і види суспільно-корисної праці, яку виконують діти допоміжної школи, але всі якісні показники виконання громадської роботи в органах учнівського самоврядування набагато кращі в учнів масової школи, ніж в учнів допоміжної. На нашу душу, такий стан обумовлений не тільки наявністю розумової відсталості, а в першу чергу через те, що педагоги в своїй переважній більшості не проводять кропіткої поетапної роботи, спрямованої на створення стійкого стилю поведінки аномальної особистості в процесі роботи у структурах самоврядування.

Крім визначення різноманітності громадських доручень та суспільно-корисних видів робіт, було проведено анкетування серед активу учнів масових і допоміжних шкіл, опитування педагогів, учнів масових і допоміжних загальноосвітніх шкіл щодо їх участі в громадській роботі, сприяло більшій об'єктивності у визначенні готовності дітей до самоврядування (зразки анкет подаються в другому параграфі першого розділу).

Одержані в констатуючому експерименті дані дали можливість виділити такі групи учнів організаторського типу.

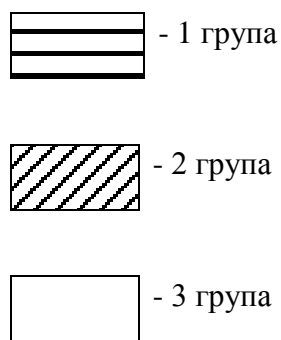


Масова школа



Допоміжна школа

Умовні позначення:



До першої групи учнів організаторського типу віднесено 7% від загального числа обстежених дітей, 39% від числа учнів масової школи.

Характерним для них є те, що громадська робота приваблює їх своєю корисністю для оточуючих, до кожного доручення вони ставились відповідально, виконували його в межах відведеного часу. Віднесені до цієї групи учні завжди готові поступитися своїй інтересами з поваги до інтересів колективу. Успіхи колективу сприймаються ними як особисті. Вони

наполегливі в досягненні кінцевих результатів громадської роботи, прагнуть перебороти труднощі, знаходять шляхи досягнення цього.

Такі діти достатньо самостійні в громадській роботі, залучають до неї своїх ровесників, дають принципову оцінку реальним вчинкам і поведінці ровесників і своїй особисто. Їм доступне вирішення вихованих завдань підвищеної складності. Вони здатні самостійно передбачити результати тих чи інших дій. Мають стійкий інтерес до громадської роботи, зацікавленість, настійливість, проявляють ініціативу,

Віднесені до цієї групи учні проявляють бажання мати високий соціальний статус через особисту активну діяльність.

Другу групу учнів допоміжної школи організаторського типу складають 15 % (серед учнів масової школи – 45 %) обстежених. Їм доступне самостійне вирішення нескладних виховних завдань. В принципі вони володіють засобами побудови громадської діяльності, але проявляють при цьому безсистемність, епізодичну активність. Інертні на всіх етапах виховної роботи, їх легко залучити до виконання доручень, до участі в колективній діяльності, якщо спиратися на збережені позитивні якості особистості чи досвід ровесників.

Активність таких учнів поєднується з пасивністю і багато в чому визначається змістом і характером виконуваного доручення. Ставлення до громадської діяльності у них, як правило, різко негативне і розглядається як тяжка повинність, вони рідко беруть участь в обговоренні виховних завдань, в прийнятті колективних рішень. Сфера інтересів вузька і пов'язана із задоволенням примітивних потреб. В той же час, на відміну від учнів першої групи, вони хворобливо сприймають оцінку своєї роботи, бажають, щоб їх успіхи були помічені і схвалені колективом.

Третя група учнів організаторського типу представлена у допоміжній школі 78 %, (в масовій школі це число становить 20 %) від обстежених школярів. Досить характерним для них є байдуже, невизначне, нейтральне

ставлення до оточуючої дійсності, до інших людей, до завдань, які виникають у спільній діяльності.

Такі риси, як самостійність, організаторські вміння і навички та інші, у них слабо виражені й примітивні. Діти, віднесені до цієї групи, включаються в діяльність тільки під впливом категоричних вимог і за умови постійної допомоги з боку педагогів. Їх участь у громадській роботі носить фрагментарний характер. Частіше всього вони проявляють готовність до виконання будь-яких доручень, але ніколи не доводять розпочату справу до кінця. Сфера інтересів вузька, як правило пов'язана із задоволенням примітивних потреб. Спостерігається нездатність критично оцінити ситуацію, чинити опір негативному впливу.

Таким чином, значна більшість учнів допоміжної школи відноситься до третьої групи, що говорить про їх низьку готовність до участі в життєдіяльності школи. Як правило, їм були властиві лише окремі ознаки учня організаторського типу, що дозволяв їм виконувати громадські доручення на рівні виконавської діяльності, під постійним наглядом педагогів.

Безумовно, ця обставина значною мірою обумовлюється впливом психофізичних порушень, що характерні для розумово відсталих учнів. Разом з тим домінування дітей третьої групи пояснюється, на наш погляд, недостатньо виваженим педагогічним керівництвом за діяльністю органів учнівського самоврядування.

Позитивна установка на самостійність у 22 % обстежених дітей навіть за умови зовнішньої допомоги дозволяє зробити припущення про наявність у розумово відсталих школярів потенційних можливостей для участі в учнівському самоврядуванні. Характер і результати виконання експериментальних завдань свідчать про те, що ці можливості можна реалізувати використовуючи під час формування в учнів навичок самоврядування різноманітні справи, що імітують процес їх реальної діяльності у самоврядувальних органах і містять у собі те чи інше завдання,

яке діти мають розв'язати. Система формування у розумово відсталих школярів умінь самоврядувальної діяльності, побудована з врахуванням виявлених недоліків і закономірностей розвитку самоврядувальних навичок, може значно підвищити ефективність їх участі у самоврядуванні, що буде показано в наступному розділі.

Матеріали розділу висвітлені в публікаціях М. О. Супруна [181; 186; 187; 188 та ін.].

Розділ II

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ В ОРГАНАХ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

2.1. Завдання і організація дослідження

Як уже зазначалось М. О. Супруном, однією з істотних причин наявності серйозних недоліків і упущень у виховній роботі допоміжних шкіл і, зокрема, в організації учнівського самоврядування в слабка розробка його методологічних і методичних засад [190].

Зокрема бракує осмислення шляхів забезпечення організованості дій учнів в структурах учнівського самоврядування, залучення дітей у громадську роботу школи через відповідну форми організації жаття і діяльності учнівського колективу.

Це тим більш важливо, що процес підготовки учнів допоміжної школи до самостійного життя йде саме через учнівське самоврядування.

Звідси завданням цієї частини дослідження є – розробка і наукове обґрунтування педагогічної системи, спрямованої на забезпечення продуктивної діяльності розумово відсталих дітей в шкільному самоврядуванні.

Джерела одержаної інформації з вищенаведених питань:

- 1) використання наукових положень і методичних рекомендацій, представлених як в загальній так і в спеціальній педагогіці, а також перевірених практикою;
- 2) аналіз кращих зразків практики шкіл з досліджуваного питання;
- 3) спеціальна організація педагогічного досліджу з питань роботи із залучення школярів в учнівське самоврядування й підтриманню громадської активності їх діяльності.

Організація дослідження

Дослідження проводилось протягом 1991–1994 років в допоміжних школах-інтернатах м. Києва №10, 12, м. Бердичева Житомирської обл., м. Дніпропетровська №1, 2, 3, м. Килія Одеської обл., на базі старших класів.

В експериментальних класах було 200 учнів, в контрольних – 194.

Робота велась за єдиною програмою, що включала основні види і етапи, форм і методи організації виховної роботи допоміжних шкіл в напрямку реалізації мети і завдань дослідження.

Головним задумом в реалізації доставлених завдань було: використання наявного педагогічного досвіду і організація роботи з подальшого його збагачення і удосконалення в напрямку нормалізації і інтенсифікації діяльності учнів допоміжних шкіл в дитячому самоврядуванні.

Таким чином, з одного боку, передбачалось відбір і критичне використання позитивного досвіду роботи допоміжних шкіл з вищезазначеного питання. З іншого – існуючий досвід поповнювався, розширювався шляхом ціленаправленої організації діяльності вихованців за розробленою нами методикою і доцільного педагогічного керівництва нею.

Враховуючи вищесказане, основними напрямками дослідження були:

- 1) виявлення загальних педагогічних умов, наявність яких створює об'єктивну базу для практичної участі дітей в учнівському самоврядуванні:
 - а) наявність в школі розгорнутої системи учнівського самоврядування;
 - б) належне відображення в структурах учнівського самоврядування основних і специфічних для позакласної роботи принципів: самодіяльність, добровільність, демократичність, масовість, опора на практичну діяльність учасників учнівського самоврядування;
 - в) наявність раціонального педагогічного керівництва системою учнівського самоврядування;

2) розробка аналітичної програми оптимізації діяльності учнів в учнівському самоврядуванні:

а) аналіз структури діяльності дітей в учнівському самоврядуванні;

б) відбір дітей для участі в плануванні роботи органів учнівського самоврядування (група, клас, школа);

в) різноманітність шляхів висунення активу на керівну роль: вибори, призначення, самовисунення;

г) характер і варіанти педагогічної допомоги учням в освоєнні прийомів організації власної чи групової діяльності;

д) засоби, за допомогою яких в групах учнівського самоврядування створюється належний морально-психологічний клімат й нормальні міжособистісні стосунки та реалізуються функції спілкування.

3. Визначення і реалізація етапів дослідження.

Програма дослідження і методичні поради стосовно надання педагогічної допомоги учням доводяться до тих педагогів, які займаються організацією дослідної роботи.

Пристаюючи до розгляду конкретних питань дослідження, ми повинні наголосити й на тому, що результати нашої роботи залежать від того, в якій мірі вона буде зорієнтована на їх практичну діяльність.

Проте, стосовно розумово відсталих дітей слід пам'ятати, що сама по собі діяльність без цілеспрямованої її організації не приводить до позитивних наслідків. Потрібна ще й спеціальна робота з направлення цієї діяльності в потрібне русло, що досягається системою корекційно-виховних заходів.

Як відомо, в учнів допоміжної шкали, особливо молодшого шкільного віку, в результаті низького рівня інтелектуального розвитку й обмеженості життєвого досвіду часто виникають серйозні складнощі в засвоєнні прийомів виконання громадських обов'язків чи доручень. В цьому випадку виникає необхідність в поетапному оволодінні ними, ретельному відпрацюванні кожної дії.

Практично ця вимога враховувалась нами таким чином: самостійна діяльність, якою повинні оволодіти діти в процесі самоврядування розчленовується на конкретні елементи, встановлюється їх послідовність, встановлюється система завдань. Вона передбачала передусім багатократність повторень, необхідних для оволодіння кожним її елементом окремо, а потім – в цілому.

Організуючи дослідження ми виходили з того, що формування й розвиток в учнів допоміжної школи умінь, потрібних для участі в дитячому самоврядуванні можливе лише за умови, коли сама діяльність стає об'єктом основної уваги. Спираючись на дані психолого-педагогічних досліджень і методичних розробок, ми керувалися тим, що найбільше продуктивним і, власне, реально можливим є наближення змісту діяльності учнів до реальних умов навчальних ситуацій, в яких повсякденно вони перебувають. Виходячи з цього при розробці системи коригуючих заходів ми намагалися забезпечити виконання учнями розрізнених елементарних функцій самоврядної діяльності, поступово об'єднуючи їх в цілісну самостійну діяльність.

Беручи до уваги загальне зниження готовності розумово відсталих дітей до участі в самоврядуванні і враховуючи можливість її підвищення шляхом відпрацювання окремих елементів (підготовка до діяльності, орієнтація в ній, виконання та інше), ми виділили конкретні компоненти діяльності кожного із етапів, які необхідно було сформувати в учнів. Зокрема, діяльність учнів здійснювалась у такій послідовності: вибір об'єкта, на який спрямовується дія самоврядних структур; визначення змісту, мети і способу її досягнення; оцінка кінцевого результату власної чи групової діяльності; аналіз способу діяльності з метою пошуку причин, що ускладнювали шляхи її можливої перебудови.

Таким чином, в самій методиці вихідним було таке ймовірне судження:

1. Створення в школі учнівського самоврядування необхідно розпочинати з відбору і підготовки учнів до участі в ньому;

2. Організація спеціального навчання, спрямованого на виховання в учнів здібностей, необхідних для активної участі у самоврядуванні, повинна відбуватись на основі їхньої практичної діяльності.

3. При доборі видів практичної діяльності слід дотримуватися того, щоб кожне наступне завдання було складнішим від попереднього, відрізнялося різноманітністю дій і взаємостосунків учасників діяльності. Разом з тим, мають бути передбачені різні форми допомоги учням з урахуванням рівня їх готовності до участі в громадській роботі.

В розгляді великого масиву фактів, здобутих в процесі дослідження, використовувався як головний генетичний метод. Суть його полягає в розгляді фактів, етапів і рівнів розвитку дітей в динаміці з фіксацією їх стану на основних напрямках розвитку і навчання в школі.

Зокрема, аналіз результатів подається за чотирма зрізами, що свідчить про якісні зміни в методиці організації діяльності дітей на основі, розширення їх підвищених можливостей.

Як вже зазначалося раніше, в учнів допоміжної інколи в результаті низького рівня інтелектуального розвитку і недостатності необхідного досвіду часто виникають серйозні затруднення в оволодінні прийомами громадської роботи. Виходячи із цього, важливою методичною самоврядною вимогою є поетапне оволодіння умінням самоврядування, ретельне відпрацювання кожної ланки діяльності, якою повинні оволодіти учні.

Практично ця вимога враховувалась нами таким чином: самостійні дії, якими повинні оволодіти діти в процесі самоврядувальної діяльності, розбивалися на конкретні елементи, встановлювалася їх взаємообумовлена послідовність, у відповідності із чим розробилась система доручень. При цьому основним засобом формування і розвитку дієвих умінь була діяльнісна спрямованість їх змісту, тому що система передбачала передусім багатократність повторень, необхідних для оволодіння кожним елементом окремо і їх комплексом в цілому. Зміст доручень передбачав засвоєння прийомів діяльності.

Такий підхід не тільки не суперечить, а й відповідає загальній практичній орієнтації процесу вироблення у розумово відсталих школярів умінь виконувати самоврядну роботу, тому всі компоненти самостійної організаторської діяльності повинні формуватися із врахуванням їх подальшого розвитку. За цієї умови, як ми передбачали, можливо підготувати розумово відсталих школярів до успішного оволодіння самоврядною діяльністю.

Орієнтація виховного процесу на оволодіння уміннями самоврядної діяльності буде сприяти, на наш погляд, вирішенню одного із основних завдань виховання школярів, яке полягав в тому, щоб привести у відповідність пізнавальні особливості школярів із тим змістом і об'ємом самоврядних знань, які їм буде потрібно засвоїти.

Необхідність надання процесу виховання дієвої спрямованості розглядалась в ряді досліджень. У виховному процесі, який заснований на дієвому підході, на думку Г. М. Дульнєва, І. Г. Єременко, В. М. Синьова та ін., в учнів повинні формуватися не тільки знання, а й певні види діяльності, в які знання входять як складовий компонент.

При розробці методики дослідження як на констатуючому, а особливо на формуючому етапі нашої наукової роботи, для нас надзвичайно виключний інтерес становили дослідження І. Г. Єременка та Н. П. Кравець, в яких ці автори науково переконливо доводять важливість поетапного формування дитячого колективу допоміжної школи, а також досліджують наукову дієвість діяльнісного підходу в роботі з розумово відсталими учнями, що, безумовно, є вкрай важливим для олігофренопедагогіки [79; 103].

Діяльнісний підхід у вихованні – один із провідних у вітчизняній педагогіці. Він продуктивний і при вихованні розумово відсталих дітей. Визначення в якості одного із корекційних завдань виховання в учнів дієвих знань і умінь самоврядувальної роботи, необхідно враховувати їх обумовленість тим, що вони потрібні передусім для того, щоб діяти, а тому

вони повинні стати дієвими. При цьому ми опирались на положення теорії П. Я. Гальперіна про поетапне засвоєння розумових дії. Ось чому так необхідно формувати у розумово відсталих школярів, починаючи вже з перших років навчання, певний рівень самостійності і організаторських здібностей через відповідну організацію самоврядувального середовища. Дане принципове положення – одна із вихідних позицій організованого нами експериментального навчання.

Ми допускали, що формування у розумово відсталих дітей умінь самостійно організовувати свою самоврядувальну діяльність можливо тоді, коли сама діяльність стане об'єктом педагогічного впливу, починаючи із перших кроків навчання дитини в школі. Опираючись на дані психолого-педагогічних і методичних досліджень [191], ми прийшли до висновку, що найбільш продуктивним шляхом формування самоврядувальних умінь є поетапне оволодіння ними в спеціально найближчих до реальних умов навчальних ситуацій при поступовому переході від дозованої допомоги педагога до самостійного досвіду.

При розробці системи експериментальної роботи ми прагнули забезпечити всі функції самоврядування, розглядаючи їх спочатку як послідовні етапи експериментального навчання, потім як цілісну самостійну діяльність. При цьому ми враховували специфічні особливості пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів і труднощі її формування у даній категорії дітей.

Приймаючи до уваги загальне зниження готовності розумово відсталих дітей до самоврядувальної діяльності і враховуючи неможливість формування її одразу в цілісному вигляді, ми змушені були використати її роздільне засвоєння шляхом відпрацювання окремих етапів діяльності (підготовка до майбутньої діяльності, орієнтація в ній і виконання).

На основі результатів констатуючого експерименту і аналізу результатів дослідження інших авторів (І. Г. Єременко, В. М. Синьов,

Н. М. Стадненко та ін.) ми виділили конкретні компоненти кожного із етапів, які необхідно було сформувавши у розумово відсталих дітей. Так, для створення в учнів готовності до майбутньої самоврядувальної діяльності у них сформували такі уміння, як підготовка об'єкта на який буде спрямована дія самоврядних структур (наприклад, прибирання території школи), відбір необхідних інструментів, засобів тощо. Для формування орієнтовної основи діяльності – уявлення кінцевого результату своєї праці, мети і способів його досягнення (аналіз об'єкту роботи, уточнення способу чи послідовності виконання завдань, кінцевий результат). В процесі роботи учень повинен навчитися регулювати свої дії, користуючись елементарним планом і інструкцією, поетапно оцінювати власну діяльність, виправляти помилки і адекватно оцінювати кінцевий результат [177].

Таким чином, в методиці експериментального навчання розумово відсталих школярів основам самоврядувальної діяльності дотримувалися наступні вимоги:

1. Діяльнісна спрямованість самоврядування, яка реалізується в системі громадських доручень шляхом включення учнів в самостійну роботу.
2. Організація спеціального навчання, спрямованого на виховання в учнів самостійності і організаторських здібностей в процесі самоврядувальної діяльності.
3. Варіативність громадських доручень, яка передбачає різний характер їх складності, різноманітність, а також різну міру допомоги з боку педагога.

Експериментальне навчання будувалося у відповідності із загальнодидактичними вимогами послідовності, наступності в переході від простого до більш складного із врахуванням особливостей розвитку розумово відсталих учнів.

Воно складалося із двох періодів (підготовного і основного), кожен із яких передбачав систему спеціальних виховних вправ (доручень).

В підготовчий період в учнів формувалися комплекси умінь самостійної самоврядувальної діяльності, які включають в себе підготовку до майбутньої роботи, орієнтацію в ній і виконання. При цьому враховувались наявність в одному класі учнів з різними пізнавальними можливостями (особливо це стосується тих шкіл, в яких нереалізований метод диференційованого навчання на практиці).

Завданням другого основного періоду було навчання учнів самостійно виконувати різноманітні виховні вправи (доручення) на основі використання засвоєних в підготовчий період прийомів організації і здійснення своєї діяльності.

Якщо в підготовчий період широко використовувалися різноманітні зовнішні опори, то в основний період, використовуючи сформовані уміння, діяльність учнів в громадській роботі (груповій і індивідуальній) здійснювалась більш самостійно.

В основу вищеназваної класифікації лягли здібності учнів приймати самостійно рішення в процесі управлінської діяльності.

Під управлінським рішенням ми розуміємо сукупний результат творчого процесу суб'єкту і об'єкту дії із розв'язання конкретної ситуації, що виникає в ході управлінської діяльності. Суттєва особливість учнівського самоврядування полягає у забезпеченні безперервного функціонування різних справ, підтримання їх у динамічній рівновазі з радою громадської організації. Процес прийняття рішення включає: обговорення можливих варіантів, вибір з них кращого, узгодження і затвердження його колективними органами самоврядування.

Як показало наше дослідження, саме з цього починається формування в школярів самостійності і організаторських здібностей. Самостійно прийняте рішення створює сприятливі умови для поживлення самоврядування і підвищення його виховної ролі.

“Важливо підкреслити, що прийняття рішення – не самоціль, а важливий засіб забезпечення більш високої ефективності виховної роботи ” [152, с. 31].

Весь процес вироблення рішень здійсниться шляхом управлінських операцій, основу яких становить системний аналіз. Він складається із збирання та аналізу інформації про суб’єкт і об’єкт управління, підготовки варіантів рішень і вибору кращих, прийняття їх органами самоврядування і організації виконання.

Основу системи доручень семикласників експериментальних класів становили доручення: голова учкому, заступник голови, секретар учкому, голова комісії учкому, член комісії учкому, староста класу, фізорг, культорг.

Розглянемо детальніше зміст і методику експериментального навчання по періодах.

Підготовчий період. Завдання цього періоду полягали в підготовці дітей до участі в діяльності органів учнівського самоврядування, в необхідності навчити їх виконувати правила для учнів. Виховання у них активно-позитивного ставлення до справ свого колективу, до ровесників і до старших. В цьому періоді зберігається провідна роль педагога, завдання якого – підготувати ґрунт для подальшого розвитку самоврядування. Відсутність умінь самоврядувальної діяльності на цьому пропедевтичному періоді є серйозною перешкодою для вихованців в їх участі в самоврядуванні.

Виходячи із цього ми ставили перед собою мету – підготувати дітей до самоврядування. Насамперед, виховати у них активно-позитивне ставлення до справ класу, школи, одне до одного.

Експериментальне навчання тут склалося із двох взаємозв’язаних етапів: перший – роздільне оволодіння окремими структурними компонентами діяльності; другий – оволодіння цілісною структурою діяльності. Нагадаємо, що на першому етапі в учнів послідовно формувалися

уміння готуватися до майбутньої громадської роботи, орієнтуватися в ній, а потім здійснювати її самостійно.

Зупинимося на кожному структурному компоненті.

Підготовка до наступної діяльності. Змістом навчання дітей були практичні доручення у відборі необхідних для виконання громадських доручень матеріалів і посібників, а також правильна підготовка свого майбутнього об'єкта використання самоврядувальних зусиль. Ці дії учні спочатку виконували за нашим прикладом, потім при нашій допомозі і словесній інструкції, накінець, тільки за словесною інструкцією. При цьому організуючим початком виступала мова експериментатора, а формою перевірки якості засвоєних виховних дій – аналіз їх виконання і словесний звіт учнів. Наприклад, учні 7 експериментальних класів готуються до проведення прибирання території шкільного саду. Для цього проводиться наступна робота. Ми разом з активом оглядаємо об'єкт майбутньої роботи колективу, вирішуємо де і як саме раціонально розставити учнів, який потрібен інвентар для проведення цієї роботи, скільки приблизно часу вона у дітей займе.

Виконанню подібних завдань ми надавали характеру змагань, що сприяло більш швидкому засвоєнню практичних дій. Зокрема, актив паралельних класів змагався між собою хто краще організує учнів, забезпечить необхідним інвентарем, який клас охайніше, швидше виконає роботу тощо.

Після виконання кожного завдання (доручення) активістам пропонувалося розповісти про те, в якій послідовності вони організовували роботу своїх товаришів і чому. Учні чи відповідали на запитання, чи самостійно розповідали про здійснену ними діяльність. Словесний звіт сприяє більш усвідомленому засвоєнню комплексу виконаних дій. Одночасно експериментатор спостерігає за діяльністю дітей, відзначає, хто виконує завдання швидко, правильно, охайно, тим, кому важко, хто відстає – допомога.

Таким чином, формуючий структурний компонент діяльності засвоюється поступово, в основному по імітації дій педагога. Багатократно повторюваними завданнями він доводиться до автоматизму.

Наступний крок – засвоєння дій за зразком і словесною інструкцією. Особливість цієї фази підготовчого періоду полягає в тому, що свою відповідь-звіт про роботу колективу учні першої, найбільш підготовленої групи вже повинні обґрунтувати.

Наприклад, при проведенні тієї ж роботи в шкільному саду експериментатор інструктує дітей, як при правильній розстановці по робочих місцях і при наявності потрібного інструменту, вони повинні швидко виконати роботу, після чого їм пропонується самостійно здійснити всі необхідні дії. Експериментатор спостерігає за роботою дітей, при необхідності повторює окремі елементи інструкції. В кінці відмічає тих, хто правильно, швидко і охайно виконав всі дії.

Ретельне і систематичне відпрацювання кожної дії сприяє усвідомленому засвоєнню, діти швидко навчаються готуватися до майбутньої громадської діяльності. При цьому приклад вчителя і вихователя залишається головною опорою, засобом, який допомагав їм контролювати послідовність своїх дій.

Виконання наступної групи завдань передбачає використання тільки словесної інструкції. У залежності від рівня готовності учнів подібні інструкції можуть даватися як в повному вигляді, так і в роздільному.

Наприклад, екзаменатор вже тільки інформує актив про необхідність прибирати територію саду, дає відповідні інструкції, а сам спостерігає збоку як актив організовує колектив.

В даному випадку діти повинні самі зорієнтуватися і виконати необхідні дії, а потім прозвітувати про свою підготовку.

Після такого засвоєння учнями всіх компонентів діяльності з підготовки до наступної роботи застосовувалась серія вправ, спрямованих на автоматизацію даного уміння. З цією метою проводилася гра “Бригадир-

робітник”, в якій всі ролі виконували самі учні. Експериментатор спостерігав за їх діями і вносив до них, при необхідності, корективи. Умови гри: один учень пропонує іншому підготуватися до наступної роботи з виконання того чи іншого завдання (в залежності від роботи), а сам контролює хід його дій. Учень, котрий здійснює дії, дає словесний звіт про свою роботу.

Подібна організація підготовки до наступної діяльності сприяє розвитку у всіх учнів самоконтролю і взаємоконтролю, що в свою чергу виробляє стійкість засвоєних дій і створює умови для їх переносу на інші види самостійних завдань.

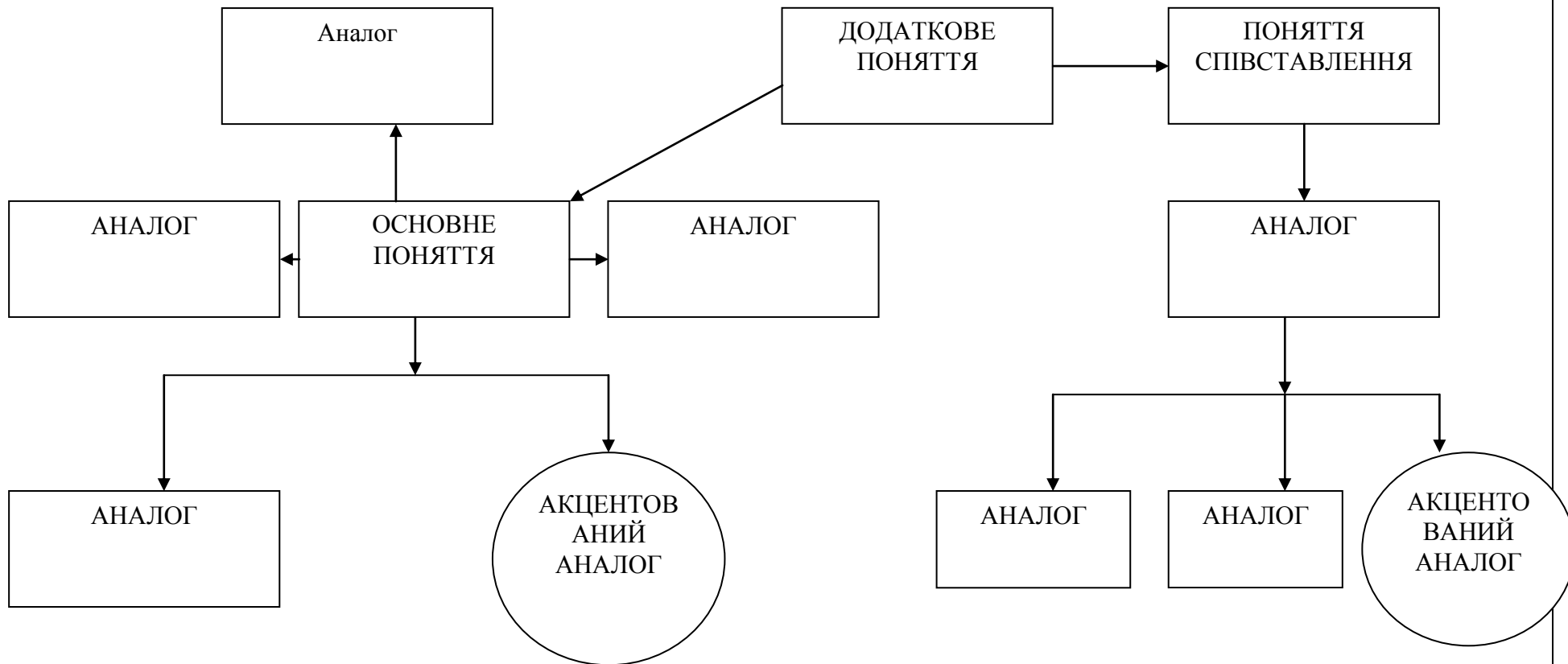
Таким чином, при формуванні умінь готуватися до самоврядування діти пройшли декілька етапів. На першому вони виконували дії, наслідуючи педагога. Для другого було характерним те, що збільшувалася питома вага самостійності учнів, а допомога з боку вчителя полягала в керівництві їх діями. Накінець, значно збільшилась вага самостійності школярів. При цьому посилилась необхідність у використанні засвоєного ними практичного досвіду.

Формування орієнтовної основи самоврядувальної діяльності.

Відомо, що в структурі діяльності розумово відсталих дітей часом відсутні взагалі, а частіше далеко недосконалий такий компонент, як орієнтація в наступній діяльності, без якого ні одне нове знання чи вміння не може бути набутими.

Виходячи із цього, наступним завданням підготовчого періоду було послідовне формування умінь орієнтуватися в наступній діяльності. Перше, на що була звернена увага – це розвиток в учнів здібності і звички уявляти результати своєї праці. На наш погляд, це можливо досягти через використання окремих нетрадиційних виховних методів.

СХЕМА ЗАГАЛЬНОГО ВИГЛЯДУ ЛОГІЧНОГО БЛОКУ-СТРУКТУРИ (ЛБС)



ПОЗИТИВНА ПОСЛІДОВНІСТЬ

НЕГАТИВНА ПОСЛІДОВНІСТЬ

Одним із дієвих засобів проведення зборів, бесід є логічні блок-структури (див. схему 2 і додаток Б). В основу цього методу ми поклали наш власний досвід, основу якого становить здатність учнів засвоювати інформацію через зорово-просторовий код. “Оскільки у вихованців допоміжної школи зорове сприйняття домінує, то створення візуальних форм стало необхідністю” [115, с. 15].

Наша робота із впровадження графічної мови для засвоєння абстрактних понять, значно розширює можливості дітей у вивченні як теоретичних, так і практичних питань. Нами визначалося, що цей метод сприяє не механічному запам’ятовуванню тих чи інших моральних категорій, а трансформуванню їх через власне світосприйняття і досвід, через свою логіку, створюючи цим самим моральну культуру.

Психологічною основою логічних блок-структур (ЛБС) є сприймання, мислення, уява і свідомість.

Крім того, в роботі з ЛБС особлива увага приділялась таким рисам, які, як правило, виявляються в різних ситуаціях. Домінуючим є здатність учнів аналізувати свої вчинки і вносити корективи в свою поведінку.

Назва “блок” в цьому випадку означає сукупність. Основне поняття розглядається через співставлення, аналогії. Сутність додаткового поняття полягає в тому, що кожна автономна частина блоку має свою характеристику і одночасно підпорядкована загальній темі. Саме така, на наш погляд, графічна модель надає допомогу в розвитку логічного мислення і розвиває позитивне ставлення учнів до того чи іншого факту.

Другий – основний період – навчання учнів приймати регуляції своєї самоврядувальної діяльності, здійснювався в чотири етапи.

1. Етап залучення учнів до виконання різноманітних індивідуальних доручень;
2. Етап відпрацювання взаємодії учнів в групах чергових;
3. Етап переходу до широкої виборності учнівського активу;
4. Етап часткової передачі учням організаторських функцій.

I етап – залучення учнів до виконання різноманітних індивідуальних доручень. Прийняття і вироблення рішення починається з доручення. Основною умовою успіху цього етапу є чітке і посилене виконання конкретного доручення. Завдання педагогів на цьому етапі полягає в тому, щоб створити відповідні умови зі стимулювання у дітей інтересу і бажання до виконання громадських доручень. Доручення повинно бути таким, щоб у школяра не пропав інтерес до нього і воно має стати складовою рішення яке приймається. Працюючи над розробкою системи громадських доручень, ми враховували те, що постійні доручення їм просто швидко набридають, необхідно їх часто змінювати і чергувати. При виборі того чи іншого доручення ми враховували і те, що учень одержує поряд з обов'язками і певні права (староста класу, член учкому та ін.). Зверталась нами увага і на те, що у семикласників ще недостатньо розвинутий соціальній досвід і як свідчать результати нашого дослідження, це може викликати негативні тенденції у відносинах між ними – зарозумілість, неслухняність тощо.

Розподіляючи доручення, ми завжди враховували індивідуальні здібності і можливості дітей, їх вік, а також – саме головне – особливості їх психофізичного розвитку,

Поряд із цими вимогами ми ставали перед своїми колегами-педагогами експериментальних класів, ще одну – особистий приклад педагога, при виконанні ним своїх професійних обов'язків. (На всіх етапах дослідження).

Проводячи експериментальну роботу, ми прийшли до висновку, що найдоцільніше давати не тільки колективні, але і тимчасові індивідуальні доручення, коло яких охоплювало б всі сторони життя первинного дитячого колективу, завдяки чому у дитини формувались би елементарні організаторські уміння. На цьому етапі ми зберігали провідну роль педагога, яка проявляється в слідуєчому: навчання, персональний контроль, персональна оцінка.

Для учнів експериментальних сьомих класів були запропоновані наступні доручення: голова учкому, заступник голови, секретар учкому, голова комісії учкому, член комісії учкому, староста класу, фізорг, культорг.

При підборі доручень враховувався принцип варіативності, який передбачав різний характер їх складності, різноманітність, а також міра допомоги з боку педагога.

Загальновідомо: головна праця учня – навчання. і от саме тому ми серед учнів-відмінників і хорошистів стали формувати групи взаємодопомоги, консультантів з вивчення окремих навчальних дисциплін.

Це повинно було сприяти не тільки зростанню загальної успішності класу, а і створення атмосфери товариської взаємодопомоги, доброзичливості.

З метою досягнення діяльної спрямованості самоврядування, яка може реалізуватися в системі громадських доручень шляхом включення учнів в самостійну роботу, нами було організоване спеціальне навчання активу, орієнтоване на виховання в учнів організаторських здібностей. З цією метою нами в усіх експериментальних учнівських колективах були створені “школи активу”, що працювали на всіх етапах проведення дослідження.

Тут варто підкреслити, що “школи активу” ми створювали в першу чергу для чіткого визначення обов’язків органів учнівського самоврядування і персональних обов’язків учнів-активістів.

Крім діяльності “школи активу” ми в питаннях педагогічної допомоги органам дитячого самоврядування надавали значення практичній консультативній участі педагогів в засіданнях органів

ПЛАН ЗАНЯТЬ “ШКОЛИ АКТИВУ”

№ ПП	ТЕМИ ЗАНЯТЬ	Загальна Кільк. годин.	Види занять	
			Семі нар	Практ.

1	Традиції учнівського самоврядування шкіл-інтернатів України	2	1	1
2	Принципи роботи члена комісії як організатора учнів.	1		1
3	Розробка плану роботи органів учнівського самоврядування на рік	1		1
4	Діяльність учком у сфері виховання у школярів свідомої дисципліни і культури поведінки	2	1	1
5	Організація і методика проведення учком різноманітних санітарних рейдів-перевірок приміщень школи	1		1
6	Організація взаємодопомоги в навчанні, робота рад кабінетів, консультантів, індивідуальне шефство добре підготовлених школярів над невстигаючими	1		1
7	Методика організації і проведення громадських оглядів знань	2	1	1
8	Організація і методика проведення рейда-перевірки якості випускаючої продукції учнями 7-9 класів	1		1
9	Шляхи і способи участі активу класу у створенні і закріпленні традицій, формування громадської думки в колективі.	2	1	1
10	Організація і методика проведення вечорів відпочинку, зустрічей з цікавими людьми, диспутів, засідань клубів, по інтересам в класі. Обмін досвідом	2	1	1
11	Підсумкове заняття “Роль учнівського самоврядування у формуванні соціально вираженої громадської позиції учня”	2	2	
Всього		17	7	10

II етап – відпрацювання взаємодії дітей у групах чергових. Що треба зразу ж зазначити, так це те, що цей етап складний тим, що в учнів вже склався певний стиль взаємовідносин між ними і дорослими. Зростає дитячий максималізм, а значить і бажання до самостійності. І наше завдання на цьому етапі полягає в тому, щоб прищепити вихованцям уміння діяти в конкретній ситуації, поступово згортаючи свою провідну роль. Наприклад. Для проведення чергування в класі і на закріпленій за класом території школи на

початку кожного дня нами призначались два-три учні. У відповідності із їх нахилами і індивідуальними особливостями їм давалося доручення із прибирання класу, догляду за квітами, огляду і приведенню до порядку класного майна тощо. Черговим надавалась все більша самостійність. В кінці дня вони звітували перед колективом і здавали чергування(чергування в їдальні, на господарському дворі, у спальнях, по ремонту одягу, у бібліотеці, організації роботи з молодшими школярами). Звіт передавання та приймання чергування відігравали важливу роль у самоврядуванні розумово відсталих школярів. В цей час ми постійно наголошували на тому, що повне і точне виконання обов'язків чергових є обов'язком кожного вихованця. Якість чергування, допущені помилки обговорювалися колективно, спочатку оцінку давав педагог, але поступово залучаються самі діти, і вони навчаються не тільки оцінювати чергування своїх товаришів, але і відмічати справи, що залишилися невиконаними, а також відмічати помилки в діях чергових.

Потім ми стали вчити дітей відмічати, що саме чергові зробили по своїй ініціативі, окрім звичайних обов'язків чергових, а також справи, які потрібно ще зробити. Це поступово розширювало обов'язки чергових і вело до розвитку самостійності і організаторських здібностей учнів. З іншого боку розвивалося критичне ставлення до себе і до своїх, товаришів. Це проявилось передусім в тому, що діти почали більш детально оцінювати і ті чергування, які були проведені загалом добре.

Іноді вони стали відзначати ті чи інші недоліки і в тих випадках, коли ми, дорослі, що брали участь в обговоренні, не мали зауважень до чергових, таке обговорення викликало бажання у чергових, що були призначені на наступний день, виконувати свої доручення якомога краще і отримати більш високу оцінку.

Під кінець експерименту в класах результат праці чергових оцінювався не, тільки за тим, як були виконані їх обов'язки, але і в залежності від того, чи проявляла дитина власну ініціативу.

Організація чергування в класі, з поступовим розширенням кола обов'язків була не тільки першим кроком у вихованні самостійності і організаторських здібностей розумово відсталих учнів експериментальних груп. Поступово діти підводились до усвідомлення того, що стан класного обладнання, книг, квітів повинні хвилювати їх не тільки під час “свого” чергування, а кожен день і не тільки в межах свого класу, а і в усій школі.

III етап – перехід до участі активу в організації самоврядування. На цьому етапі за мету ставили – навчити дітей самостійно організовувати самоврядування на рівні класу-групи, завдання тут полягало у навчанні учнів організаторській діяльності. Тут варто відзначити, що уміння самоврядування формується тільки в результаті практичної діяльності. Практичні завдання з поступовим їх ускладненням необхідно проводити протягом всіх років навчання в школі, порушення системи веде до повної втрати набутого організаторського досвіду.

На цьому етапі ми ставимо за мету навчити дітей самостійно організувати самоврядування.

У зв'язку з цим, ми вчили дітей оцінювати:

1. Кількість виконаних доручень і ставлення до роботи.
2. Відносини, що складаються між учнями під час виконання доручень, підкреслюючи їх моральний бік (ввічливість, турботу один про одного, справедливість тощо).
3. Прояви ініціативи.

Для вирішення цього питання ми пропонували індивідуальні і колективні доручення, витримували принцип черговості, змінності доручень.

Традиційні громадські доручення використовуються в організації повсякденної роботи, в підготовці і проведенні загальних творчих справ. До організації конкретної справи, заходів ми організовували раду справ. Рада справи – тимчасовий керівник орган, що створювався спеціально для підготовки і проведення однієї загальної роботи. Керує радою справи – член учкому, (Свято “Ми друзі птахів”, “Свято букваря”, “Свято нашим мамам”

тощо). Перед тим як розпочати роботу ради вихователь-консультант разом із її головою обговорює, хто несе відповідальність за кожен пункт справи, її організацію. До цієї роботи бажано залучати і батьків і шефів. Так поступово до громадської роботи залучаються всі діти, кожен має можливість відчути особисту відповідальність за виконання загальної справи. З метою більш повного розвитку в уповноважених дитячого колективу (командир, помічник вихователя, член ради справи та ін.) таких якостей, як самостійність і організаторські здібності закріплювали їх авторитет доброзичливістю, підтримкою, конкретними справами. Велике значення має обговорення роботи, звітність, про її виконання, оцінка їх роботи [191].

Важливим моментом у формуванні рис активіста на всіх етапах роботи є навчання організаторським умінням. І от чому ми в експериментальних класах постійно працювали над Правилами організатора, які наведені нами в першому розділі, і над розробкою пам'яток активу. Ці правила ми вводили в життя дітей поступово, відпрацьовуючи в повсякденній роботі кожен їх нюанс.

Пам'ятка школяреві-активісту

1. Отримавши доручення, з'ясууй, яка його мета і коли його слід виконати.
2. До товаришів стався справедливо, тактовно і ввічливо. Якщо хтось не розуміє твого звернення у вигляді прохання, тоді наказуй. У випадку не виконання наказу, з'ясууй причину. Якщо поважних причин немає, то переконай товариша, поясни важливість справи. Якщо ж переконання не допомогли, звертайся до колективу, використай право на осуд. Пам'ятай також про похвалу і заохочення.
3. Не гарячкуй, коли слід вирішити важливі питання, бо при цьому легко допустити помилку. Якщо трапилось, визнай і виправ помилку. Не зазнавайся. Не думай, що тільки ти можеш бути керівником
4. Веди облік роботи, перевіряй виконання всіх доручень і обов'язків. Що можна зробити зразу, не відкладай на потім.

5. Будь чесним і справедливим. Вчись не тільки наказувати, але й виконувати поради товаришів.

Дуже важливу роль відіграє в усій виховній роботі і зокрема в самоврядній вибір правильного стилю відносин між вихователем і учнями. Ми вибрали для спілкування зі своїми вихователями стійко-доброзичливий тон спілкування, надавали дітям розумну самостійність, створювали позитивну емоційну атмосферу, не виключаючи розумної вимогливості до них.

IV етап – часткової передачі дітям організаторських функцій. Цей етап характеризується розвитком справ і доручень, які вимагають від підлітків самостійного прийняття рішень і організації їх виконання. Завдання педагогів на цьому етапі полягали в постійному пошуці непрямих методів впливу на дитячий колектив, зайнявши при цьому позицію консультанта, регулятора їх дії.

Значно зростає питома вага і престиж доручень, пов'язаних із суспільно-корисною працею і громадською роботою, з функціонуванням технічних гуртків і об'єднань за інтересами. Але найголовніше полягає в тому, що ми весь час простежували, як діти ставили перед собою мету – не тільки організовувати співробітництво інших, а й вчать цьому самі, оволодівають відповідною технікою організаторської роботи. І що дуже важливо – таке співробітництво спонукає молодших школярів до спільної роботи зі старшими, вчить їх організовувати свою громадську роботу, виділити головне, порівнювати, зіставляти, приймати обґрунтовані рішення.

Характерною рисою останнього етапу є те, що ми поряд із продовженням роботи над вдосконаленням системи громадських доручень і по загальному росту учнівського активу через його постійну підготовку в “школі активу”, – стали використовувати нові форми роботи, такі як день (тиждень) без вихователя (функції останнього виконував староста), як дні самоврядування в класі і в школі, коли дорослі свідомо відходять від

вирішення деяких організаційних питань, надаючи дітям можливість самоврядуватися.

Дати оцінку такому досвіду не просто. Але в цьому є і позитивні моменти: учні поставлені в таку ситуацію, коли копіюючи досвід педагогів, вони змушені приймати певні рішення. Набуваючи досвіду поведінки в реальних життєвих ситуаціях, учні збагачували його більшою самостійністю, упевненістю а своїх діях. У них формувалося і з'являлося почуття власної гідності, відповідальності за доручену справу.

Для завершального четвертого етапу роботи характерним є і те, що учнівський актив вже в змозі організувати свою власну роботу і роботу колективу при допомозі пам'яток, та відповідних інструкції, які ми спеціально для нього розробили і які ми поступово застосовували на всіх етапах роботи.

Пам'ятка чергового по класу

1. Вимагай від кожного учня бережливого ставлення до шкільної власності.
2. Організуй вихід учнів на перерву.
3. Провітри класне приміщення, приготуй дошку до уроку.
4. Роби вологе прибирання класу: витри парти, стіни, підвіконня.
5. Черговий приходить в клас за 15 хвилин до початку уроків.

Пам'ятка для чергового класу по школі

Мета чергування по школі: залучити учнів до створення умов, які необхідні для нормальної роботи.

Обов'язки чергового по класу

1 До початку занять перевірити явку чергових по класу (за 20 хв. до початку уроків), готовність класу до уроку (навчальні приладдя, провітрювання, чистоту).

2. Організовує вихід всіх учнів на зарядку, забезпечує порядок на перервах, перебування учнів на свіжому повітрі, контролює економію води, електроенергії.

3 Систематично веди зошит обліку дисципліни класів і учнів які порушують – “ПРАВИЛА ДЛЯ УЧНІВ”.

Уміле самотійне використання учнями документів свідчило про сформованість у дітей відповідних самоврядувальних рис особистості.

Застосування таких форм організації самоврядувальної діяльності як проведення днів самоврядування, самотійне проведення інших заходів, особливо ефективно в кінці навчального року, коли більшість учнів навчилися виконувати практичні самоврядувальні завдання і менше потребують допомоги вчителів, ніж в першому півріччі, особливо в I кварталі.

Описані форми організації самоврядувальної діяльності використовувались і в наступні роки навчання. Однак у 8-х і в 9-х класах в цю організаційну форму потрібно вносити суттєві зміни із врахуванням динаміки розвитку пізнавальних здібностей і дієвих умінь учнів.

2.2. Аналіз експериментальних даних про діяльність учнів в органах учнівського самоврядування

Ефективність експериментального навчання визначалася як в ході його проведення шляхом систематичних спостережень за діяльністю учнів, фіксації їх успіхів, ускладнень, аналізу причин, що їх викликають, так і в кінці навчального року шляхом проведення контрольних зрізів із визначення стану розвитку їх самоврядувальної діяльності.

Спочатку виявлялася готовність учнів експериментального і контрольних класів де самотійно громадської роботи. Предметом особливої уваги була сформованість у них цілісної структури самоврядувальної діяльності.

Проводився порівняльний аналіз результатів самоврядувальної роботи учнів експериментальних класів і контрольних. При цьому враховувався той факт, що в обох класах здійснювався процес формування всіх компонентів структури самотійної діяльності, однак в контрольних класах цей процес

відбувався в руслі всього традиційного виховного процесу, а в експериментальних він був спеціально організований .

Вивчення рівня сформованості умінь самоврядувальної діяльності учнів експериментального і контрольного класів в кінці підготовчого періоду і порівняльний аналіз отриманих даних дозволили визначити ступінь готовності учнів до основного періоду.

Таким чином, вивчення готовності учнів до самоврядувальної діяльності явилось першим завданням контрольного експерименту.

Другим завданням було виявлення результативності самоврядувальної діяльності на основі використання сформованих в підготовчий період самоврядувальних умінь.

Основу для перевірки склали завдання і доручення, аналогічні тим, які використовувались перед експериментальним навчанням, аж на більш високому рівні складності із врахуванням динаміки пізнавальних можливостей учнів.

Основним являвся метод порівняльного аналізу результатів, отриманих до проведення експериментального навчання і після нього.

В процесі виконання перевірочних завдань ми робили спробу визначити ступінь сформованості в учнів всіх компонентів структури самоврядувальної діяльності і відповідно оцінити їх. Так, наявність у школярів умінь готуватися до наступної самоврядувальної діяльності визначалася за успішністю виконання його складових компонентів вибору об'єкту прикладення самоврядувальних зусиль, вибору необхідних засобів, вибору оптимальної кількості необхідних учасників для виконання тієї чи іншої роботи та ін.

Від учнів вимагалось заслухати інструкцію педагога і самостійно підготуватися до виконання своїх функцій.

Умінь орієнтуватися в наступній самоврядувальній роботі визначалося фіксування суджень, школярів про результати майбутньої праці, способами досягнення поставленої мети, умінями аналізувати як зразок

виконану роботу педагога чи товариша, знаннями послідовності виконання самоврядувальних дій.

У відповідності з цим від учня в основному періоді роботи вимагалось:

А) на етапі залучення учнів до виконання різноманітних індивідуальних доручень – чітке і посильне виконання конкретного завдання;

Б) на етапі відпрацювання взаємодії дітей в групах чергових – розширення обов'язків чергових шляхом розвитку їх самостійності і організаторських здібностей;

В) на етапі переходу до участі активу в організації самоврядування – самостійна організація самоврядування на рівні класу-групи;

Г) на етапі максимальної передачі дітям організаторських функцій – збільшення справ і доручень, які потребують від школярів самостійного прийняття рішення та організації його виконання.

Виконавська діяльність визначалась ступенем відпрацювання дій і умінь застосувати необхідні звання. В ході виконання кожного завдання (доручення) учні повинні були звірити свої дії з планом та інструкцією, поетапно контролювати свою діяльність, самостійно виявляти і виправляти допущені помилки і неточності, а після виконання роботи – оцінити виконане завдання.

Основними показниками оцінки діяльності учнів в самоврядувальних структурах являлися: наявність моменту попереднього продумування з метою пошуку способу виконання завдання; правильність виконання завдання; уміння використовувати допомогу (у вигляді власного прикладу педагога, інструкції, плану та ін.).

Аналіз отриманого експериментального матеріалу показує, що більшість учнів експериментальних класів навчилися самостійно готуватися до наступної діяльності в органах учнівського самоврядування: як тільки педагог оголошував про наступне завдання, вони швидко виконували все

необхідне. Деякі із них навіть задавали запитання для отримання додаткової інформації про наступне завдання: “Чи підготовлений необхідний інструмент для прибирання території?” (Ігор К., голова учкому, запитання дирекції по організації прибирання території школи); “Можливо буде достатньо і п’яти чоловік на роботу в їдальні” Вадим К., староста класу, завдання по чергуванню і їдальні); “Хто від учкому буде керувати проведенням свята “Фізкультурника?” (Володя А., голова спортивної комісії учкому, завдання з організації спортивного свята).

Подібні запитання учнів свідчать про те, що вони свідомо відносились до своєї підготовки до участі в діяльності самоврядувальних структур.

Як показують результати контрольної перевірки, у більшості учнів з’явилися елементи орієнтовної основи діяльності. Зокрема, більшість із них розуміли мету наступної діяльності, зберігали послідовність при аналізі етапів виконання майбутнього завдання (доручення).

При відповідях про способи виконання завдань діти могли користуватися прикладом педагога, його інструкціями, а в процесі виконання завдань самі, без нагадувань, сліdkували за своїми діями, коригуючи їх у відповідності із планом та інструкцією. При порушенні послідовності виконання завдання запитували як їм вчинити. Наприклад, Світлана П. (заступник голови учкому) при непередбаченій зміні ситуації під час проведення свята квітів, зробивши помилку при підведенні його підсумків, запитала: “Можливо, я завтра на лінійці сама скажу, що 5-Б був дійсно найкращим класом, і що я невірно вчинила, присвоївши йому друге місце?”.

В процесі виконання завдань діти також прагнули поетапно оцінити свої дії: “Завдання класу я поставила вірно, головне тепер правильно проконтролювати хід роботи і підвести її підсумки ” Женя К. (староста класу).

Більшість учнів продуктивно використали допомогу в формі прикладу вчителя, його інструкції-опори при виявленні і виправленні допущених помилок і неточностей. Про це свідчить те, що на запитання “що вам

допомогло виправити помилки при організації самоврядування?” діти відповідали „Приклад педагога” (Толя М. культторг); “Я перевіряв роботу за допомогою інструкції і знайшов помилку ” (Валентина Т., староста гуртка).

У багатьох дітей з’явилися елементи критичності в оцінці результату, а також в оцінці своєї роботи іншими учнями. Наприклад, Єва Д. (староста класу): “Я не дала Дімі виконувати цю роботу, бо він дуже безвідповідальний”. “Що допомогло тобі оцінити роботу Петі?” – спитали Бориса К. (секретар учкому). Хлопець відповів: “Я пам’ятав про те, як робив це наш вихователь”.

Як показали спостереження, діти експериментальних класів, як правило, самостійно виконували завдання (доручення), не відволікались і рідко звертались за допомогою до вчителя.

Для учнів контрольних класів характерним було те, що після отримання вказівок на виконання того чи іншого завдання вони не зразу приступали до роботи, не могли самостійно вибрати об’єкт для прикладання самоврядувальних зусиль. Становило для них складність і вибір необхідних засобів, вибір і правильна розстановка на місцях оптимальної кількості учасників для виконання того чи іншого завдання та ін. Про це свідчать і їх запитання: “Скільки вихователів буде працювати з нами в саду?” (Іван Д., голова учкому); “Коли прийде вихователь накривати столи?” (Олег І., староста класу). Вони не уявляли результати майбутньої праці, не знали як аналізувати свою роботу. Під час виконання самостійних завдань зовсім не користувалися планом чи інструкцією, часто не бачили допущених помилок і недоліків. Неадекватною була і самооцінка виконаної роботи.

На всіх етапах дослідження передбачалося озброєння учнів уміннями, необхідними для участі в учнівському самоврядуванні. Крім спеціальної підготовки в “школі активу ”, що проводилась спільно з вихователями на наше прохання вчителі-предметники на своїх уроках більше уваги приділяли питанням, що стосувалися самоврядування в школі.

Особливо велику допомогу надавали педагоги предметами гуманітарного циклу. Вчителі професійно трудового навчання провели цілу серію розроблених разом із нами бесід, присвячених майбутній праці дітей на виробництві, ролі й місцю в ній самоврядування.

З метою розширення світогляду учнів запроваджувалися огляди преси самими учнями. Теми обговорювались спільно з педагогами, а готували огляд діти самостійно, або за допомогою учнів-консультантів. Наприклад, серед їх тематики були такі теми: “Моя майбутня професія”, “Я в робітничому колективі” та ін. Обов’язковою умовою, яка ставилась до огляду преси, було передати не тільки думки автора про сутність висвітлюваної теми, а й висловити своє ставлення до них.

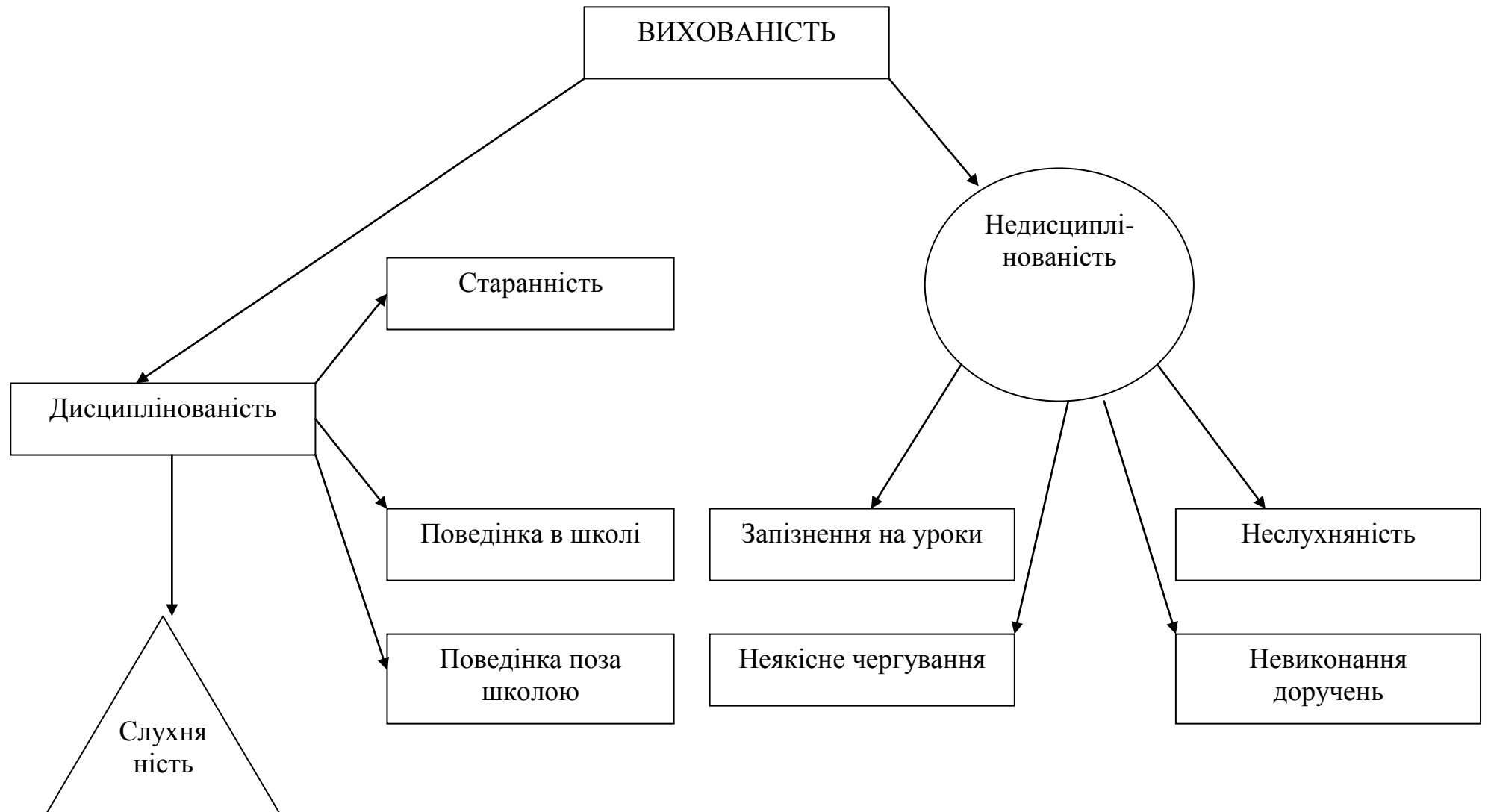
На всіх етапах становлення учнівського самоврядування велика увага приділялась стінній пресі. Регулярне ведення “Екранів” комісій учкому, випуск, “Блискавок” за результатами перевірок значною мірою сприяло становленню самоврядувальності колективу.

Як приклад, розглянемо проведення дискусії на зборах 7 класу, яка проходила за фактом здійснення їх товаришем Павлом К. чергового негативного вчинку.

Вирішивши відійти від традиційної “словесної проробки” винуватця, учні організували диспут за допомогою використання ЛБС про такі поняття, як “дисциплінованість” і “недисциплінованість”, які на їх думку Павло К. просто не засвоїв.

Оскільки робота за логічними блок-структурами часто практикувалася з учнями цього класу, то староста класу, голова цих зборів Світлана К. сама креслить на дошці ЛБС із всіма складовими частинами (основне поняття, акцент). Зобразивши на дошці логічну блок-структуру “Дисциплінованість і недисциплінованість”, Світлана К. пропонує класові подумати над тим що включає в себе це поняття. Так як ця ЛБС складається із двох послідовностей, то варто починати з основної, яка характеризується позитивним змістом.

ЛОГІЧНА БЛОК – СТРУКТУРА
(дисциплінованість – недисциплінованість)



Далі збори вже проходили в формі діалогу між Світланою і класом. Розпочавши із аналізу понять “дисциплінованість” і “недисциплінованість”, діти в цьому контексті проаналізували вчинок свого товариша, а також висловили своє ставлення до того, що трапилося (див. схему 3).

В експериментальному класі під кінець спеціальної роботи стала панувати атмосфери відповідальності, дружби і колективізму. На кінець 7-го класу учні не тільки обслуговували себе, але і допомагали своїм молодшим товаришам і педагогам по школі.

Показником активної участі в громадсько-корисній діяльності в учнів експериментального класу є проведення багатьох заходів. Як приклад, розглянемо лише основні види громадсько-корисної роботи семикласників Киліївської допоміжної школи-інтернату Одеської області. В школі: робота в майстерні з виготовлення тротуарних плит і шлакоблоків; на пришкольньому підсобному господарстві; в шкільному саду і на дослідних ділянках тощо.

В радгоспі: постійний повний догляд в осінньо-зимовий період телят; робота на баштані; догляд за лісопосадкою та ін.

За місцем проживання: постійний догляд за могилами випускників школи, працівників школи і одиноких людей; оформлення і догляд дитячих майданчиків; насадження дерев та ін.

Не дивлячись на те, що громадська робота в експериментальному класі Київської допоміжної школи-інтернату №12 була не менш інтенсивною і різноманітною, все ж в цьому класі залишалися учні, як і не брали активної участі в громадсько-корисній діяльності (Світлана П., Іван П.). Причиною був їх психофізичний стан. Друзі по класу намагалися постійно допомагати Світлані і Івану як в навчати, так і в громадській роботі. Саме головне, що у школярів з’явилося почуття гуманної турботи за слабшого від себе, почуття потреби в тому, щоб допомогти своєму товаришу, чого, на жаль, не відзначалось в контрольних класах.

Великі зміни відбулися в самому ставленні учнів до громадсько-корисної діяльності. Розвиток їх основних самоврядувальних рис можна охарактеризувати так:

До першої групи учнів організаторського типу віднесено 34 % учнів експериментальних класів, і лише 7 % учнів контрольних класів Київської допоміжної школи – інтернат №12. Учні експериментальних класів успішно оволоділи структурою самоврядувальної діяльності, навчилися керуватися при виконанні завдання зовнішньою допомогою у вигляді інструкцій, планів тощо.

Особливо слід відзначити успіхи учнів з вищими навчальними можливостями. При виконанні завдань (доручень) вони самостійно використовували зовнішні опори, не звертаючись за допомогою до дорослих. Учні контрольних класів теж проявили певну самостійність і організаторські здібності, однак утруднювались в орієнтації при виконанні завдань. Більше того, при цьому, вони не вдавались до зовнішньої допомоги, тому частіше зверталися за допомогою безпосередньо до вихователя.

Другу групу учнів організаторського типу склали решта учнів експериментальних класів – 66 % однак серед учнів контрольних лише – 15%. Як показав аналіз отриманих матеріалів, учні цієї групи не завжди вміли самостійно підготуватися до майбутньої діяльності, допускали помилки при аналізі інструкцій і виборі способів виконання завдання (доручення). В ході виконавської діяльності вони не прагнули керуватися інструкцією, забували контролювати хід виконання завдань, не виправляли помилок, хоча і бачили їх, виявляли хитання в оцінці результату своєї діяльності.

Для учнів контрольних класів, віднесених до другої групи, характерною була відсутність умінь здійснювати самоврядувальні дії самостійно, вони потребували постійної допомоги з боку експериментатора.

Таким чином, не дивлячись на віднесення учнів експериментальних і контрольних класів до одного рівня самоврядувальної діяльності, її

організація, протікання і результативність були різними, а продуктивність діяльності учнів експериментальних класів значно вищою.

Третя група була представлена учнями контрольних класів – 68 % та 11% – експериментальних класів. Ці діти взагалі були нездатні самостійно працювати в органах учнівського самоврядування, постійно зверталися за допомогою, що спостерігалось і на етапі констатуючого експерименту. Характерним для них було неякісне орієнтування в поставленому завданні, невміння співвідносити мету і свої дії під час його виконання, пасивне ставлення до переборення труднощів і до досягнення успішного результату, такі особливості діяльності розумово відсталих учнів до самоврядувальної роботи, пояснюються, на наш погляд, тим, що в процесі виконання завдань мотиви діяльності у них перемішуються з кінцевої мети на самі дії. Це зумовлене тим, що дитина поставлена перед необхідністю виконати запропоноване доручення, хоча в той же час вона не в змозі усвідомити його і правильно виконати. Не будучи внутрішньо готовою до виконання доручення, розумово відстала дитина механічно виконує певного роду дії, що інколи мають часткове відношення до даного завдання. Таким чином, діяльність учня стимулюється близькими мотивами, які пов'язані з певною конкретною ситуацією [191].

Описані вище групи учнів, на перший погляд ніби й не відповідають класифікації розумової відсталості запропонованої М.С. Певзнер, але це тільки при поверховому аналізі. Дійсно, ми не маємо підстав стверджувати, що після декількох років виховання можливо змінити діагноз “олігофренія ступеня дебільності”, але ми з повною відповідальністю можемо стверджувати про продуктивність спеціальних методів в корекції інтелектуальної недостатності.

Таким чином, результати показують, що самостійна діяльність учнів експериментальних класів, хоча і на елементарному рівні, але якісно змінилася в порівнянні з тією, що вона була до спеціального навчання. У

дітей контрольних класів на кінець навчального року всі компоненти самоврядувальної діяльності мало чим відрізнялися від тих, якими вони були спочатку. Про це можуть свідчити виділені за результатами перевірочних робіт, в експериментальних і контрольних класах групи учнів за станом їх самостійної діяльності. До першої групи віднесені діти, які володіють достатніми для їх віку самостійністю і організаторськими здібностями; вони успішно справлялись із виконанням завдань (доручень), не звертались за допомогою до вчителя. До другої належали школярі, які самостійно виконували завдання (доручення), однак допускали помилки, що свідчить про недостатню сформованість цих рис. Третю групу становили учні, які не навчилися самостійно виконувати завдання (доручення), вимагали постійної допомоги вчителя.

В результаті аналізу даних констатуючого і контрольного етапів дослідження виявлено, що рівень сформованості структури самостійної діяльності у школярів експериментальних і контрольних класів внаслідок навчання в цілому підвищився (табл. 2).

Як показують дані таблиці, не дивлячись на значне просування учнів експериментальних класів у формуванні цілісної структури діяльності, із більшості компонентів вони не досягли максимального результату. Це стосується, насамперед, уміння орієнтуватися в наступній діяльності, яким оволоділо лише 74 % учнів.

Таблиця 2

Динаміка сформованості самостійної діяльності.

Структурні компоненти самостійної діяльності	Класи	Загальна кількість учнів, %		
		До навчання	Після навчання	Приріст
Підготовка до наступної діяльності	Е	31	67	66
	К	34	46	12
Орієнтування в наступній діяльності	Е	20	74	54
	К	22	31	9

Виконання діяльності	Е	22	86	64
	К	23	30	7

Розглянемо більш детально рівень сформованості в учнів окремих компонентів структури діяльності.

Під впливом спеціального навчання відбулися певні зміни у співвідношенні кількості дітей експериментальних і контрольних класів, у яких відмічались помітні успіхи в оволодіння структурними компонентами самоврядувальної діяльності за час навчання.

Як бачимо, кількість учнів, які оволоділи основними структурними компонентами самостійної діяльності, в 2 і більше разів більше в експериментальних класах у порівнянні з контрольними.

Особливо успішно вони оволоділи вмінням готуватися до наступної діяльності (100 %) а також, виконувати (86 %). Найбільш важким для засвоєння залишається оволодіння орієнтуванням в наступній діяльності. Однак як свідчать дані якісного аналізу, рівень умінь готуватися до наступної діяльності в учнів експериментальних класів все ж вище з всіх показників, ніж у школярів контрольних класів (табл. 3).

Таблиця 3

Підготовка до наступної самоврядувальної діяльності учнів
експериментальних і контрольних класів

Компоненти	Класи	Загальна кількість учнів, %		
		До навчання	Після навчання	Приріст
Вибір об'єкту для прикладання самоврядувальних зусиль	Е	31	100	60
	К	34	46	12
Самоорганізація і організація колективу на	Е	29	95	66
	К	32	41	9

виконання поставленого завдання.				
----------------------------------	--	--	--	--

Більшість учнів експериментальних класів навчилися самостійно вибирати об'єкт для прикладання самоврядних зусиль колективу (або власних), а також стали володіти умінням організації колективного життя. Значно нижчі результати учнів контрольних класів: лише 41% з них зуміли оволодіти цими уміннями.

Позитивних результатів досягли учні в оволодінні уміннями орієнтуватися в наступній діяльності (див. табл. 4).

Таблиця 4

Порівняльна характеристика динаміки формування орієнтовної основи самоврядувальної діяльності учнів експериментальних і контрольних класів

Компоненти	Клас	Загальна кількість учнів, %		
		До навчання	Після навчання	Приріст
Уявлення кінцевого результату праці	Е	18	72	54
	К	20	29	9
Бачення, усвідомлення мети своєї діяльності	Е	16	70	54
	К	18	28	10
Аналіз інструкцій	Е	20	74	54
	К	22	31	9
Уточнення способів і послідовності виконання	Е	18	60	42
	К	20	27	7

завдання				
----------	--	--	--	--

Виявлено, що більшість учнів експериментальних класів (72%) уявляють результати своєї роботи. Вони послідовно розповідали за допомогою яких засобів і прийомів вони будуть виконувати завдання (доручення). Інша картина спостерігалась серед учнів контрольних класів. Лише кожний четвертий уявляв результат своєї діяльності, способи його досягнення і міг про них дещо розповісти; біля половини учнів мали нечітке уявлення про це, а третина взагалі не могла дати розсудливого пояснення способів досягнення мети.

Аналізуючи інструкцію педагога, 74% учнів експериментального класу відмічали всі ознаки, які необхідно було врахувати, щоб правильно виконати завдання. В групі контрольних класів подібну діяльність змогли виконати тільки 31% учнів.

Співставлення отриманих результатів учнів експериментальних і контрольних класів переконує в ефективності використаної нами методики навчання школярів уміню орієнтуватися в наступній самоврядувальній діяльності. Як бачимо, спеціально організоване формування умінь орієнтуватися в наступній діяльності забезпечує досягнення більш високих результатів в експериментальних класах.

Далі розглянемо результати формування в учнів уміння здійснювати свою діяльність і регулювати її (табл. 5).

Таблиця 5

Формування виконавської самоврядувальної діяльності учнів експериментальних і контрольних класів, %

Показники	Класи	Загальна кількість учнів, %		
		До навчання	Після навчання	Приріст
Регулювання дій у відповідності з планом чи	Е	22	86	64
	К	23	30	7

інструкцією				
Поетапна оцінка діяльності	Е	21	70	49
	К	23	29	6
Виявлення і виправлення допущених помилок	Е	20	68	48
	К	22	27	5
Оцінка кінцевого результату	Е	20	65	45
	К	21	30	9

В експериментальних класах 86 % дітей навчилися регулювати свої дії за допомогою плану чи інструкції, в контрольних класах таких учнів виявилось 30%. Часткове регулювання своїми діями відзначалося у 10% школярів експериментальних класів і у 44% в контрольних. Відмічались випадки, коли учні контрольних класів не вміли підпорядкувати свої дії плану чи інструкції, що в результаті привело до грубих помилок у виконанні завдань.

Поетапно свою самоврядувальну діяльність змогли оцінити 70% школярів експериментальних класів, а також 29% контрольних. Слід відзначити, що частково оцінили свою діяльність 25% дітей експериментальних і 24% контрольних класів, а 20% школярів взагалі не змогли поетапно оцінити свою діяльність. Вони пропускали оцінку кожного етапу своєї громадської роботи і приступали до наступного, не завершивши до кінця попередній.

Значним успіхом ми вважаємо той факт, що більшість дітей експериментальних класів навчилась в процесі діяльності самостійно виявляти і виправляти допущені помилки, користуючись інструкцією.

В контрольних класах такого результату досягли лише 27% учнів. 65% школярів адекватно оцінили кінцевий результат своєї самоврядувальної діяльності (виконання доручення чи завдання); в контрольних класах лише 30% більш-менш адекватно змогли оцінити результат своєї праці. Однак і ця

оцінка була неповною, багато хто з дітей відмовлявся здійснювати таку діяльність, не знаючи, яким чином вона здійснюється.

Аналіз отриманих результатів навчаючого експерименту дозволив визначити результативне просування учнів експериментальних класів в оволодінні виконавськими самоврядувальними вміннями. Наведені нижче дані виконання контрольних завдань в кінці дослідницької роботи дали можливість виявити в учнів експериментальних класів суттєве підвищення рівня сформованості елементарних умінь самоврядувальної діяльності. Між тим школярі контрольних класів продовжували відчувати значні труднощі, обумовлені недостатньою сформованістю вказаних умінь.

Змістом контрольних завдань були основні види виховної діяльності, передбачені програмою “школи активу”.

Наприклад. Після одного року функціонування “школа активу” нами було проведено вивчення дієвості умінь її слухачів. З цією метою в учкомах експериментальних допоміжних шкіл-інтернатів було запропоновано подумки спланувати проведення прибирання навколишньої території. (Наприклад, парку “Партизанської слави” м. Києва – допоміжна школа № 12). Об’єктом управління в цій ситуації виступав учком школи. Робочий об’єкт теж вибрали не випадково – діти територію парку знають порівняно добре, але ніразу там не працювали над її впорядкуванням.

Від учнів-активістів влягалось поставити завдання перед своїми товаришами, мотивувати його, спланувати весь робочий цикл, розставити ровесників по їх робочих місцях (враховуючи при цьому індивідуальні можливості кожного), дати, по-можливості, певне мотивування подібної розстановки, спланувати свою роль організатора в процесі колективної роботи, підвести підсумок роботи, спробувати об’єктивно її оцінити [177].

Аналіз проведеної роботи і результати спостережень за діяльністю учнівського активу експериментальним шкіл показують, що виконавський рівень учкому експериментальних шкіл суттєвим чином відрізняється від

аналогічних показників організаторських умінь членів самоврядувальних органів контрольних шкіл (табл. 6).

Таблиця 6

Характер планування роботи учком

Школи	Планування роботи учком			
	Планує повністю самостійно	Планує частково самостійно	Планує окремі етапи	Не планує самостійно взагалі
Експериментальні школи	34	43	20	12
Контрольні школи	11	22	34	48

Вміють поставити мету, завдання, правильно планують роботу, спланувавши її поетапно, підводять підсумок 34% членів учкомів експериментальних шкіл і тільки 11% – контрольних. Вміють частково спланувати роботу, недостатньо виділяють етапи, неповно підводять підсумки відповідно 43% і 22% активістів. Бачать тільки окремі етапи в роботі з труднощами, підводять підсумок 20% членів учкомів експериментальних шкіл і 34% – контрольних. І на жаль, не мають умінь планувати тільки 12% членів учкомів експериментальних шкіл і аж 48% із контрольних.

Аналіз результатів навчаючого експерименту дозволив зробити загальні висновки відносно доцільності формування структури самостійної діяльності у розумово відсталих школярів.

Аналіз пізнавальної діяльності школярів підтверджує відоме положення психологів і дефектологів про те, що такі психічні функції дітей, як самостійність і організаторські здібності у даної категорії дітей доволі не формуються (Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, В.М. Синьов, Н.М. Стадненко та ін.). Це негативно впливає на весь процес формування особистості учня організаторського типу. Разом з тим слід відзначити, що спеціально скоригована і організована самоврядувальна діяльність школярів помітно

буде впливати на позитивну динаміку формування вищевказаного типу особистості.

Встановлено, що для того, щоб діяльність учнів була самостійною, необхідно сформувати у них такі її компоненти: підготовку до наступної діяльності, орієнтації в ній і виконавські вміння.

Проведений експеримент дозволив підтвердити, що успішне формування указаної структури самоврядувальної діяльності у розумово відсталих школярів можливе при спеціально організованому навчанні, котре включає в себе систему вправ, (доручень), спрямовану на розвиток діяльнісних умінь. Отримані переконливі дані, які підтверджують, що в результаті спеціального навчання учні експериментальних класів досягають більш високого, ніж школярі контрольних класів, рівня сформованості елементарних діяльнісних самоврядувальних умінь. Підтвердженням цьому, на наш погляд, також є більш високі результати виконання ними виховних завдань, які діти отримали на завершальному етапі навчального експерименту.

Однак, не дивлячись на досягнення в цілому позитивних результатів в розвитку самоврядувальних умінь, проблему їх формування повністю вирішити не вдалося: деякі учні, особливо з низьким рівнем пізнавальних можливостей, ще не в повній мірі і не на достатньо високому рівні оволоділи самоврядувальними діями. Те, що досягнуто, може служити першоосновою подальшого розвитку самоврядування на наступних роках навчання.

Розроблена нами і випробувана в експерименті система навчання самоврядування дозволяє стверджувати, що для ефективного здійснення в класі виховного процесу вкрай необхідно сформувати в учнів уміння самостійно організувати свою діяльність, тоді, коли педагог зайнятий з іншою частиною дітей, чи взагалі за якоїсь причини не присутній в класі.

Виявлене в учнів експериментальних класів підвищення результатів в оволодінні самоврядувальними уміннями в порівнянні до результатів учнів контрольних класів дозволяє зробити висновок про ефективність

експериментальної методики навчання. За умовою врахування вікових особливостей і самоврядувальних досягнень школярів вона може бути застосована як на наступних роках їх навчання, так і в початковій школі.

Підводячи підсумки роботи, ми не схильні рахувати, що діяльність учнівського самоврядування може замінити інші форми виховної роботи в допоміжній школі, ні навіть те, що вона важливіша за кожну із окремо взятих форм виховання. Однак, порівняння показників різноманітних проявів самостійності і організаторських здібностей в експериментальних і контрольних класах дозволяв говорити про те, що в умовах дослідницької роботи самостійність дітей в різноманітних видах діяльності значно виросла, у дітей (в порівнянні з учнями контрольних класів) відбувся певний поштовх у формуванні позитивних рис особистості [191].

2.3. Педагогічні рекомендації щодо виховання громадської активності учнів допоміжних шкіл засобами учнівського самоврядування

Громадська активність, самостійність, організаторські здібності, гармонійна узгодженість процесів саморегуляції – збудження і гальмування – головні риси підростаючої особистості. В умовах становлення української державності, демократизації і гуманізації всіх сторін людського життя неможливо обійтися без нової, внутрішньо вільної особистості. Виховання вищевказаних рис особистості розумово відсталого дитини нерозривно пов'язане з розвитком учнівського самоврядування. За умови добре розвинутого самоврядування, як про це свідчить кращий педагогічний досвід, кожен учень є співавтором життя всього колективу [179].

Базовими методами дослідження були: надання персональних доручень, проведення рольових ігор, драматизація й інші засоби, що допомагали виробленню в учнів загальної комунікативної готовності, особливо у тих, які відчувають труднощі, пов'язані із спілкуванням, а також вироблення спеціальних навичок зі встановлення контактів з дітьми групи,

класу, керівництво діяльністю яких доручено здійснювати тому чи іншому учневі.

Як показало наше дослідження, сам факт участі дітей у самоврядуванні автоматично не забезпечує формування громадської спрямованості їхньої особистості.

В одній і тій же роботі можуть формуватися різні і навіть діаметрально протилежні якості залежно від того, чим і як мотивується для учня ця діяльність. Наприклад, коли дитина займається громадською роботою, прагнучи бути корисною для колективу, то в неї формуються такі риси, як патріотизм, колективізм, товариськість, гуманність та ін. Якщо ж його мета – зайняти місце лідера, домінувати в групі чи колективі, то, цілком імовірно, може закріпитися кар'єризм, індивідуалізм, лицемірство, гонор тощо.

Нерідко навіть досвідчені педагоги-дефектологи не надають належного значення мотивам поведінки школярів, зокрема мотивам громадської діяльності. Тим часом, врахування даної обставини необхідне педагогу, щоб правильно її оцінити й ефективно впливати на процес морального розвитку учнів.

Мотиви громадської діяльності становлять собою складну систему різних спонукань. Умовно їх можна розділити на дві групи.

Першу становлять мотиви, пов'язані з спілкуванням і взаємодією розумово відсталого школяра з іншими людьми. Це широкі соціальні мотиви – усвідомлення почуття обов'язку перед колективом (прагнення зробити посильний внесок у громадську справу, почуття відповідальності та ін.), а також вузькі (потреба у спілкуванні з дорослими і ровесниками, в їх оцінці й схваленні поведінки, гідне положення в колективі, прагнення до самовдосконалення тощо).

Друга група – це мотиви, пов'язані зі змістом громадської діяльності і ходом її виконання. Вони виявляються у прагненні ознайомитися з різними

видами діяльності, розширенні власного практичного досвіду, у задоволенні потреб від самого процесу праці тощо.

Громадська активність школярів характеризується не лише переважанням тих чи інших мотивів, а і рівнем їх розвитку, зокрема розумінням значущості громадської діяльності, наявністю інтересу і емоційного ставлення до неї (переживання своїх невдач при виконанні доручень, відчуття відповідальності за результати), ініціативністю (умінням планувати роботу, доводити доручену справу до кінця, виконувати її вчасно).

Як засвідчують результати дослідження, роботу з розвитку самоврядування найбільш доцільно здійснювати протягом двох періодів підготовчого і основного.

Для педагога підготовчий період розпочинається із ознайомлення з особовими справами своїх вихованців, на основі чого складається загальне уявлення про кожного з них: яка його працездатність при виконанні завдання, як ставиться до навчання і громадської роботи тощо. Доречним є ознайомлення з даними медико-педагогічної комісії, на основі чого педагог одержує чіткі дані про діагноз кожної дитини, її фізичний стан, фактори, що ускладнюють основний дефект, стан здоров'я.

Розпочинаючи роботу в учнівському колективі із формування самоврядування, доцільно дати спеціальні короткочасні перевірені завдання (доручень) з метою вивчення готовності учнів до цієї діяльності (стану розвитку основних самоврядувальних рис: активність, самостійність, організаторські здібності та ін.).

Під час їх виконання особливу увагу необхідно звернути на те, як діти самостійно виконують завдання і доручення, хто з них і якого роду допомоги потребує, що є важливим при самоврядуванні, бо учні в цих умовах прагнуть діяти не тільки під керівництвом дорослих, а і самостійно.

Таким чином, на пропедевтичному періоді навчання основам самоврядувальної діяльності передуює робота з вивчення пізнавальних

можливостей школярів та їх готовності до наступної самоврядувальної роботи.

Основний період складається із декількох етапів. Спочатку учні залучаються до виконання різноманітних індивідуальних доручень. При цьому увага звертається на чітке і послідовне виконання конкретного завдання.

Оскільки діяльність учнів в структурах учнівського самоврядування включає такі основні компоненти, як підготовка до наступної діяльності, орієнтація в ній і виконання, то в такій же послідовності необхідно здійснювати їх індивідуальне навчання. Якщо в школі запроваджено диференційоване навчання, то на всіх етапах становлення самоврядувальної роботи необхідно враховувати приналежність дітей до першого чи до другого відділення. Не дивлячись на те, що як в тих, так і в інших порушені основні структурні компоненти самостійної діяльності, учні з більшими пізнавальними можливостями (I відділення) швидше і якісніше засвоюють структуру діяльності. Вони вимагають меншої витрати часу для засвоєння того чи іншого компоненту, швидше самостійно виконують завдання. При цьому в меншій мірі користуються засобами допомоги з боку педагога.

В учнів II відділення, формування вказаних умінь і навичок відбувається повільно: поряд із використанням допоміжних засобів вони потребують постійної допомоги вихователя.

Формування структурних компонентів діяльності здійснюється через використання спеціальної системи роботи, котра конкретизується в змісті навчальних завдань і доручень. Специфіка методики їх використання полягає в способі виконання кожного із них. Спочатку певний час необхідно приділити навчання всім самоврядувальним діям в розрізненому вигляді, коли чітко виділяється кожна дія, і в той же час зберігається їх послідовність. Тут діяльність здійснюється шляхом копіювання дій педагога. Поступово, в міру оволодіння цим способом діяльності, запроваджуються спеціальні завдання і доручення, виконання яких повинно передбачити поступове

згорання розрізненого способу діяльності і введення цілісних дій. При цьому учні продовжують користуватися зовнішніми допоміжними засобами – зразками, опорами, інструкціями. Роль педагога тут полягає в загальному керівництві їх діяльністю.

Нарешті, в міру оволодіння вміннями організувати елементарну самостійну діяльність, учнів переводять на стан виконання завдань і доручень в цілісному вигляді, коли вони повністю самостійно виконують те чи інше завдання і доручення, продовжуючи використовувати зовнішні опори. Ці завдання, на наш погляд, доречно реалізовувати через відпрацювання взаємодії в групах чергових, коли відбувається розширення обов'язків чергових і активістів шляхом розвитку їх самостійності і організаторських здібностей. Педагог при цьому лише корегує при необхідності їх дій. Така система роботи сприяє формуванню самостійності і організаторських здібностей, закріплює сформовані самоврядувальницькі вміння і поступово доводить їх до автоматизму.

Завдання і доручення вводяться в загальну систему завдань і доручень, що виконуються в процесі самоврядувальної роботи на всіх її етапах.

Як показало дослідження, навчання розумово відсталих школярів прийомам побудови елементарної самоврядувальної діяльності доцільно починати з формування у них уміння і звички готуватися до майбутньої діяльності, що включає вибір об'єкта роботи, необхідної кількості учнів для здійснення того чи іншого заходу, доцільна їх розстановка на робочому об'єкті, вибір необхідного обладнання тощо.

З цією метою школярів слід вчити розповідати, що вони будуть робити, для чого, з ким з яким обладнанням та ін.

Після такої підготовчої роботи приступають до формування вміння орієнтуватися у майбутній діяльності, що передбачає наявність уявлення про результати своєї громадської роботи, про способи його досягнення. В процесі формування такого уявлення добрий результат дає прийом співставлення

завдання з аналогічними. Особлива увага при цьому приділяється навчанню школярів аналізувати завдання чи доручення. При уточненні способів виконання завдання важливо навчити їх користуватися зовнішніми допоміжними засобами-інструкціями і зразками. Це допомагає їм регулювати хід своєї діяльності і своєчасно вносити необхідні корективи.

Вищеназвану роботу доцільно проводити на етапі залучення активу до організації самоврядування, коли педагоги поступово підводять учнівський актив до необхідності самостійної організації самоврядування на рівні класу-групи.

Формуючи самоврядуванні вміння, необхідно, в першу чергу, навчити дітей регулювати свою діяльність у відповідності з планом чи інструкцією, що допоможе передбачити чи навіть виключити помилки в послідовності виконання завдань. Це привчить школярів до поетапної оцінки своєї роботи, так як саме вона визначає її якість. Важливо привчити дітей своєчасно виявляти і самостійно виправляти допущені помилки чи неточності, намагаючись при цьому не дуже часто звертатися за допомогою до педагога. Ефективним засобом досягнення цього є вмиле використання різноманітних засобів зовнішньої регуляції їх діяльності. При цьому рекомендується мобілізувати увагу дітей на порівнянні продукту своєї праці з роботою товариша, частіше практикувати взаємооцінку громадської роботи.

Особливо ретельної уваги потребує організація роботи учнів на етапі максимальної передачі дітям організаторських функцій, коли відбувається значне збільшення обсягу справ і доручень, які потребують від школярів самостійного прийняття рішень та організації їх виконання. На цьому завершальному етапі роботи педагог повинен зайняти позицію консультанта, старшого товариша, радника.

На всіх етапах робота вкрай доцільно організувати заняття в “школі активу”, де вихованці можуть одержувати необхідні знання про організацію учнівського самоврядування та закріпити і суттєво розширити набуті вміння і навички.

Доречною перед проведенням різноманітних заходів (учнівських зборів, дискусій тощо) буде робота з логічними блок-структурами, розв'язання яких сприяє розвитку логічного мислення і мовлення учнів.

Загальновідомо, що для того, щоб учень активно включився у громадську діяльність, необхідно викликати в нього інтерес до неї. Кращий педагогічний досвід свідчить, що вихованці проявлять достатню активність в позакласному житті, коли їх уподобання співпадають із тією справою, яку вони виконують.

Тим часом у шкільній практиці при розподілі доручень не завжди враховуються інтереси і нахили учнів. Проведене в ряді експериментальних шкіл опитування підлітків і старшокласників свідчить, що багато хто з них однією з причин незадоволення громадською роботою назвав виконання нецікавих справ.

Виявлення і задоволення безпосередніх інтересів учнів дає змогу педагогу стимулювати їхню активність і самостійність, формувати організаторські вміння і навички, і цим самим корегувати розвиток особистості в цілому.

Про те діяльність школярів не може ґрунтуватися лише на безпосередньому інтересі. Почуття обов'язку і відповідальності А.С. Макаренка назвав головним стимулом до праці й ініціативи, однією із наріжних якостей особистості. Ініціатива за його глибоким переконаннями, приходить тоді, коли є завдання, відповідальність за його виконання, коли є вимога колективу [177].

Як свідчать результати проведеного дослідження, основні завдання доцільно ставити перед колективом учнів школи, а їх класні справи мають впливати із загальношкільних потреб. При такій організації роботи кожний класний колектив бере на себе частину спільної справи, а в учнів зміцнюється відповідальність за спільну працю класу перед школою. Вміле поєднання загальношкільних і класних справ допомагає запобігати виникненню так званого “групового егоїзму”, виховувати товариські

взаємини між учнями різних класів? підносить почуття обов'язку свого колективу до усвідомлення широких загальних інтересів.

Щоб успішно виконувати громадські справи, учень повинен бути добре обізнаним із своїми правами і обов'язками, знати, що він має і що повинен вимагати від інших. Необхідність таких знань диктується тим, що громадське доручення, з одного боку, має характер обов'язку, відповідальності перед колективом, а з іншого – характер повноважень, певних прав, даних учневі цим же колективом. Як з'ясувалося в ході проведеного нами опитування, значна частина дітей не має чіткого уявлення про свої права та обов'язки, а окремі активісти не знають про них зовсім.

Формування громадської активності відбувається успішніше там, де кожний учень виступає з позиції суб'єкта діяльності, будучи повноправним учасником і задумів колективу, і планів їх реалізації.

Тому не випадково Н. К. Крупська, говорячи про дитяче самоврядування, радила так його організовувати, щоб усіх без винятку дітей залучати до роботи, щоб кожен виконував громадські доручення, за які ніс би відповідальність перед колективом і міг би відзвітувати у будь-який час про свій внесок у загальношкільну справу.

Охоплення громадською роботою більшості членів колективу допомагає уникнути такого становища, при якому на одного учня покладається кілька доручень, тоді як інший не має жодного. Рівномірний їх розподіл дає змогу вирішувати проблему бюджету часу учнів, усунути досить поширене в школі явище, коли більшість доручень виконують дівчата.

Залучення основної маси учнів до громадської роботи необхідно ще й тому, що в підлітків і старших школярів позиція керівника може породити завищену самооцінку, зарозумілість, зневажливе ставлення до ровесників, що спричиняє порушення взаємин у колективі. З метою усунення цих негативних явищ, на наш погляд, доцільно періодично робити “ротацию” активу як в масштабах школи, так і в класних колективах.

Одним із головних напрямків діяльності учнівського самоврядування є навчання, котре спрямовує і контролює навчальна комісія учкому. Навчальна комісія є виборним органом учнівського самоврядування. Її склад формується в залежності від варіанту моделі учнівського самоврядування навчального закладу. Наприклад, в Київській допоміжній школі-інтернаті №10 актив навчальної комісії складає: асистенти вчителів, консультанти із навчальних дисциплін, старости предметних гуртків, голови рад навчальних кабінетів. Діяльність вказаного активу керують члени учкому. Функції педагога-консультанта цієї комісії, як правило, виконує заступник директора або ж голова методоб'єднання вчителів.

Головним завданням навчальної комісії є надання допомоги педагогічному колективу школи з організації навчально-виховного процесу; розвиток у школярів інтересу до знань і пізнавальної діяльності. Цими завданнями обумовлювався і зміст діяльності навчальної комісії вищеназваної допоміжної школи-інтернату.

Цікавий досвід роботи навчальної комісії накопичений в Ярмолинській допоміжній школі-інтернаті Хмельницької області. В цьому колективі проводиться велика роботи з розширення кругозору учнів, організації їх пізнавальної діяльності. Дитячий актив допомагає педагогам організувати предметні і технічні гуртки, секції з різних галузей наукових знань. Організовує діяльність товариств і клубів “Юний географ” , “Юний біолог” та ін. Особливої уваги заслуговує досвід роботи навчальної комісії з організації олімпіад, конкурсів, вікторин. Цікаво проходять святкові вечори, дні науки і техніки тижні і декади присвячені різним галузям знань. Активісти разом із педагогами беруть участь у проведенні книжкових виставок. Про те наскільки серйозно поставлена навчальна робота в цій шкоді, свідчить той факт, що багато робіт учнівських гуртків неодноразово відзначалась нагородами на виставках у Москві, Києві, Хмельницькому. В цій школі накопичений великий досвід з надання допомоги учням у виконанні домашніх завдань з боку активістів навчальної комісії. Комісія здійснює

допомогу в роботі з відстаючими в навчанні школярами, допомагає педагогам початкових класів організувати виконання учнями домашніх завдань. Разом із вчителями члени комісії контролюють відвідування уроків, стан щоденників, зошитів, підручників. При допомозі педагогів активісти проводять бесіди на теми: “Режиму дня ми друзі”, “Вчитись – завжди пригодиться” та ін. Організують рейди з перевірки виконання школярами режиму дня. Цікавим для нас є і те, що педагоги цієї школи постійно націлюють діяльність навчальної комісії на стимулювання інтересу до навчання. З цією метою в школі постійно організуються зустрічі із колишніми випускниками-відмінниками навчання, комісія обладнала стенд “Ними гордиться школа”, виставку кращих учнівських творів, контрольних робіт, дитячих виробів [177].

В ряді допоміжних шкіл України склався позитивний досвід організації праці учнів. Його вивчення підтверджує, що майже в кожній допоміжній школі питання планування позашкільної трудової діяльності, організації суспільно корисної і продуктивної праці, облік її результатів є функцією дитячого самоврядування. Досить показовим в педагогічному плані є досвід Дніпропетровської допоміжної школи №2, зокрема – робота трудової комісії.

До складу цієї школи входять представники класів, котрі в своїх колективах відповідають за громадсько-корисну роботу. Активом комісії є бригадири виробничих бригад, представники шкільних кооперативів. Педагогічне керівництво здійснює один із вчителів трудового навчання, затверджений наказом директора.

Головне завдання комісії – допомагати педагогічному колективу школи виховати в учнів розуміння необхідної праці, потреби трудитися, розвивати у них трудові уміння і навички, готувати учнів до свідомого вибору професії і оволодіння нею. Дані завдання і визначають основний зміст діяльності трудової комісії.

Багато уваги трудова комісія цієї школи приділяє профорієнтаційній роботі серед учнів. В цій школі актив комісії разом з педагогами створив куточок профорієнтації. В ньому знаходяться різноманітні монтажні плакати, альбоми, кращі роботи учасників конкурсу на улюблену професію, стенди “Куди піти вчитися”, “Куди піти працювати”. В загальношкільних стінних і радіогазетах (органах учкому) ведеться постійна рубрика “Ким бути?”, “Пишуть наші випускники”. Регулярно проводяться вечори на тему: “Моє робітниче майбутнє”. Велику роботу трудова комісія покликана проводити зі створення різноманітних трудових об’єднань учнів і по організації їх роботи. В цьому зв’язку в першу чергу слід відзначити роботу Кіровоградської допоміжної школи №1 в котрій під керівництвом заступника директора школи по навчальній роботі, кандидата педагогічних наук А. І. Григорьєва, ось вже багато років трудова комісія учкому, створює самі різнопрофільні об’єднання учнів, організовує між ними змагання розподіляє зароблені грошові кошти.

В організації трудового навчання і виховання важлива роль належить і іншим формам організації учнівського самоврядування.

Однією із них явилась організація нами разом із вчителями трудового навчання в ряді допоміжних шкіл (Бердичівська Житомирської обл., Киліївська Одеської обл., Кіровоградська № 1 та ін.) технічних рад (ТР) – одного із пануючих принципів загальношкільної системи самоврядування.

Технічна рада вирішує велике коло питань: від виробничих (наряди, ВТК та ін.) до дисциплінарних (заохочення, розбір негативних вчинків учнів та ін.). Члени технічної ради обираються учнями даного класу. Один раз в місяць вони звітують перед своїм класом, а один раз в чверть на вранішній лінійці перед учнями 4-9 класів.

Члени ради підтримують тісний контакт з громадськими організаціями базового підприємства.

Технічна рада класу складається із групи учнів, які виконують різноманітні, затверджені статутом функції.

Наведемо для прикладу деякі з них.

Відповідальний за виробничу практику класу, інструментальник, обліковець зароблених коштів, контролер ВТК, бригадир учнівської бригади, інспектор з техніки безпеки, санітарний інспектор та ін.

Дуже важливий повсякденний облік і контроль праці учнів. Проводячи експериментальну роботу в Бердичівській допоміжній школі-інтернаті, ми разом із вчителем трудового навчання В.О. Романюком, прийшли до наступної форми обліку і оцінки праці учнів.

Кожен учень має особливий щоденник виробничої практики, який заповнюється ним щоденно вчителем разом із членами технічної ради.

При оцінці враховується:

1. Своєчасність появи на робочому місці і на теоретичному занятті.
2. Організація індивідуального робочого місця, розміщення інструментів, сировини, приладдя.
3. Якість і кількість виконаної роботи, прийнятою учнівським ВТК.
4. Ступінь самостійності виконання доручених завдань.
5. Використання графічної і технологічної документації.
6. Виконання громадських обов'язків.

Оцінка виставляється за кожен день роботи. На виробничій лінійці оголошується за роботу класу протягом тижня.

Ці оцінки мають суттєве значення і на випускних екзаменах.

Для більш успішної організації учнівського самоврядування в трудовому навчанні, необхідно опиратися на колективи учнів, які побудовані за різновіковим принципом. Так, при підтримці, адміністрації і вчителів трудового навчання вищевказаних шкіл, нами були створені, різновікові ремонтні бригади. В кожному цьому тимчасовому колективі були і старшокласники і малюки. В результаті, в спільній праці виникла складна система колективної залежності, яка і забезпечила ділові, колективіські відносини між усіма учасниками виробництва.

Характерно, що в нових умовах не стали виникати конфлікти, а навпаки – морально-психологічний клімат в цих колективах став значно більш здоровим.

Останнім часом в багатьох як в масових, так і в спеціальних школах почав відроджуватися кооперативний учнівський рух.

Шкільні кооперативи не мають якоїсь особливої специфіки з точки зору видів продукції, і послуг, які вони надають населенню.

Переваги шкільних кооперативів по відношенню звичайних об'єднань учнів полягають передусім в тому, що тут діти можуть відчутти себе дорослими, випробувати свої сили в дійсно громадсько-важливій роботі, набути певні професійні навички, а також заробити кошти. З останнім фактором теж потрібно рахуватися, оскільки згідно даних нашого опитування біля 78 % підлітків хочуть працювати, щоб мати власні гроші. Проблема власних грошей особливо гостра для дітей-сиріт і для дітей із малозабезпечених сімей. Згідно статистичним даним, біля 80% серед всіх правопорушень становлять крадіжки. З чого слідує, що заробіток грошей – проблема соціальна. На користь кооперативних форм організації роботи учнів говорить і те, що продуктивна праця відволікає, значну частину старшокласників від пустого проведення часу, цим самим попереджує не один протиправний вчинок.

Учнівські кооперативні форми діяльності дають можливість учням працювати в колективах, які відповідають їх віковим і соціальним інтересам, що в свою чергу буде сприяти їх самоутвердженню. Саме в цьому середовищі учні набувають елементарні економічні знання, необхідні їм в майбутньому [177].

Важливим елементом в структурі учнівського самоврядування виступає господарча комісія учкому. В деяких школах цього типу діють окремі господарчі комісії, а в деяких об'єднанні – господарсько-трудова

Головні завдання господарчої комісії – виховання в учнів бережного ставлення до шкільного майна, виробничого обладнання в шкільних

майстернях, до іншої громадської і особистої власності; організація самообслуговування школярів. Ця комісія організовує і контролює прибирання навчальних і житлових приміщень школи. Слідкує за тим як організований догляд за рослинами в навчальному і в спальному корпусі. Для організації цієї роботи в окремих школах, в котрих ми проводили експериментальну роботу з розвитку учнівського самоврядування, створені спеціальні групи, що проводять облік об'єму і якості виконаної роботи.

Велику допомогу школам у виконанні різноманітних ремонтних робіт здійснюють господарські учнівські бригади, діяльністю котрих керують ці комісії. Так, в Дніпропетровській допоміжній школі-інтернаті №2 створені бригади столярів з ремонту шкільних меблів та інвентаря. При навчальних кабінетах в цій школі створюються спеціальні групи, гуртки з ремонту та виготовлення посібників, приладів та інших предметів навчального обладнання. Цікавим, на наш погляд, є і той факт, що в цій школі створено загальношкільну фабрику з ремонту друкованих наочних посібників. Багато уваги господарчі комісії учкомів приділяють питанням, котрі пов'язані із економією ресурсів. З цією метою в раді спецшкіл сформовані пости з економії електроенергії, води, палива тощо.

Вивчення досвіду роботи спецшкіл показало, що в деяких колективах створені окремі бібліотечні комісії учкому, в інших – при господарчій комісії створюється група активістів – помічників бібліотекаря. Наприклад, в Київській допоміжній школі-інтернаті №10 господарча комісія щорічно проводить конкурс на краще зберігання підручників. З цією метою регулярно проводить рейди по догляду за підручниками, організовує виставки добре збережених книг і посібників. Створює бригади по виконанню робіт в шкільній бібліотеці: переплітання книг і комплектів журналів, ремонт бібліотечного обладнання тощо.

В окремих спеціальних школах господарчі комісії провадять велику роботу з благоустрою шкільного подвір'я і шкільних приміщень. Особливо слід відзначити в цьому зв'язку роботу учнів Киліївської допоміжної школи-

інтернату Одеської обл. Тут ця комісія закріплює ділянки за класами, веде контроль за підтримуванням на них чистоти і порядку, проводить суботники з озеленення, обладнує ігрові майданчики, проводить огляди-конкурси на кращу ділянку, організовує роботу чергового загону на підсобному господарстві школи. Під керівництвом педагога-консультанта комісія організовує роботу по озелененню і благоустрою вулиць мікрорайону школи. Комісія організовує шефство над літніми колишніми співробітниками школи, доглядають за могилами одиноких людей тощо.

На жаль в практиці роботи допоміжних шкіл не набула широкого розповсюдження діяльність комісій дисципліни і порядку. Приємне виключення складають учками тільки декількох шкіл в котрих ми проводили по вивченню стану досліджуваної проблеми (Дніпропетровська №2, Житомирська № 9, та ін. допоміжні школи-інтернати республіки). Головне завдання цієї комісії полягає у сприянні вихованню в учнів свідомої дисципліни і культури поведінки в школі і поза її межами, добиватися виконання всіма школярами правил для учнів, правил внутрішнього розпорядку школи, єдиних педагогічних вимог.

Головою цієї комісії є член учкому. При комісії формується актив, в котрий входять відповідальні за чергування в класах, редактори шкільних сатиричних газет та ін.

При вивченні досвіду роботи Житомирської допоміжної школи інтернату № 9 відзначалось, що головним завданням комісії дисципліни і порядку є забезпечення в школі громадського порядку, створення умов для виконання учнями Правил для школярів. З метою формування здорової громадської думки в учнівському колективі, підтримання свідомої дисципліни педагоги-наставники цієї комісії (заст. директора по виховній роботі та педагог-організатор) при дієвій участі всієї комісії розробили проект “Положення про чергування по школі”, котрий згодом був затверджений на засіданні учкому. Згідно цього Положення в школі організовуються чергування, установлюються терміни, черговість, пости і

функціональні обов'язки чергових. Комісія оцінює чергування чергового класу по школі, формує групи патрулів охорони громадського порядку при проведенні вечорів відпочинку, масових ігор, культпоходів тощо. Проводить рейди по перевірці порядку на території школи. Крім того, така комісія Киліївської допоміжної школи регулярно оформлює сатиричні бюлетені і вітрини “Не проходите повз...”, “Вікна сатири”, “З фотоапаратом по школі” та ін. Проводить облік порушників громадського порядку, проводить з ними спеціальну роботу. Бере участь в роботі клубу вихідного дня і в організації вільного часу учнів.

На наш погляд, досить важливим фактором в процесі демократизації і гуманізації життя допоміжної школи є участь учнівського активу і комісії дисципліни і порядку зокрема, в оцінці поведінки учнів. В зв'язку з цим комісія проводить спеціальні заходи по контролю за виконанням правил внутрішнього розпорядку школи, режиму дня школяра. На своїх засіданнях розглядає причини пропусків і спізнень на уроки, поведінку порушників дисципліни. Визначає міри покарання і представляє їх для затвердження учкому і адміністрації школи. Позитивним є і те, наприклад, що педагоги Дніпропетровської допоміжної школи-інтернату № 2 стали практикувати залучення вихованців із числа активу цієї комісії до складання і обговорення характеристик на учнів-випускників школи, до розробки пам'яток про те як вести себе на вулиці, в громадських місцях, меморіальних комплексах, наказів випускникам школи та ін [116; 124; 157 та ін.].

Практично в кожній із досліджуваних нами учнівських колективів допоміжних шкіл накопичений певний досвід створення санітарних комісій.

В одних школах вони діють як самостійні підрозділи учнівського самоврядування, в інших – утворюють разом з побутовою комісією єдину санітарно-побутову комісію.

Головою цієї комісії, як і в усіх інших, є член учкому. Членами комісії класні є активісти, котрі відповідають за цю ділянку роботи в своїх колективах, або ж до складу комісії входять тільки члени учкому (перша і

друга модель створення учнівського самоврядування). Консультантом комісії, як правило, є шкільний лікар.

Члени комісії показують приклад у виконанні правил санітарії і гігієни, вимагають виконання цих правил від всіх учнів.

Так уже регулярним стало в Киліївській допоміжній школі проведення санітарною та спортивно-масовою комісіями при активній допомозі шкільних медиків і вчителів фізкультури спортивно-оздоровчих заходів на тему: “Чистота – запорука здоров’я”, “Щоб бути до праці готовим, потрібно бути завжди здоровим” та ін.

Велику роботу проводить санітарна комісія Люберецької допоміжної школи по контролю за санітарним станом і особистою гігієною школярів. Комісія систематично проводить огляд будівлі школи з метою виявлення недоліків в санітарному стані і приймає міри по їх усуненню. Організовує роботу по самообслуговуванню в їдальні, слідкує за санітарним станом в ній, при допомозі чергового класу організовує її прибирання. Проводить рейди чистота, перевіряє стан зовнішнього вигляду учнів, санітарний стан шкільних приміщень, організовує генеральне прибирання в школі, підводить підсумки змагання і інформує про це учнів, використовуючи стенди і лінійки.

Санітарна комісія бере участь в підведенні підсумків змагання по класам і вносить свої пропозиції на засіданнях учкому.

Розуміючи всю важливість, яка відводиться в становленні учнівського самоврядування в допоміжній школі, спілкуванню розумово відсталих учнів з їх ровесниками із масових шкіл ми велику роль відводили налагодженню взаємозв’язку органів учнівського самоврядування з аналогічними органами в масових школах. Так, нами було запропоновано педагогам Киліївської допоміжної школи-інтернату рекомендувати учням цієї школи заключити договір про спільну співпрацю з учкомом місцевої масової школи №1. Договір передбачав цілу систему неформальних спільних спортивно-масових і культурно-масових заходів, зустрічей учнівських колективів обох шкіл. Це

сприяло подальшому вдосконаленню навичок спілкування учнів допоміжної школи.

Як вже відзначалось, колектив школи сам вирішує які йому мати структурні ланки в системі органів учнівського самоврядування, і тому не варто суворо дотримуватись переліку комісій, котрі вказані в Положенні. Крім того, задав, коли переглядається роль і місце дитячих громадських організацій в житті учнівського колективу, частина їх функцій безпосередньо перейде до учкому і його структурних підрозділів. Так, наприклад, в деяких допоміжних школах добре зарекомендували себе культурно-масові і спортивно-масові комісії, різноманітні клуби і штаби, котрі раніше входили в структуру органів дитячих громадських організацій.

Говорячи про діяльність учнівського самоврядування в допоміжній школі необхідно орієнтуватися на реальні шкільні умови, на практичну багатоваріантність і різноманітну діяльність школярів.

Багатоваріантність і різноманітність учнівського самоврядування визначав його значення в демократизації життя дитячого колективу.

Демократизація починається там, де чітко визначені функції кожного члена колективу, його колективних і робочих органів самоврядування.

Дублювання, невизначеність справ і функцій призводять до формалізму в діяльності кожного виду самоврядування, а тим більше учнівського. Ми повністю розділяємо точку зору професора М.І Приходько [] на те, що пише чітка функціональна взаємодія, співробітництво з іншими видами самоврядування сприяє перетворенню учнівського самоврядування в дієвий засіб виховання діловитості учнів, усуненню різнобою в діяльності шкільного колективу, правильному розподіленню сфер його впливу.

Варіантів організаційної структури учнівського самоврядування як свідчить досвід може бути декілька, але успіх його визначається діяльністю, реальним функціонуванням. Практика і наша експериментальна робота переконують, що зміст роботи колегіальних і робочих органів

самоврядування знаходиться в прямій залежності від рівня педагогічної культури і етики педагога.

Ми не раз були свідками того як гасилась ініціатива учнів педагогічно невиваженими діями дефектологів і керівників шкіл.

У вихованні активності школярів великою є роль педагогічної оцінки, педагогічного стимулювання. Безумовно, ніщо так не знецінює значення громадської роботи, як формалізм, байдуже ставлення до діяльності активістів, товаришів і педагогів. І, навпаки, контроль з боку колективу, колективне обговорення, аналіз виконаних справ посилюють інтерес до неї, підвищують почуття відповідальності, зміцнюють упевненість учнів в своїх силах.

Форми педагогічного стимулювання різноманітні і добре знайомі кожному дефектологу. Це схвалення та підтримка учня, подяка батькам., замітка в стінній газеті і т.п. Головне, щоб учень відчував повагу до своєї роботи, зацікавленість у її успішному виконанні.

При організації учнівського самоврядування велика роль відводиться реалізації на практиці індивідуального підходу, що стає можливим тільки на основі ретельного вивчення індивідуальних особливостей дітей, різних як за клінічною характеристикою, так і за загальними особливостями поведінки.

Знання індивідуальних особливостей кожного вихованця дозволяє правильно вирішити питання про застосування найбільш раціональних корекційно-виховних прийомів, вибрати з них ті, які відповідають психологічним особливостям учня. Це дає можливість більш повно залучити учнів до практичної громадськорисної діяльності класу гуртка, школи, спрямувати їх інтереси в потрібне русло, на користь загальної справи.

Результати експериментальної роботи переконливо свідчать про ефективність розробленої нами методичної системи і сприяють з'ясувати умови педагогічної допомоги для досягнення головної мети самоврядувальної роботи – сформувати в учнів допоміжної школи готовність

до виконання самоврядувальних функцій. До основних педагогічних умов організації учнівського самоврядування в допоміжній школі ми відносимо:

1. Чітке визначення обов'язків органів учнівського самоврядування і персональних обов'язків учнів-активістів, в яких конкретно деталізується, організація роботи цих органів.

2. Надання органам учнівського самоврядування практичної допомоги в плануванні роботи. Така допомога не повинна підміняти ініціативу дітей, а лише спрямувати їх енергію в правильне русло. При цьому педагог має уникнути головної помилки – підміни собою діяльності учнівського активу.

3. Здійснення спеціального навчання учнівського активу. Цю роботу доречно організувати у найрізноманітніших формах “школи активу”, “школи дублера” тощо. До проведення занять з учнівським активом варто, крім педагогів-консультантів, залучати і співробітників різноманітних позашкільних закладів, правознавців, учнів-активістів із масових шкіл, представників громадськості тощо.

4. Практична консультативна участь педагогів у засіданнях органів учнівського самоврядування.

5. Постійний контакт педагогів з активом учнів. Неформальне щоденне спілкування з активом учнів повинно стати нормою як для всіх педагогів, так і адміністрації школи, бо це забезпечує впевненість дітей в своїх діях. Педагоги мають постійно бути в курсі тих справ, якими займаються їх вихованці.

Результативність експериментального навчання була обумовлена діяльністним підходом, який лежить в її основі, з точки зору структурного змісту діяльності взагалі, яка включає такі основні етапи: підготовчий, орієнтовний і виконавський. У відповідності з цим самостійні діяльнісні уміння учнів формуються безпосередньо в процесі їх самоврядувальної роботи, котра передбачає, по-перше, підготовку до майбутньої діяльності;

по-друге, орієнтацію школярів в майбутній діяльності і, нарешті, безпосередню реалізацію самостійної діяльності – виконання.

Навчання умінню готуватися до майбутньої діяльності організовує учнів, звільняє час для безпосередньої громадської роботи, створює позитивну установку на роботу.

Розширене орієнтування в майбутній діяльності – необхідна передумова правильності виконання завдання. Вона допомагає їм уявити результат своєї праці, усвідомити мету своєї діяльності і способи її досягнення. Результат навчання розумово відсталих дітей зазначеній діяльності насамперед полягає у розумінні ними способів досягнення поставленої мети [191].

Виконавська функція є основною ланкою самоврядувальної діяльності школярів. Вона здійснюється успішно тоді, коли учні вміють регулювати свої дії у відповідності з планом чи інструкцією, своєчасно виявляти і виправляти допущені помилки, адекватно оцінювати свою роботу.

Важливою умовою методичної системи формування в учнів допоміжної школи навичок самоврядування є вмiле надання органам самоврядування змістовної і тактової допомоги. Ця система представлена на схемі 4.

Вчителю-наставнику або консультанту важливо знати об'єкти надання допомоги та її зміст. Покажемо примірний зміст можливої допомоги на всіх етапах формування самоврядувальної діяльності розумово відсталих учнів.

В підготовчий період учні потребують допомоги: в підборі педагогічно виважених справ для даного органу учнівського самоврядування; у визначенні змісту роботи органів учнівського самоврядування у відповідності з поставленою метою кожного заходу; у визначенні форм проведення заходів учкому; у виборі помічників (педагогів, представників громадськості) для проведення заходів; в обґрунтуванні місця і часу проведення заходу; у підборі складу організаційної групи з розробки плану

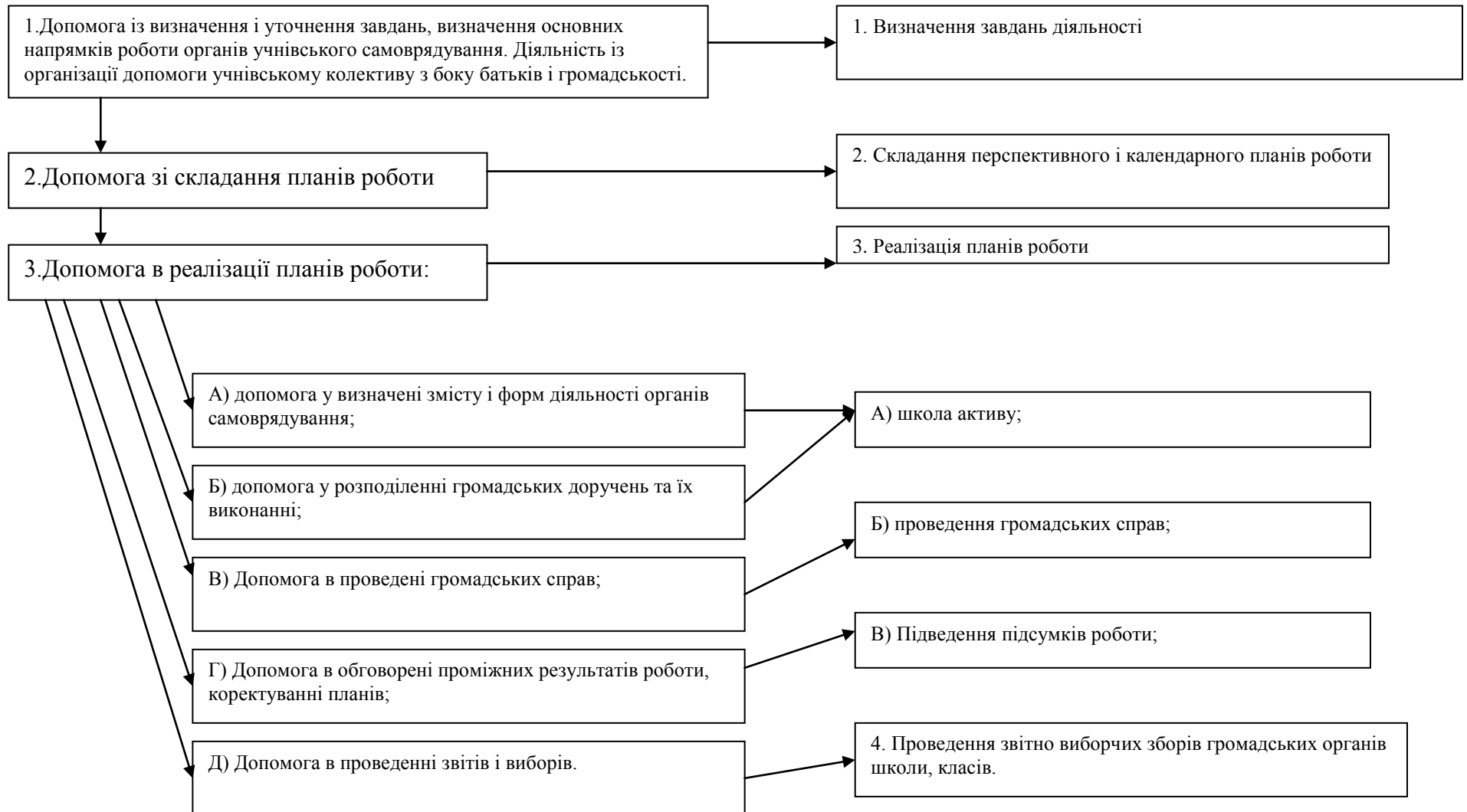
підготовки і проведення заходу; в уточненні значення справи яка проводиться; у виборі засобів проведення заходів.

Етапи здійснення педагогічної допомоги органами учнівського самоврядування

(Схема 4)

Діяльність педагогів-наставників

Діяльність органів учнівського самоврядування



В другому (основному) періоді учням надається консультативна допомога, спрямована на пояснення учнівському активу суті їх організаторської роботи і перспективного результату від проведеної роботи; конкретизацію завдань, що вирішує учнівський колектив в процесі досягнення поставленої мети; організацію вивчення пропозицій учнів по організації шкільного громадського життя; розробку плану підготовки і проведення заходу; розподіл завдань учнівським колективам, окремим учням, активу по підготовці заходу; визначення ступеня готовності до проведення заходу; виконання завдань підготовчого періоду; отримання необхідних засобів для проведення громадської роботи; конкретизацію місця і часу проведення заходу.

На завершальному етапі другого основного періоду допомога вчителя спрямована на: залучення учнів до безпосередньої самоврядувальної роботи; координацію діяльності активу; виконання конкретних завдань; зміна ходу громадської роботи, якщо для цього є педагогічно обґрунтована необхідність; організацію змагання чи огляду в процесі виконання тої чи іншої громадської справи; здійснення інформування всіх учасників заходу; організацію обліку і контролю за виконанням робіт; визначення досягнутих при виконанні громадської роботи успіхів; проведення аналізу недоліків роботи учнів, які виявилися в процесі виконання конкретних завдань; оцінку діяльності активу; визначення рівня знань, умінь і навичок учнів, які вони здобули в результаті проведеного заходу; виділення і стимулювання найбільш активних учасників громадського життя; визначення форм покарання і заохочення учасників проведеного заходу; висунення нових завдань і конкретизацію вже поставлених, та ін.

У процесі функціонування учнівського самоврядування вирішальна організуюча роль належить керівнику школи. Ми поділяємо точку зору цілого ряду авторів (В.М. Коротов, М.І. Приходько, В.Г. Чугаєвський та ін.), які головну роль в успіху учнівського самоврядування відводять особистості директора школи, який "... поставлений обличчям до обличчя зі своїми

вихованцями (і зі своїми колегами), вже в самому собі заключає можливість успіху виховання” [112, с. 34].

Дотримуючи вищевказані педагогічні умови, директор передусім має турбуватися про налагодження функціонування органів учнівського самоврядування. Основними принципами його діяльності є такі:

- ✓ морально-психологічні: створення сприятливої творчої атмосфери в педагогічних колективах, всебічна підтримка творчих індивідуальностей;

- ✓ науково-методичні: відповідність досвіду методичним проблемам і вимогам психолого-педагогічної науки: об’єктивність, науковість, комплексність і компетентність в повсякденній організації педагогічного процесу;

- ✓ організаційні: безперервність процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів шляхом вивчення, узагальнення і впровадження передового досвіду; наукове організація педагогічної праці.

Вирішуючи завдання гуманізації освіти, педагог повинен бачити в учні не об’єкт для прикладання виховних зусиль а суб’єкт співробітництва. “Ми б’ємось за те, – писав В. О.Сухомлинський, – щоб вчителя і учнів об’єднувала духовна спільність, за якої забувається, що педагог – керівник і наставник. Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним інтересом, поривом до чогось світлого розумного, в серці дитини ніколи не з’явиться зло ... Виховання без дружби з дитиною, без духовної спільності з ним можливо порівняти з блуканням в сутінках. Педагогічний процес повинен стати олюдненим. Олюднення дитини, становлення його унікального життя залежить від того, наскільки олюднене життя в суспільстві” [196, с. 206].

ВИСНОВКИ

Вдосконалення діяльності органів учнівського самоврядування в допоміжній школі є актуальною педагогічною проблемою. Актуальною, оскільки в її вирішенні зацікавлені і шкільна практика, яка шукає нові шляхи підвищення ефективності виховної діяльності органів учнівського самоврядування у допоміжній школі, і дефектологічна наука, яка відчуває потребу у вирішенні цієї конкретної проблеми, яка важлива не тільки сама по собі, але яка обумовлює просування при розробці питань пов'язаних з подальшою соціалізацією розумово відсталої людини в суспільстві.

Педагогічною, так як вона пов'язана з дослідженням механізмів, вивченням змісту, форм і методів, а також результатів цілеспрямованого їх впливу на колектив учнів і окремих школярів з боку органів учнівського самоврядування, а також визначення шляхів і умов їх ефективної реалізації у виховному процесі.

Вивчення і узагальнення досвіду роботи допоміжних шкіл-інтернатів, аналіз даних і результатів спеціальних досліджень, теоретичних праць, а також інших джерел дозволяють розкрити сутність і специфіку учнівського самоврядування в спеціальних школах.

Розглядаючи спеціальну школу-інтернат як цілісну соціально-динамічну систему, ми прийшли до висновку, що рівень навчально-виховної роботи, в ній перебуває у великій залежності від широкого включення самих школярів в процес організації їх повсякденної життєдіяльності. Раціонально організована діяльність учнів в цьому напрямку позитивно впливає на весь навчально-виховний процес допоміжної школи-інтернату.

У відповідності із поставленими завданнями, нами був проаналізований стан розробленості проблеми в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі та шкільній практиці. Зокрема було встановлено, що в сучасній допоміжній школі учнівське самоврядування не використовується належним чином як важливий педагогічний засіб

виховання в учнів готовності до самостійного життя, праці. Здебільшого у переважній більшості шкіл воно функціонує формально і ним охоплені далеко не всі напрямки навчально-виховної роботи спеціальної школи, що в свою чергу свідчить про великі резерви в його удосконаленні.

І тому, наукова новизна і теоретична значимість нашого дослідження полягає саме в розвитку ідей учнівського самоврядування, в допоміжній школі, в обґрунтуванні необхідності спеціальної підготовки розумово відсталих учнів до діяльності в органах учнівського самоврядування.

Виходячи з основних структурних компонентів діяльності – дія, мотив, ціль, а також виділених нами основних рис особистості – активності самостійності, організаторських здібностей та ін., необхідних для реалізації самоврядування і враховуючи специфічні психофізіологічні особливості розумово відсталого дитини, всю роботу, по налагодженню самоврядування на наш погляд, доцільно будувати в два періоди: підготовчий і основний. В підготовчий період ми ставили перед собою завдання сформувати комплекси умінь самоврядувальної діяльності, яка включає в себе підготовку до майбутньої роботи, орієнтацію в ній і виконання.

Завданням другого основного періоду є навчання учнів самостійно виконувати різноманітні виховні завдання (доручення) на основі використання засвоєних в підготовчий період прийомів організації і здійснення своєї діяльності.

Підготовки до самоврядувальної діяльності передбачає оволодіння учнями такими вміннями, як уявлення кінцевого результату своєї праці, усвідомлення мети і способів виконання завдань.

Формування в учнів такого важливого компоненту діяльності, як її виконання, передбачає навчання їх вмінням регулювати свої дії у відповідності з планом і інструкцією, поетапно оцінювати хід своєї самоврядувальної діяльності, виявляти і виправляти допущені помилки і неточності і оцінювати кінцевий результат своєї праці.

На другому – основному періоді відбувається використання сформованих умінь в процесі виконання самоврядувальної діяльності в умовах допоміжної школи з більшими виховними можливостями.

Результати експериментального дослідження дають підставу стверджувати, що процес розвитку учнівського самоврядування в допоміжній школі на другому періоді становить собою єдність чотирьох досить динамічних його етапів, кожен із яких визначається специфічними характеристиками, головним чином, функціонуванням того чи іншого основного суб'єкту організаторської діяльності в колективі. Основу діяльності на кожному етапі становить здібність учнів самостійно приймати рішення при виконанні поставлених – завдань. Оволодіння розумово відсталими учнями діяльнісними умінь здійснюється в процесі виконання різноманітних вправ (доручень) з опорою на досвід інших чи відомий алгоритм, повторенням за зразком. З часом характер самостійної діяльності все більш ускладнюється, аж до повної самостійності. Спочатку учні виконують дії на наслідування і за словесною інструкцією. Завдання (доручення) пропонуються в роздільному вигляді, а саме кожне завдання розбивалося на більш дрібні. Наступний крок – виконання дій за словесною інструкцією. При цьому застосовувався роз'єднаноцілісний спосіб навчання школярів. Дія закріплення формуючих умінь пропонуються завдання, виконання яких регулювалося тільки словесною інструкцією. При цьому використовувався цілісний спосіб навчання школярів, інструкція давалась в згорнутому вигляді; в ній подавалась послідовність виконання завдань. Але кожен крок не коментувався.

Після поетапного засвоєння умінь кожного із структурних компонентів діяльності застосовувалося серія вправ (доручень), спрямованих на автоматизацію формуючих умінь. З цією метою проводилися різноманітні ситуаційні ігри, створювалися проблемні ситуації, в яких всі ролі виконували самі учні. Експериментатор лише спостерігав за їх діями і вносив до них корективи.

Звичайно, все це є можливим лише у спеціально створених педагогічних умовах (основне завдання дослідження), які ми розглядаємо як вид педагогічної діяльності, що виражений в конкретній допомозі активістам з реалізації ними самоврядувальних функцій, до них ми в першу чергу віднесли:

1. Чітке визначення обов'язків органів учнівського самоврядування і персональних обов'язків учнів-активістів.

2. Надання практичної допомоги в плануванні роботи органів учнівського самоврядування.

3. Здійснення навчання учнівського активу.

4. Практична консультативна участь педагогів в засіданнях органів учнівського самоврядування.

5. Постійне спілкування педагогів з дитячим активом.

На заключення відзначимо, що навчання дітей володінню основами самоврядувальної діяльності в умовах допоміжної школи в рамках даного дослідження одержало конкретне практичне вирішення, однак це далеко не вичерпує багатограння складових його аспектів.

Результати проведеної роботи дають підставу стверджувати про те, що самоврядування в умовах допоміжної школи має велике виховне значення. Воно вирішує ряд завдань, які умовно можна розділити на дві групи: виховання моральних рис особистості (самостійність, активність, організаторські здібності та ін.) і організацію побуту за допомогою самих учнів. Самоврядування вирішує також ряд важливих функцій соціального порядку – сприяє підготовці їх до самостійного життя і праці не в умовах ізоляції, а в умовах звичайних суспільних відносин. Проведене нами дослідження переконливо доводить, що за умови педагогічно-доцільного керівництва діяльність органів учнівського самоврядування у допоміжній школі сприяє узгодженості та ритмічності всіх ланок учнівського колективу. Специфіка педагогічного керівництва учнівським самоврядуванням полягає в тому, щоб з одного боку, не виконувати те, що зможуть зробити самі учні,

і з іншого – не чекати пасивно, коли та чи інша здібність у них з'явиться, і з самого початку формувати у них навички організації і керівництва своїми учнівськими і шкільними справами.

Виконане-дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми і розробки конкретних педагогічних рекомендації. Подальшому вивченню підлягають, зокрема, питання вивчення можливостей залучення в самоврядувальну діяльність школярів молодшого віку, інтенсифікації діяльності учнів випускних класів, розширення сфер самоврядувальної діяльності учнів в навчально-виховному процесі, зокрема в системі професійно-трудової підготовки тощо.

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 учащихся 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 НКСО 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-Триродова. – 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 олигофренопедагогики // Введение в историю олигофренопедагогики / 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. Мэннелъ Б. Школы для умственно отсталых детей. Перевод М. Владимирского. – С.- Петербург: 1-я Трудовая Артель, 1911. – 217 с.
138. Мороз Л.І. Теоретичні та практичні засади професійно-психологічного тренінгу працівників ОВС України. Автореф. дис. ... доктора. психол. наук: 19. 00. 06 / – К.: КНУВС, 2008. – 35 с.
139. 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.
140. Николаев С.Ф. К вопросу о коррекции недостатков умственно отсталых детей во внеклассной работе // Специальная школа. – 1968. – № 5. – С. 111–115.
141. Ніколенко Д.Ф. Педагогічне дитинознавство // Вісник АПН України, 1993. – № 1.– С. 133–143.
142. 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.
143. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. – М.: Просвещение, 1968. – 160 с.
144. 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.
145. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников. – М.: АПН РСФСР, 1962. – 319 с.
146. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1962. – 127 с.
147. Покась В.П. Становлення спеціальних шкіл-інтернатів в Україні (1945-1965) // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 51–52.
148. Положение о специальных школах. – М.: Учпедгиз, 1947. – 36 с.

149. Положение об ученическом комитете в общеобразовательной школе. В кн. Всесоюзный съезд учителей. – М.: Просвещение, 1978. – С. 113–116.
150. Положення про допоміжні школи для розумово відсталих дітей. – К.: Рад. школа, 1956. – 21с.
151. Пороцкая Т.И. Работа воспитателя школы. Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
152. Приходько М.І. Чи легко приймати рішення? // Рад. школа, 1989. – № 4. – С. 31-35.
153. Приходько Н.И. Педагогические основы ученического самоуправления: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 125 с.
154. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И. Шиф и др. – М.: Педагогика, 1980. – 176 с.
155. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Сост. и общая редакция В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2001.– 384 с.
156. Раку А.У. Взаимодействия вспомогательной школы и семьи в социальной адаптации учащихся. – Кишинев: КГПИ, 1982. – 142 с.
157. Рожкова С.Г, Супрун М.О. Планування виховної роботи в школах-інтернатах // Рідна школа. – 1995. – №5. – С. 32–34.
158. Роменець В.А. Історія психології ХІХ – початку ХХ століття: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 614 с.
159. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого ребенка. – М.: Просвещение, 1979. – 192 с.
160. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
161. Селецкий А.И. Психология и психопатология слабоумия. – К.: Рад. шк., 1981.– 141 с.
162. Селецький А.І. Психопатологія дитячого віку. – К.: РВВ КДПІ ім. О.М. Горького, 1970. – 158 с.
163. 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.
164. 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.
165. 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.

166. 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.
167. Синев В.Н. Психологическое обоснование проблемы коррекционной работы с детьми-олигофренами // Дефектология. – 1988. – № 5. – С. 87–88.
168. 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.
169. Синьов В.М. Педагогіка допомоги. В кн.. Наукові школи НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – С. 233–238.
170. 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.
171. Синьов В.М., Северов О.П. Формування правової свідомості учнів допоміжної школи як умова їх соціалізації. Тези доповідей респ. читань. – Луцьк, 1987. – С. 54–55.
172. Смирнова А.Н. Коррекционно-воспитательная работа учителя вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1982. – 104 с.
173. 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.
174. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В.І. Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003.– 436 с.
175. Справочник по вспомогательной школе и по школам физически-дефективных детей. – М.: Изд-во НКО РСФСР, 1937. – 46 с.
176. Стадненко Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад. шк., 1988. – 144 с.
177. 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.
178. 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.
179. 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.
180. 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.
181. 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.

182. 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.

183. 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.

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

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

186. 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.

187. 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.

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

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

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

191. 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.

192. Супрун М.О. Повернення із забуття: О.М. Щербина // Проблеми освіти Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, 2001. – Вип. 26. – С.205–212.

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

194. Супрун М.О. Професор О.Й. Теплицька та українська корекційна педагогіка // Проблеми освіти Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, 2002. – Вип. 27. – С.292–301.

195. 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.

196. Сухомлинский В.А. К вопросу об организации школ-интернатов // Советская педагогика. – 1988. – № 12. – С. 82–88.

197. Тарасевич М.М. Допоміжні школи на Заході і у нас // Шлях освіти, 1928. – № 1. – С. 85–103.

198. Тарасевич Н.Н. Классификация дефективных детей. – Х., 1922. – 27 с.

199. Теплицкая Е.И. Психомоторная активность при нарушении психики. – К.: Здоров'є, 1982. – 176 с.

200. Тупоногов Б.К. Коррекционно-педагогическая работа в системе образования детей с нарушениями умственного и физического развития // Дефектология. – 1994. – № 4. – С. 9-14.

201. Турчинская К.М. Профорентация во вспомогательной школе. – К., 1976. – 127 с.

202. Турчинська В.Є. Методичні рекомендації щодо вивчення моральної вихованості учнів молодших класів допоміжної школи. – К.: РУМК спецшкіл, 1984. – 38 с.

203. Український державний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова 1920 – 1995. Історичний нарис. – К.: УДПУ, 1995. – 169 с.

204. Умственное развитие учащихся вспомогательной школы / Под ред. Ж.И. Шиф. – М: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 183 с.

205. Фельцман О.Б. Вспомогательные школы для психически отсталых детей. – М.: Наука, 1912. – 101 с.

206. 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.

207. Формирование положительного отношения к учебно-трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Под ред. Н.М. Стадненко. – К.: Рад. шк., 1982. – 102 с.

208. Хоружа М.Н. Виховання культури поведінки в учнів допоміжної школи. – К.: РУМК спецшкіл, 1980. – 31 с.

209. 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.

210. Хохліна О.П. Проблема визначення показників ефективності освітнього процесу в допоміжній школі // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 3.– С. 81–88.

211. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. – К.: Пед. думка, 2000. – 286 с.

212. Черник С.А. К истории ученического самоуправления // Народное образование. – 1965. – № 12. – С. 70–72.

213. 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.
214. Шацкий С.Т. Бодрая жизнь. Пед. соч. в 4-х т. – М.: Просвещение. – 1962. – Т.1. – С. 295–450.
215. Шацкий С.Т. На пути к трудовой школе. – М.: Педагогика, 1964. – 221 с.
216. 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.
217. Шиф Ж.И. Психологические вопросы обучения аномальных детей // Основы обучения й воспитания аномальных детей. – М.: Просвещение, 1965. – С. 139–153.
218. Шиша В.И. Развитие активности умственно отсталых школьников средствами пионерской работы. Дефектология. – 1976. – № 2. – С. 41–46.
219. Шиша В.И. Роль внеклассной работы в воспитании активности и самостоятельности учащихся воспитательной школы. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1976. – 19 с.
220. Шиша В.И. Формирование активности и самостоятельности у учащихся вспомогательной школы. – К.: РУМК спецшкол, 1977. – 46 с.
221. Ярмаченко М.Д. Історія сурдопедагогіки. – К.: Вища шк., 1976. – 415 с.
222. Ярмаченко М.Д. Корекційно-виховна робота. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Пед. думка, 2001. – С. 264–265.
223. 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.
224. Ященко В.Н. Педагогические условия эффективной деятельности органов школьного самоуправления. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – К., 1983. – 18 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ І ТЕРМІНИ

1. Готовність до діяльності учнівського самоврядування – наявність певної системи знань і умінь в питаннях організації та управління учнівськими колективами, надання методичної допомоги.

2. Дитяче самоврядування – поняття, що охоплює собою зміст термінів – “шкільне” і “учнівське” самоврядування.

3. Ефективність діяльності учнівського самоврядування – відношення досягнутих результатів до мети поставленої в процесі діяльності.

4. Засоби діяльності учнівського самоврядування – своєрідні способи, за допомогою здійснюється процес функціонування всієї системи учнівського яких самоврядування.

5. Мета учнівського самоврядування – вирішення конкретних завдань в різноманітних видах діяльності учнівського самоврядування. Неспівпадання мети і завдань приводить до протиріччя.

6. Методи діяльності учнівського самоврядування – способи діяльності, управління і пізнання сутності учнівського самоврядування.

7. Організація – своєрідна система взаємообумовленої діяльності суб’єкту і об’єкту управління в певний проміжок часу.

8. Результати діяльності учнівського самоврядування – продукти матеріального і духовного характеру, що створюються в процесі діяльності учнівського самоврядування.

9. Співробітництво – погоджені до змісту та організації форми відносин на основі зацікавленості сторін.

10. Управлінська дія – діяльність суб’єкту і об’єкту із вирішення конкретної управлінської ситуації (завдання), прийняття конкретного рішення і спрямованість дій на його виконання.

11. Управлінське рішення – сукупний результат творчого процесу суб'єкта і об'єкта дій із вирішення конкретних ситуацій, що виникають в ході діяльності, на основі взаємоповаги, доброзичливості і порядності.

12. Умови підготовки до роботи з учнівським самоврядуванням – об'єктивно діючі програми, засоби і способи.

13. Учніське самоврядування – суб'єкт-суб'єктивна, суб'єкт-об'єктивна цілеспрямована система, доступна, прогнозуюча за результатами діяльності; спосіб формування управлінських умінь навичок, метод самоорганізації і управління колективом, індивідуальною діяльністю; форма співробітництва. (Поняття “учнівське самоврядування” не включає в себе такого поняття як “діяльність виборних органів дитячих громадських організацій”).

14. Шкільне самоврядування – діяльність виборчих органів дитячих громадських організацій, учкому і шкільної ради.

15. Функція самоврядування – “особливий вид реалізації конкретних прав і обов'язків суб'єкту управління, продукт процесу спеціальної діяльності і спеціалізації в сфері колективних відносин, груп однорідних, постійно виникаючих завдань, вирішення яких є умовою нормального функціонування керованої системи” (Шакуров Р.Х. Директор школы и педагогический коллектив. – К.: Рад. шк., 1975. – С. 6.).

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГІЧНИХ БЛОК-СТРУКТУРИ (ЛБС) У ВИХОВНІЙ РОБОТІ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Методичні рекомендації нами підготовлені спільно з вихователем-методистом відмінником Народної освіти України вихователем Київської допоміжної школи-інтернату № 12 Кочергою Федором Григоровичем.

Відомо, що виховання – це важлива складова частина педагогічного процесу. Виховання має свій зміст і свої принципи. А в дефектології виховання зумовлюється це 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 виховання, його душевний настрій, застерігати від невігластва та педагогічного неуцтва.

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 вихователеві. 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, які допомагали б учням краще засвоювати норми етичної культури. До уваги бралось те, що у 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.

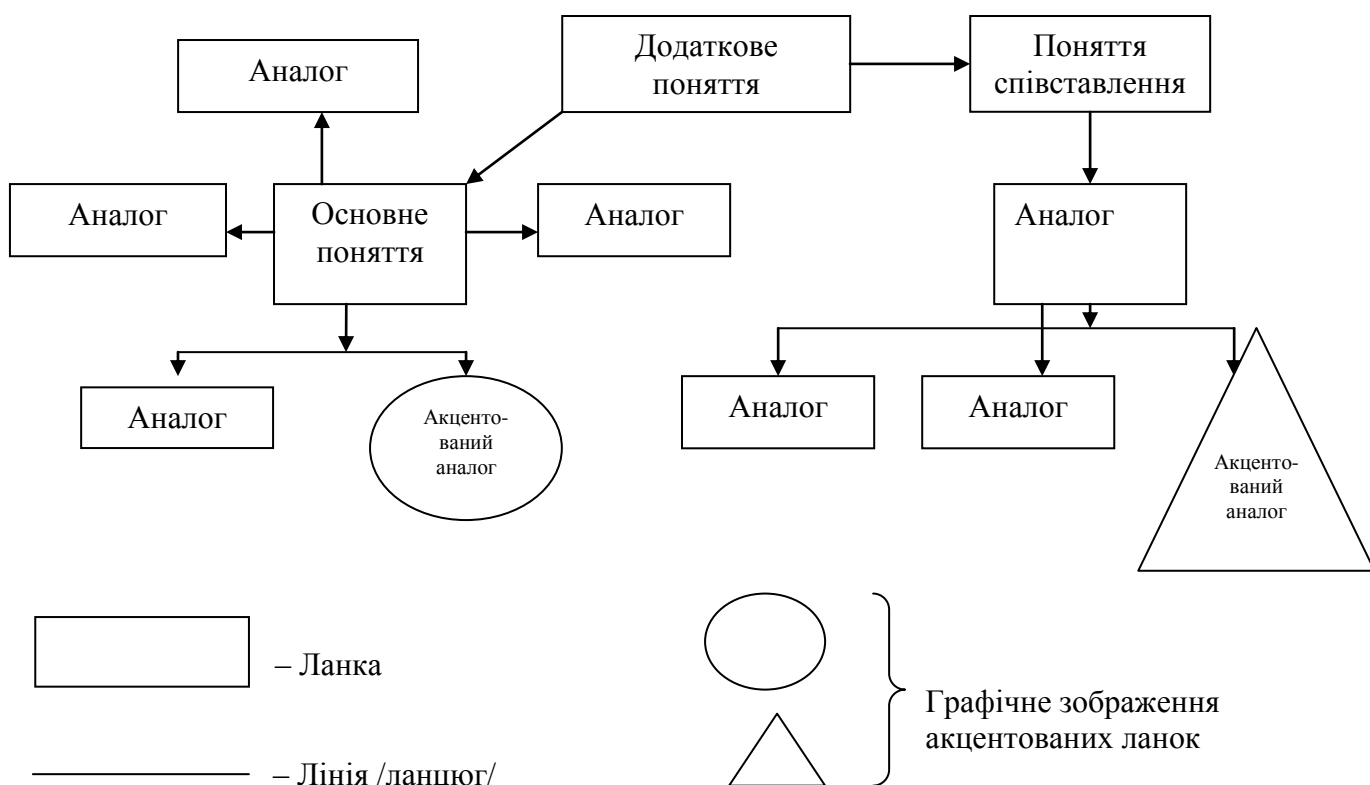
Сучасна методика виховання з такою метою рекомендує використовувати художню літературу, твори мистецтва, тематичні бесіди, зустрічі з цікавими людьми.

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 розвивав в учнів мову, увагу, мислення, сприймання, пам'ять.

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/ (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 – (ПС);

- 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” проявляється 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 викреслюють ЛБС самостійно.

ЯК ПРАЦЮВАТИ З ЛОГІЧНИМИ БЛОК-СТРУКТУРАМИ?

для прикладу детально розберемо роботу з ЛБС на тему:

“Добро – зло”

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ДОБРО – ЗЛО”

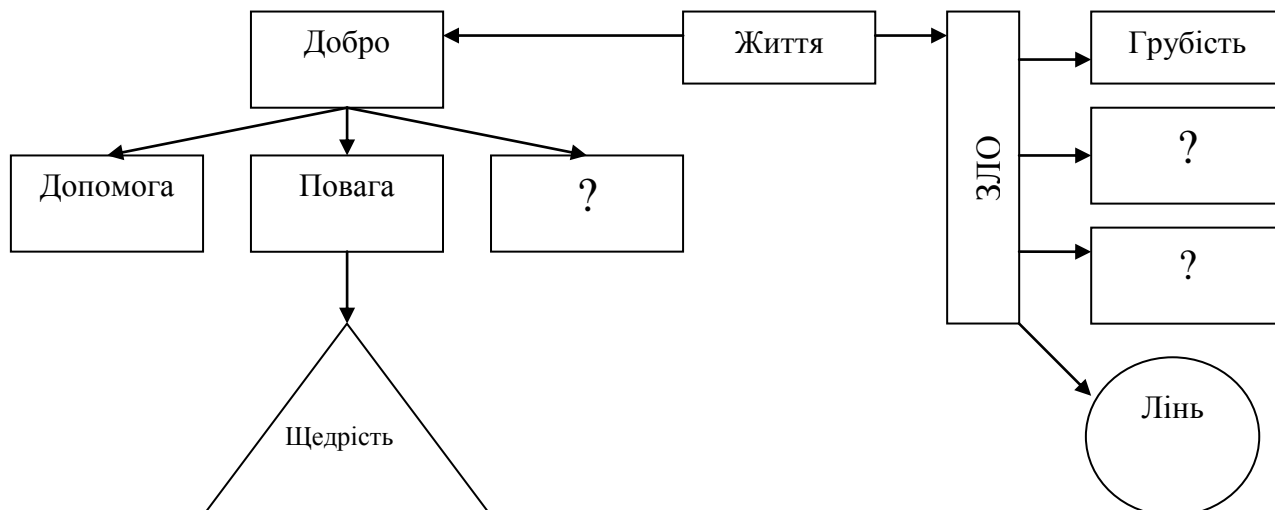
5 клас (Мал. 2.)

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.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ДОБРО – ЗЛО”



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 означає «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”. Логічно – 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, по 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.І.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 по темі “Добро – зло” з дидактичної художньої літератури, газет, репродукції творів образотворчого мистецтва, програмного 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 тема. 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. Допомагали 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 такими, як тьотя Даша. 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, наприклад, “Чуйність”. Протилежним поняттям “чуйності” може бути поняття “егоїзм”. Отже на наступне заняття виносяться тема “Чуйність – егоїзм”, яка практично є продовженням попередньої. З свою 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 і т. ін. 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 “добро” буде “зло”.

В. – Прошу записати в першій ланці негативної послідовності.

(Учень записує слово “зло”). Отже “зло” є протилежним “добру”. 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 нагубила 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 нагубила. 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 вина. 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 і інші.

В. – І грубощі і лінь осуджуються людьми, бо це прояв поганої вихованості. А лінь, до того ж, ще являється великого перепоною 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. Перш за все, педагог мусить подумати, як переконати дітей, що суть добра не просто окремих хороших вчинок. Добро мусить проявлятися в діях учнів заради і стати звичкою життєвою необхідністю. А до зла відноситись, як до явища створеного протиправного яке нівечить хороші стосунки між людьми. В даному разі лояльно 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 почати 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 стежень з

метою обговорення на наступному занятті. Темою майбутньої дискусії можуть стати поняття з ЛБС “Добро – зло”, які привернула увагу учнів. Про це йшлося вище.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ЧУЙНІСТЬ – ЕГОЇЗМ”

6 клас (мал. 3.)

Тема. Вивчення понять “чуйність” та “егоїзм”.

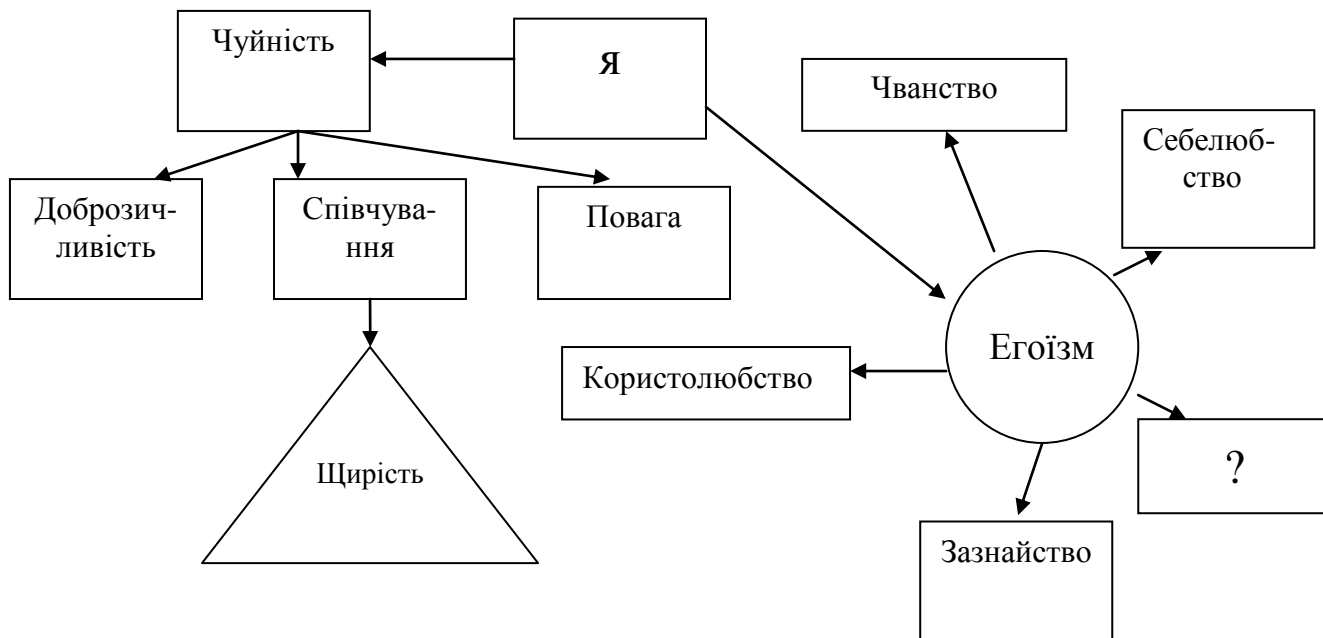
Мета. В доступній формі для дітей розповісти про те, що являють собою поняття “чуйність” та “егоїзм”. Виховувати в учнів щирість, доброзичливість, відвертість, шану до людей. Навчати вихованців критично відноситись до егоїстичного, зухвалого, всіляко викоринювати егоїстичне з життя.

Наочність. Таблиця логічної блок-структури /ЛБС/ “Чуйність – егоїзм”.

Дидактичний матеріал. Приказки, прислів'я, влучні вислови, уривки з художніх творів.

ПРОПОНУЄТЬСЯ

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ЧУЙНІСТЬ – ЕГОЇЗМ”



ІІ СКЛАДОВІ

1. Позитивна послідовність.
 - Основне поняття /ОП/ – “Чуйність”.
 - Аналоги /Ан/ – доброзичливість, співчуття, щирість, повага...
2. Негативна послідовність.
 - Поняття співставлення /ПС/ – “Егоїзм”.

– Аналоги /АН/ – зазнайство, себелюбство ...

3. Додаткова поняття “Я”.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

ЧУЙНІСТЬ – моральна якість, що характеризує ставлення людини до людини. Турбота про потреби, запити, бажання, уважне ставлення до її інтересів.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“Людина не завжди може бути гарною й багатою, але завжди має бути доброю і чесною”.

“Не дороге ніщо – дорога чуйність”.

“Хто людей поважав, той щастя не минає”.

“Як добре ставитись до людини по-людському, сердечно”.

/М.Горький/.

ЕГОЇЗМ – життєвий принцип і моральна якість, спрямована на турботу про свої власні інтереси і зневажливе ставлення до суспільних.

Характеризується індивідуалізмом.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“Сам себе не хвали, нехай тебе люди похвалять”.

“Себелюб всякому нелюб”.

“Стопроцентний егоїст, як правило, негідник”. /В. Добровольський/.

“Егоїст живе тільки в собі і для себе” /М.Островський/.

“Не перебільшуй своїх успіхів. Навчися правильно і чесно оцінювати свою працю і працю інших. Потрібно бути завжди чуйним і уважним, своєчасно допомагати і старшим і меншим, і ровесникам, – не чекай, коли попросять у тебе допомоги” /Із бесіди вихователя/.

РОБОТА З ПОЗИТИВНОЮ ПОСЛІДОВНІСТЮ “ЧУЙНІСТЬ”

1. Заповнити послідовність “Чуйність” аналогам, запропонованими учнями. Такими аналогами можуть бути: співчуття, доброзичливість, щирість, повага. Пояснити аналогі.

2. При необхідності продовжити послідовність.

3. Визначити акцентовану ланку. Пояснити її.

РОБОТА З НЕГАТИВНОЮ ПОСЛІДОВНІСТЮ “ЕГОЇЗМ”

1. Заповнити послідовність “егоїзм” аналогами, запропонованими учнями. Такими можуть бути: зазнайство, користолюбство, себелюбство.

Пояснити аналогі.

2. В разі потреби, можна продовжити послідовність.

3. Визначити і пояснити акцентовану ланку.

Додатковими поняттями до даної структури може бути поняття “Я”. Воно наводить учнів на думку про необхідність відповісти на питання: “Хто і що я”, “Яким хотів би я бути”? “Як розвинути в собі бажані риси і як

подолати негативні?”. Виникнення таких питань свідчить про те, що вихованець вступає в нову фазу розвитку. Вік починає задумуватись над власною особистістю, обдумує, яким потрібно бути.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1. Звернутися до етичного словника, ознайомитися з поняттям “Доброзичливість”.
2. Відібрати відповідний матеріал з різних джерел, власних спостережень та вчинків.
3. Підготуватися до роботи з ЛБС “Доброзичливість – зазнайство”.
Варіант: “Скромність – зазнайство”.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “СМІЛИВІСТЬ – БОЯГУЗСТВО”

(Мал. 4).

План заняття:

Тема. Вивчення та засвоєння понять “сміливість” та “боягузтво”.

Мета. В доступній для дітей формі розповісти, що потрібно розуміти коли ідеться мова про сміливість чи боягузтво. Виховувати в учнів уміння боротися з труднощами сміливо братися за нелегкі справи, бути настирливим, долати боягузтво.

Наочність. Таблиця логічної блок-структури “Сміливість – боягузтво”.

Дидактичний матеріал. Прислів'я, приказки, репродукції, уривки з творів і таке інше.

ПРОПОНУЄТЬСЯ:

Логічна, блок-структура “Сміливість – боягузтво”.

ЇЇ СКЛАДОВІ:

І. Позитивна послідовність.

Основне поняття /ОЦ/ – “Сміливість”.

Аналоги /АН/– рішучість, виручка, мужність, відчайдушність...

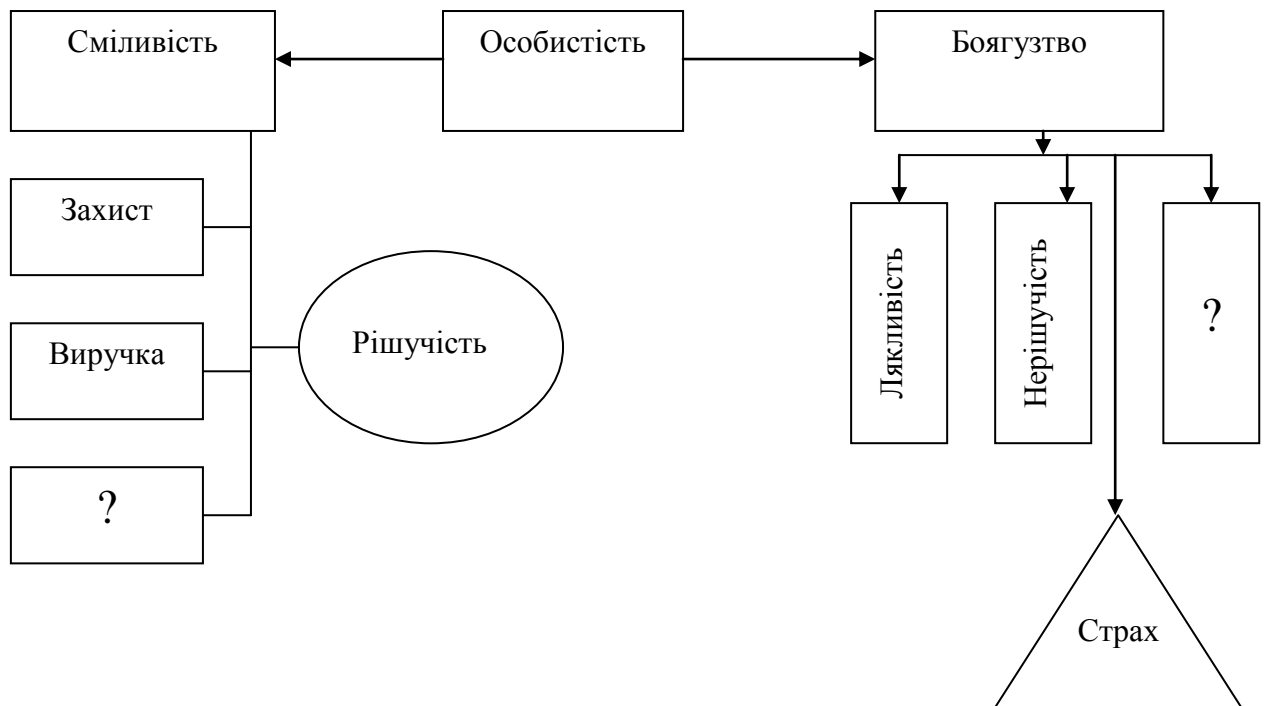
2.Негативна послідовність.

Поняття співставлення /ПС/ – “Боягузтво”.

Аналоги /АН/ – лякливість, страх, нерішучість...

3. Додаткове поняття /ДП/ – “особливість”.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “СМІЛИВІСТЬ – БОЯГУЗСТВО”



ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

СМІЛИВІСТЬ – моральна якість, яка передбачає здатність людини переборювати в собі почуття страху, невпевненості, побоювання перед труднощами. Сміливість передбачає рішучість, супроводжується ініціативою і подвигом.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“Сміливого куля боїться, сміливого багнет не бере”.

“Від сміливого смерть біжить”.

“Хто боїться труднощів, той завжди буде останнім”.

“Мужність виховується із дня на день в завзятому опорі труднощам”

/М .Островський/.

БОЯГУЗТВО – негативна моральна якість, яка характеризується малодушністю. Малодушна людина не в силах стриматись від моральних вчинків. Як правило, боягузтво пов'язане з егоїзмом.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“Вовка боятися – в ліс не ходити”.

“Хто назад біжить, той честю не дорожить”.

“Горе людяні, яка ніби птах, ховає від життя голову під крило”

/М .Стельмах/.

РОБОТА З ЛБС “СМІЛИВІСТЬ – БОЯГУЗСТВО”

I. За пропозицією учнів заповнити аналогами ланки послідовностей: “Сміливість”. Таким аналогами можуть бути поняття: ініціатива, рішучість, виручка, мужність, відчайдушність...

“Боягузтво” – зрада, нерішучість, страх, боязнь труднощів...

2. Пояснити аналоги.
3. Звернути увагу на акцентовану ланку.
4. Зробити висновки.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1. Підберіть ілюстративний матеріал для акцентованих ланок /понять/.
2. Опишіть, якими ви уявляєте себе в даний час.
3. Опишіть, якими ви уявляєте себе через 15 років.

Подальший виклад тем пропонується в скороченому вигляді.

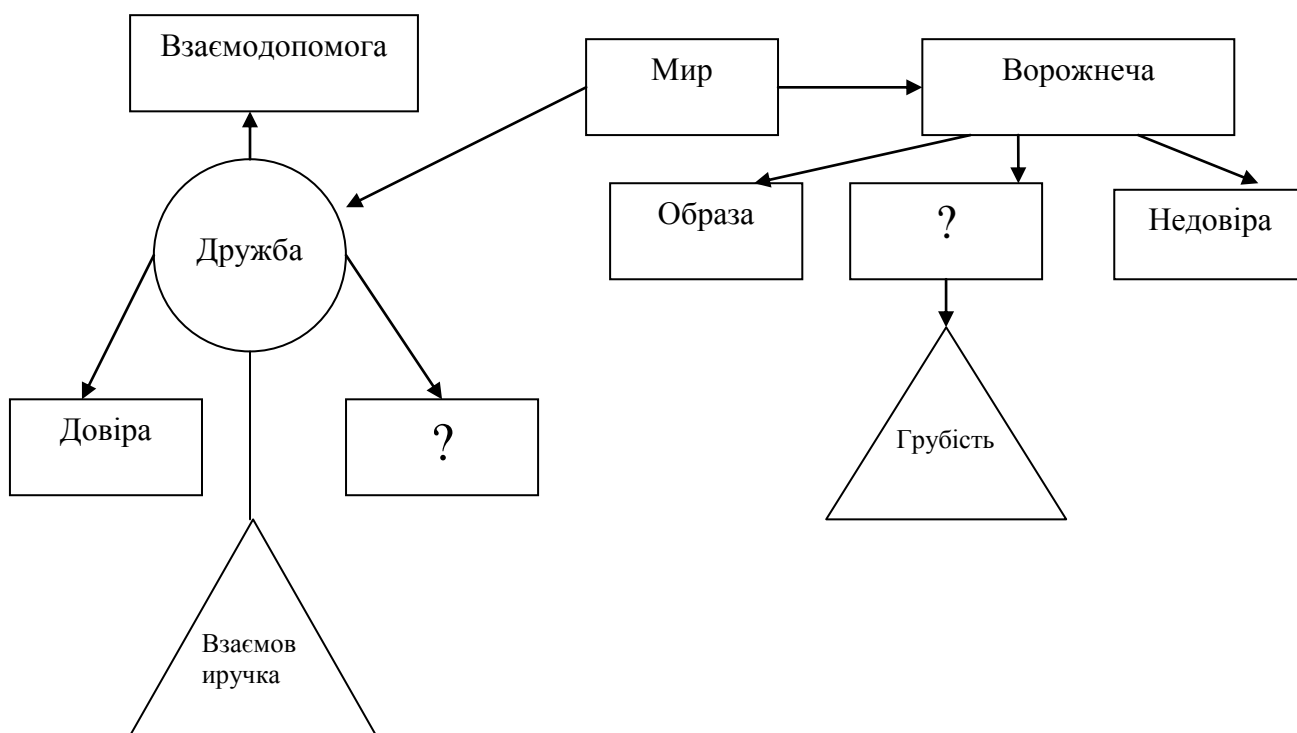
ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ДРУЖБА – ВОРОЖНЕЧА”

6-7 класи (Мал. 5)

СКЛАДОВІ ЛБС

1. Позитивна послідовність.
Основне поняття /ПО/ – “Дружба”.
Аналоги /Ан/ – товаришування, довіра, повага, взаємовиручка...
2. Негативна послідовність.
Поняття співставлення – “Ворожнеча”.
Аналоги /Ан/ – грубість, недовіра, заздрість...
3. Додаткове поняття – “Мир”.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ДРУЖБА – ВОРОЖНЕЧА”



ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

ДРУЖБА – форма взаємовідносин між людьми, близька до товаришування, але проявляється в сфері особистих відносин. Дружба виникає на основі спільних справ, інтересів в процесі роботи, побуту. Дружба передбачає: взаємодопомогу, підтримку, глибоке взаємопорозуміння, спілкування, повагу і довіру.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“Добре живеться, коли в сім'ї дружба ведеться”.

“Вірний товариш – рідкісна пташка”.

“В дружбі правда”.

“Ніякої дружби бути не може без взаємної допомоги”.

(А.С. Макаренко).

ВОРОЖНЕЧА – ставлення до дії, яка характеризується неприязню і ненавистю.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“Гнів – поганий порадник”.

“Лайся, але для миру слово залиш”.

“Поганий мир краде хорошої сварки”.

“Серед бід людських велика біда – лишитися чуйності, стати дрібною, боязкою істотою, яка хоче стати на шлях зла і ворожнечі” (В.О Сухомлинський).

РОБОТА З ЛБС “ДРУЖБА – ВОРОЖНЕЧА”.

I. За пропозицією учнів заповнити аналогами ланки послідовностей: “Дружба” – підтримка, допомога, довіра, взаємодопомога.... “Ворожнеча” – образа, недовіра, боязнь труднощів...

2. Пояснити аналоги.
3. Звернути увагу на акцентовані ланки.
4. Пояснити, яке суттєве значення має додаткове поняття “Мир”.
5. Зробити висновки.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1. Підберіть необхідний матеріал з різних джерел (газет, художньої літератури, репродукцій), для кращого засвоєння та усвідомлення теми.
2. Розкажіть, чи були у вас конфлікти з товаришами?
3. Розкажіть, як вам удалося досягти миру з однокласником після сутички.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ – НЕДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ” 5 клас (Мал.6.).

СКЛАДОВІ ЛБС

I. Позитивна послідовність. Основне поняття (Оп) – “Дисциплінованість”.

Аналоги (АН) – слухняність, старанність, уміння цінити час, дотримання режиму, хороша поведінка в ШКОЛІ, поза школою...

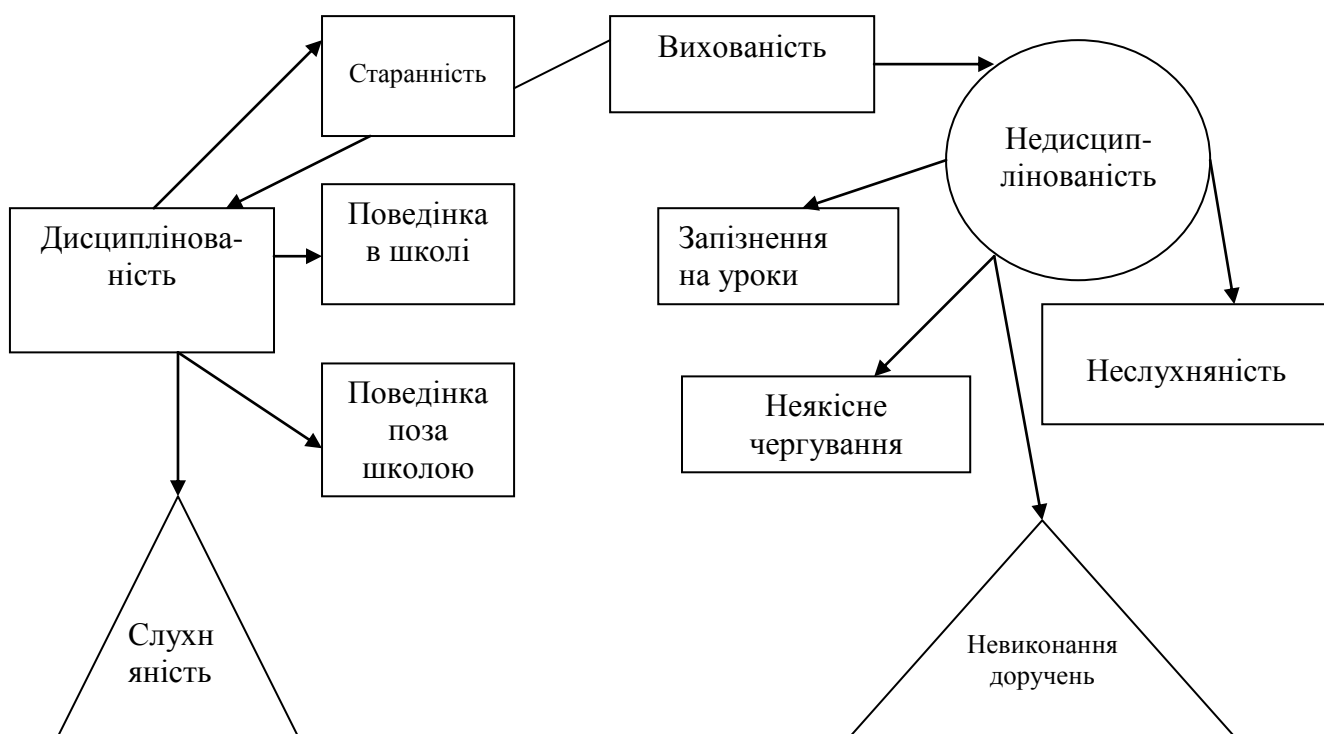
2. Негативна послідовність.

Поняття співставлення (ПС) – “Недисциплінованість”.

Аналоги (АН) – зневага до людей, запізнення, невиконання доручень. погане чергування, невміння володіти собою...

3. Додаткове поняття “Вихованість”.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ – НЕДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ”



ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

ДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ – обов’язкова для всіх членів будь-якого колективу норма поведінки, яка вимагає підкорення встановленому порядку і правилам.

Приказки, прислів’я, влучні вислови:

“Хто хвалить погані вчинки, той буває ними і наказується”.

“Судять не за словами, а за ділами”.

“Як відступиш від ДИСЦИПЛІНИ на аршин, то вона від тебе – на сажень”.

“Людина без волі – іграшка в руках будь-якого пройдисвіта”
(Н.К. Крупська).

НЕДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ – протилежне поняттю “дисциплінованість”. Проявляється в порушенні людиною громадських норм поведінки. Нерідко приводить до злочину.

Приказки, прислів’я, влучні вислови:

“Життя без дисципліни – це сон”.

“Хто пізно ходить, той сам собі шкодить”.

“Як посієш, так і пожнеш”.

Люди, розбещені в дитинстві, зберігають особливий відбиток до кінця життя”. (І.Тургенєв).

РОБОТА З ЛБС “ДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ – НЕДИСЦИПЛІНОВАНІСТЬ”

1. З допомогою учнів заповнити аналогами ланки послідовності:
“Дисциплінованість” – слухняність, наполегливість, вміння цінити час...

“Недисциплінованість” – неорганізованість, запізнення в школу, невиконання доручень, зневага до людей, невміння володіти собою...

2. Аналоги пояснити.
3. Звернути увагу на акцентовані ланки.
4. Навести приклади з життя класу /групи/.
5. Про що говорить додаткове поняття «вихованість».
6. Зробити висновки.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1. Підібрати уривки з дитячої літератури по даній темі.
2. Проаналізувати попередні три дні свого життя і дати їм оцінку.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ПРАЦЬОВИТІСТЬ – ЛІНИВСТВО” 4–5 клас. (Мал. 7).

1. Позитивна послідовність.

Основне поняття (ОП) “Працьовитість”

Аналоги (АН) – допомога, взаємовиручка, сумлінне навчання, бережливість, Хороше чергування.

2. Негативна послідовність.

Поняття співставлення (ПС) – “Лінивство”.

Аналоги (АН) – байдужість, безвідповідальність, небажання працювати...

3. Додаткове поняття – “Авторитет”.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

ПРАЦЬОВИТІСТЬ – бажання працювати, любити будь-яку роботу, вважати праця справою честі.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“За добрим господарем і худоба сумує”.

“Не лінуйся рано встати, а соромся довго спати”.

“Щоб мати, треба працювати”.

“Той, хто з дитинства знав, що праця є закон жаття, хто з молоду зрозумів, що хліб добувається тільки потом на обличчі, той здібний на подвиг”(Ж. Верн).

ЛІНИВСТВО – протилежне поняттю “працьовитість” Лінивство – це відсутність бажання трудитися, діяти.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“Ледар і пустун – два рідних брати”.

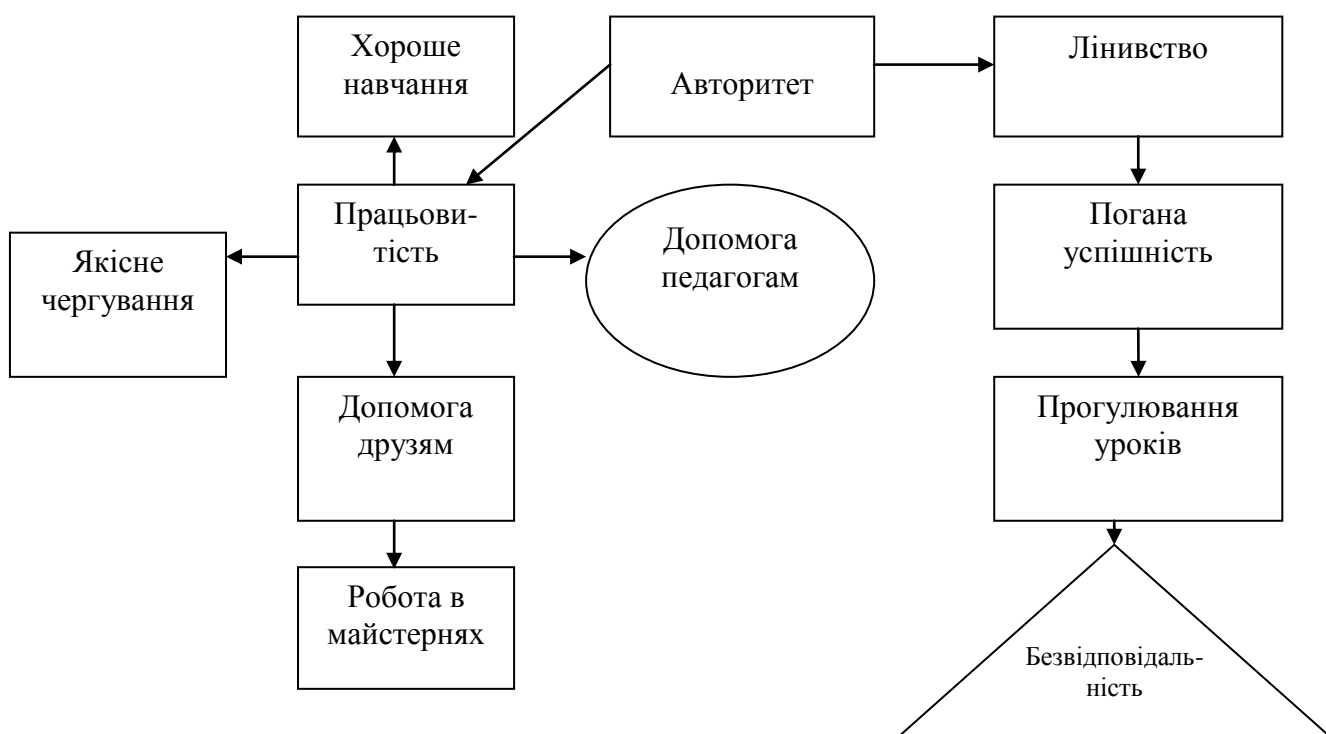
“Лінуватися та гуляти – добра не ждати”.

“Хто влітку не працює – взимку голодує”.

“Ледар сам у себе час краде”.

“Ліній людині живеться важко не тому, що вона по своїй природі лінива, а тому, що вона нічому не навчилась”.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ПРАЦЬОВИТІСТЬ – ЛІНИВСТВО”



РОБОТА З ЛБС “ПРАЦЬОВИТІСТЬ – ЛІНИВСТВО”

1. Заповнити аналогами ланки послідовностей: “Працьовитість” та “Лінивство”.

Учні можуть запропонувати свої аналоги, або використати ті, які наведені в розділі “Складові ЛБС”.

2. Пояснити аналоги.

3. Визначити акцептовану ланку.

4. Пояснити додаткове поняття “Авторитет”.

5. Зробити висновки.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

I. Подумайте і напишіть, як шанують працю та приймають участь у трудових справах

– ваша, група в цілому,

– окремі учні,

2. Пригадайте, в якій із народних казок йдеться мова про працьовитість та лінивість. Прочитайте ця казку і дайте оцінку її героям.

ЛОГІЧНА БЛОК – СТРУКТУРА “ВВІЧЛИВІСТЬ-ГРУБІСТЬ”

7–6 класи. (Мал.8).

СКЛАДОВІ ЛБС:

I. Позитивна послідовність.

Основне поняття /ПО/ – “Ввічливість”.

Аналоги /Ан/ – доброзичливість увага, делікатність, чемність...

Негативна послідовність.

Поняття співставлених /ПС/ – “Грубість” .

Аналоги /Ан/ – зухвальство, зазнайство, неповага до людей...

3. Додаткове поняття /ДП/ – “Культура”.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

ВВІЧЛИВІСТЬ – моральна категорія, яка характеризується ПОВЕДІНКОЮ людини ,для якої повага до людей стала повсякденною звичкою. Ввічливість – елементарна вимога культури. Виховуй в себе; уважність, доброзичливість, делікатність.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“Люби людей: люди – це багатство”.

“Ввічливість – міра розуму людини”.

“Шануй друзів добрих і чесних, щоб були з тобою в лиху годину”.

“Поважай себе, але не переоцінюй”. (З. Космодем'янська).

ГРУБІСТЬ – протилежне поняттю “ввічливості” оцінюється як невихованість.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

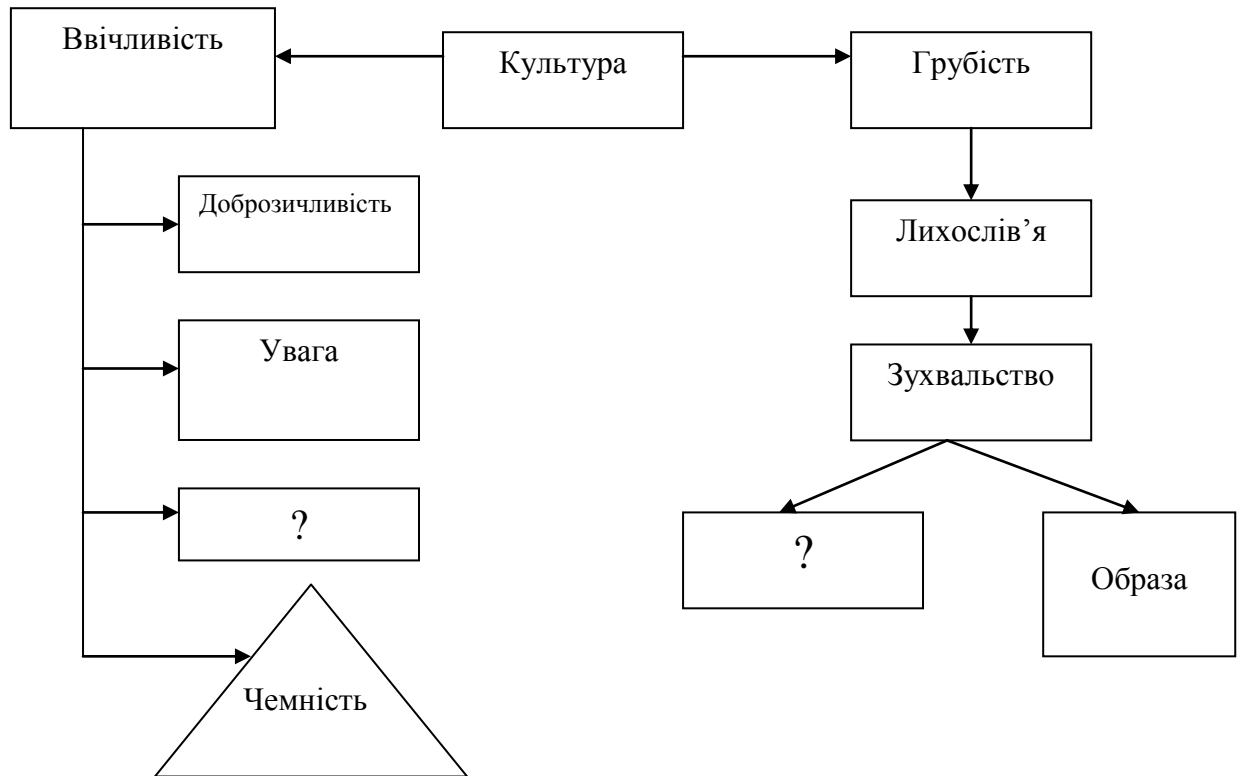
“Груба людина – що колода, чи камінь”.

“З хорошою людиною дружи, невиховану – обійди”.

“Краще мати розумного ворога, ніж нерозумного приятеля”.

“Приниження людини людиною настільки огидне, як і експлуатація людини”.

ЛОГІЧНА БЛОК – СТРУКТУРА “ВВІЧЛИВІСТЬ – ГРУБІСТЬ”



РОБОТА З ЛБС

1. Заповнити аналогами послідовностей: “Ввічливість” “Грубість”
Такими аналогами можуть бути ті, що наведені в розділі “Робота з ЛБС”, або ж запропоновані учнями.
2. Пояснити аналоги.
3. Зупинитися на акцентованих ланках.
4. Пояснити додаткова поняття “Культура”.
5. Зробити висновки.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1. Прочитати вірш С. Михалкова “Одна рифма”. Розповісти, про що говориться в творі.
2. Підібрати приказки, прислів'я і влучні вислови для акцентованих ланок.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ПРАВДА – НЕПРАВДА”

5– 6 клас. (Мал.9).

СКЛАДОВІ ЛБС

1. Позитивна послідовність.
Основне поняття (Оп) – “Правда”.
Аналоги (АН) – відвертість, гласність, віра в істину, щирість...
2. Негативна послідовність.

Поняття співставлення (ПС) – брехня, нещирість, підлабузництво...

3. Додаткове поняття (ДП) – “Істина”.

ПРАВДА – те, що відповідає дійсності. Істина. Правдивість – моральна якість людини, яка зробила для себе правилом говорити тільки істину, не приховувати від інших і самого себе дійсне положення справ.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“Якщо правда не допоможе, то кривда й поготів”.

“Правда, і в морі не втоне”.

“Правда, суду небоїться”.

“Хто з правдою зрідниться, грому небоїться”.

“Не шукай правди в інших, коли в тебе її немає”.

“Краще невдало сказати правду, ніж змовчати її коли справа серйозна”

НЕПРАВДА (Брехня) – навмисне спотворення істини.

ПРИКАЗКИ, ПРИСЛІВ'Я, ВЛУЧНІ ВИСЛОВИ.

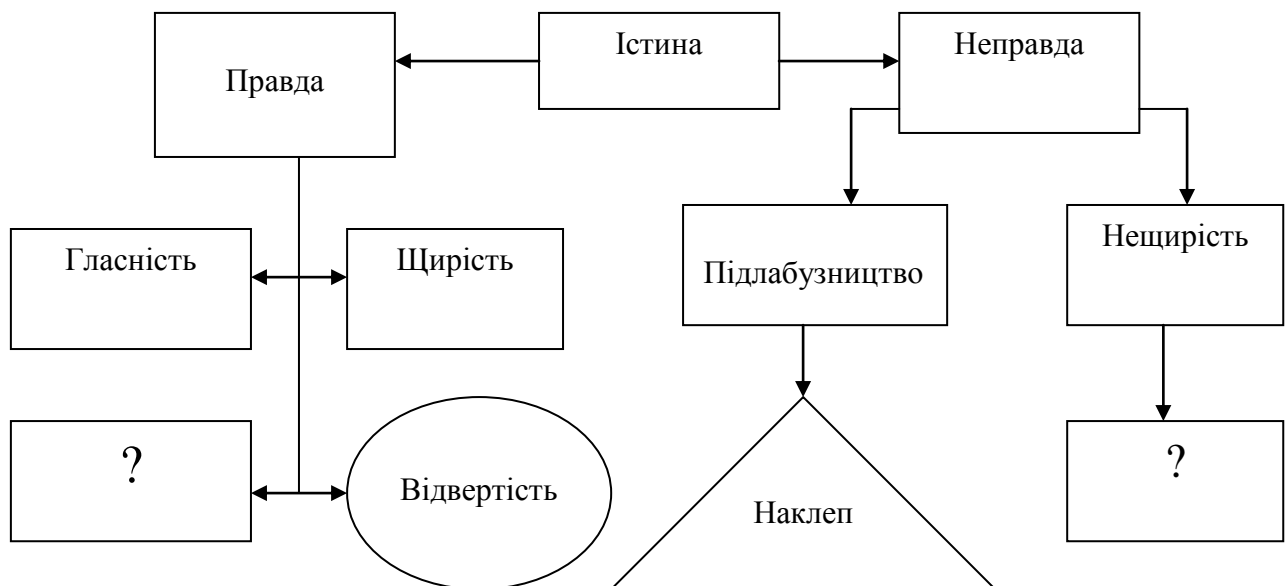
“Брехнею світ пройде, та назад не вернешся”.

“Не хитруй, не мудруй а чесно працюй”.

“Словами – як листом стеле, а ділом – як голками коле”.

“З брехливим в справі всякій мука”. (І. Крилов).

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ПРАВДА – НЕПРАВДА”



РОБОТА З ЛБС “ПРАВДА – НЕПРАВДА”.

Заповнити аналогами ланки послідовностей

“Правда” – учні заповнюють тими аналогами, які запропоновані в розділі “Складові ЛБС”, або пропонують власні.

“Неправа” – заповнюють за таким принципом як і послідовність
“Правда”

2. Пояснити аналоги.
3. Визначити акцентовані ланки, а також тему слідуючого заняття.
4. Зупинитися на додатковому понятті.
5. Підсумувати сказане.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

1.3 різних джерел: художньої літератури, образотворчого мистецтва, телефільмів, народної творчості, власних спостережень підберіть потрібний матеріал для наступної теми. І

2. Підготуйтеся до усної відповіді на запитання:
 - Як ти розумієш поняття “Чесна людина”?
 - Ти дружив би з лицеміром? Чому?
 - Хто такий підлабузник?

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ВОЛЬОВИЙ – БЕЗВІЛЬНИЙ”

7– 8 кл. (Мал.10).

Зміст ЛБС можна записати ще в більш скороченому вигляді.

1. Позитивна послідовність.

ОП – “Вольовий”

АН – наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, володіння собою.

2. Негативна послідовність.

ПС – “Безвільний”.

АН – нерішучий, невпевнений, безвільний....

3. ДП – “Особистість”.

ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

ВОЛЬОВИЙ (Воля) – здібність настирливо здійснювати свої бажання, поставлену перед собою мету.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“Воля і труд хороші сходи дають”.

“Хто не почне, той не скінчить”.

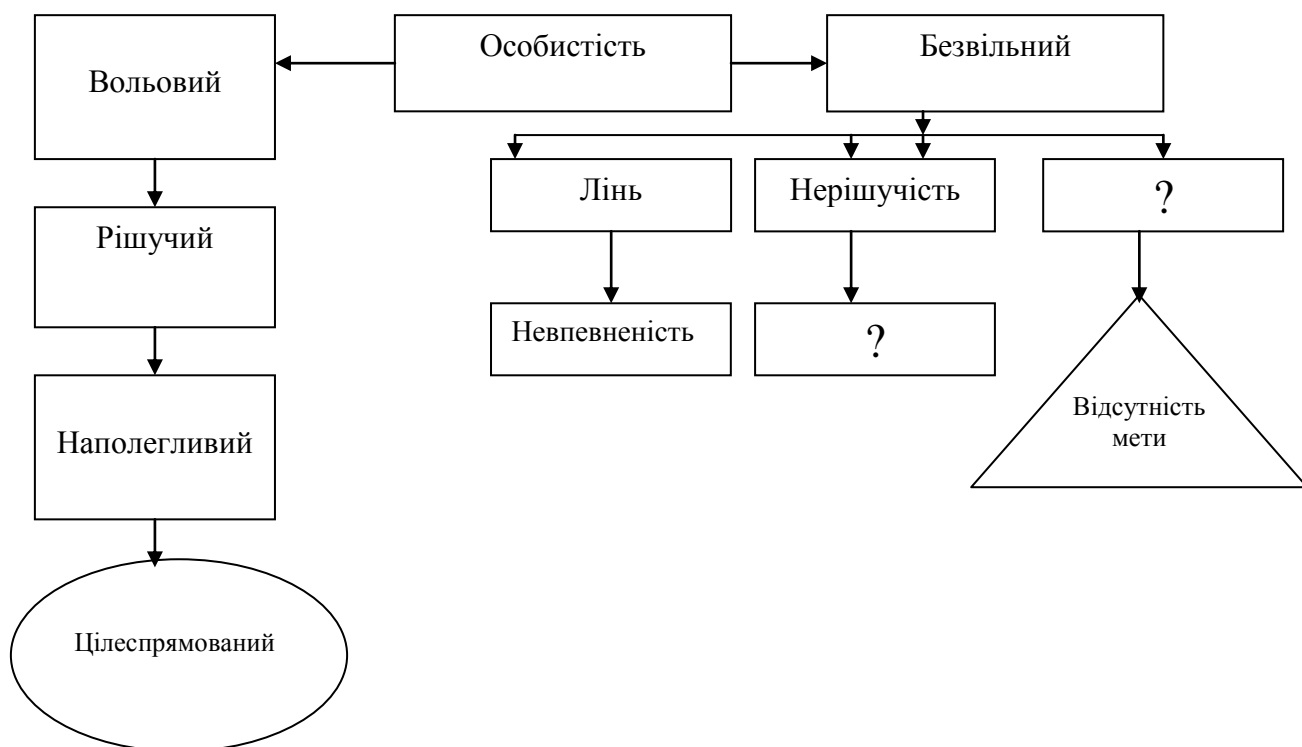
“Воля і труд все перетруть”.

“У тебе буде залізна воля якщо ти будеш робити те, що намітив на сьогоднішній день і зможеш утриматись від того, що вирішив не робити. Такими наполегливими вправами волі ти зможеш виробити звичку охайності і точності, навчитися бути господарем свого слова”.

(З педагогічної літератури).

БЕЗВІЛЬНИЙ – людина нерішуча, невпевнена, в собі.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “ВОЛЬОВИЙ – БЕЗВІЛЬНИЙ”



Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“Далі свого носа нічого не бачить”.

“Ні риба, ні м'ясо”.

“Ні в тин, ні в ворота”.

“Саме найголовніше в кожній справі – подолати момент, коли не хочеться працювати.”(І.П. Павлов).

РОБОТА З ЛБС

1. Заповнити послідовність аналогами.
2. Пояснити аналоги.
3. Визначити акцентовані ланки.
4. Звернути увагу на додаткове поняття.
5. Підвести підсумки.

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ:

Підготуйтеся до усних відповідей на запитання:

1. Визначіть, у кого із вас є ці та близькі до них якості.
2. Що для вас важливіше – працювати над тим, щоб виховувати в собі нові позитивні якості, чи позбутися негативних?

Використання ЛБС не обмежується вивченням і прищепленням учням реальних якостей. ЛБС можна застосувати і при проведенні виховних заходів з більш конкретними пізнавальними темами. Саме тека ЛБС “Берегти природу – губити природу” і подається нижче.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “БЕРЕГТИ ПРИРОДУ – ГУБИТИ ПРИРОДУ” (Мал. 11).

СКЛАДОВІ ЛБС:

1. Позитивна послідовність.

Оп – “Берегти природу”.

Ан – берегти насадження, не забруднювати водойми, робити насадження дерев берегти тварин, допомагати птахам взимку.

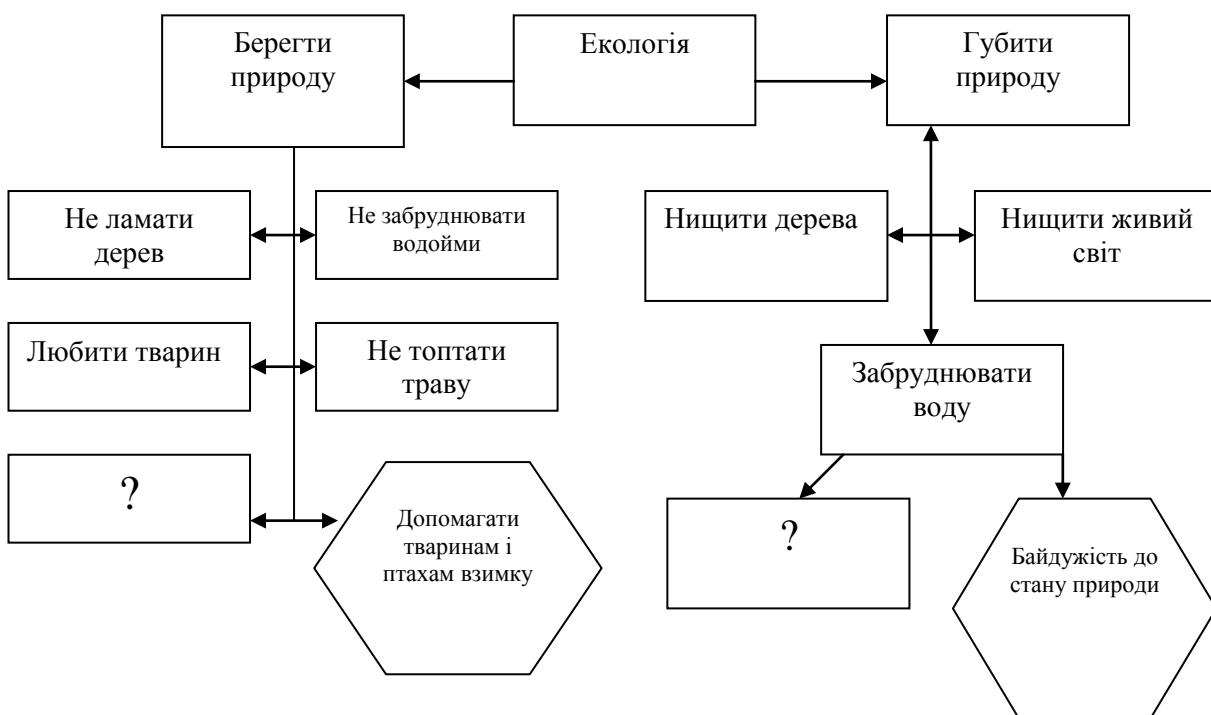
2. Негативна послідовність.

ПС – “Губити природу”.

Ан – ламати дерева, чагарники, витоптувати траву, забруднювати водойми, палити вогнища, нищити живий світ.

3. Дп – “Планета”.

ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА “БЕРЕГТИ ПРИРОДУ – ГУБИТИ ПРИРОДУ”



ІНФОРМАЦІЙНИЙ МАТЕРІАЛ

ПРИРОДА – основа життя на землі. Природа – не земля, вода, повітря, рослинний тваринний світ. Без природи життя неможливе.

Приказки, прислів'я, влучні вислови:

“Повітря – батько, земля – мати”.

“Любов до рідної природи неможлива без любові до її країни”.

“Людина стала людиною тому, що побачила, глибину блакитного неба, мерехкотіння зірок рожевий розлив вечірньої зорі, прозорий серпанок степових просторів, червоний захід сонця перед вітряним днем, тремтіння марива над горизонтом сині тіні в заметах березневого снігу, журавлину зграю в голубому небі, відображення сонця в краплях вечірньої роси, сірі нитки дощу в пахмурний день фіолетову хмарку на кущі бузку, ніжну стеблину й блакитний дзвіночок проліска – побачила і, здивована, пішла по землі творити нову красу”. (В.О Сухомлинський).

Слова “Природа”, “Народ” – одно корінні” (К.П. Паустовський).

“Всі ми несемо відповідальність за природу перед історією”.

“Знищення природи веде до загибелі життя на землі”.

“Шкідник природи – ворог життя”.

“Хто за своє життя не посадив жодного, дерева, той геть нічого зробив”.

РОБОТА З ЛБС

1. Заповнити послідовність аналогами.
2. Пояснити аналога.
3. Детальні зупинятися на окремих ланках.
4. Пояснити додаткове поняття.
5. Підвести підсумки.

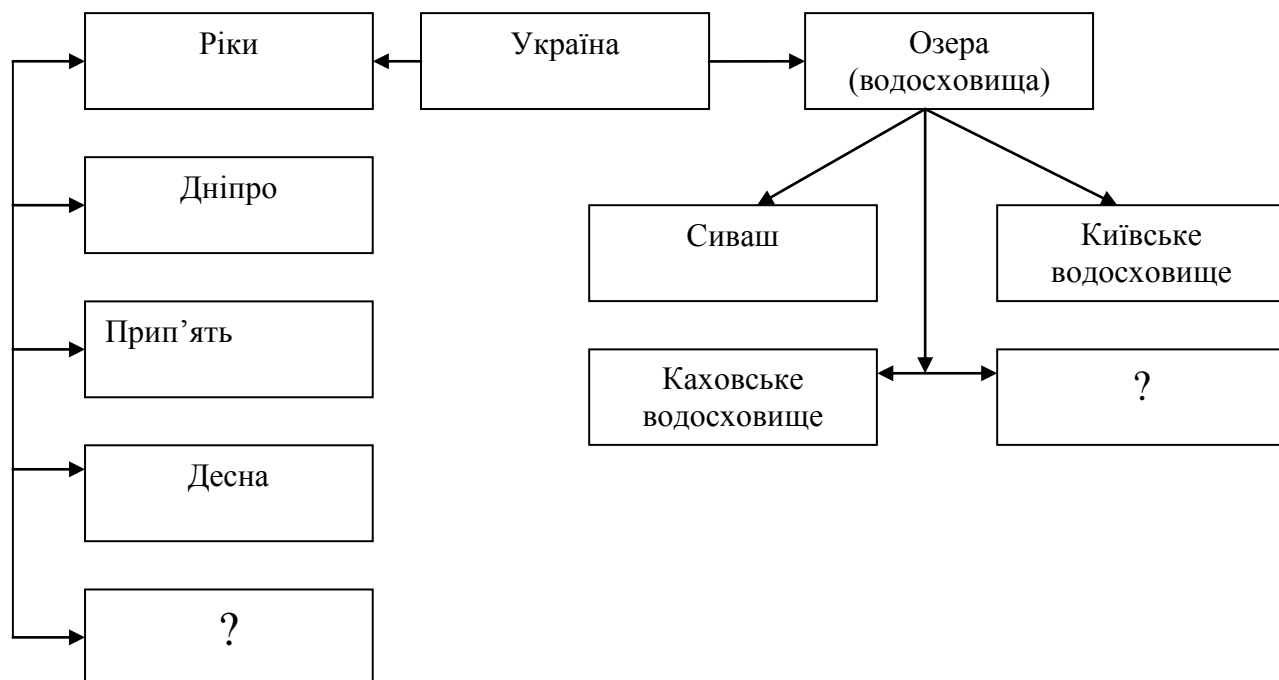
Логічні блок-структури можна використовувати і на уроках. Взяти, наприклад географію для 6 класу допоміжної школи.

Тема. Річки та озера (водосховища) України.

Щоб учням легше було засвоїти матеріал, доцільно будувати схему, яка подана на мал. 12.

Таким способом можна розкласти дати історичних подій, характер літературного героя, види рослинного і тваринного світу тощо.

**ЛОГІЧНА БЛОК-СТРУКТУРА
“РІКИ ТА ОЗЕРА (ВОДОСХОВИЩА) УКРАЇНИ” (Мал. 12)**



Суспільна процеси демократизації і гуманізації шкільного життя вимагають від педагогів шукати для цього неординарні шляхи. На наш погляд – подальший розвиток учнівського самоврядування допоміжній школі – це одне з найважливіших і невідкладних завдань, що стоять перед цим типом учбових закладів, вважає М. О. Супрун [2].

Виходячи з природа психічного розвитку учнів допоміжної школи, ми при організації учнівського самоврядування використовували цілий ряд нетрадиційних методів одним із яких були логічні блок-структури.

Мова в першу чергу йдеться про використання ЛБС при проведенні учнівських зборів. Наприклад: на наш погляд збори колективу класу мають набагато більший ефект, коли якийсь негативний вчинок учня буде проаналізований при допомозі ЛБС “Добро і зло” ніж через словесну “накачку” педагога, бо в першому випадку на зборах буде педагогічний діалог “вчитель-учень”, а в другому – мало результативний монолог педагога. Крім того, наш накопичений певний позитивний досвід по використанню ЛБС при роботі з учнівським активом, що сприяє кращому накопиченню їх досвіду самоврядування.

Методологічні основи означеної роботи розкриті М. О. Супруном [1]

ВИСНОВКИ

Зазначена робота із використання логічних блок-структур у корекційно-виховному процесі допоміжної школи проводиться Ф.Г. Кочергою із 1975 року. Схеми або як їх можна назвати логічні блок-структури використовувались у виховній роботі в 4 – 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, яка 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 безліч варіантів у вивченні та розв'язанні педагогічних проблем.

4. ЛБС – небагато полегшує роботу педагога по засвоєнню 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, який оволодів прийомами роботи з ЛБС на уроках чи в позакласній роботі буде значно успішніше проводити заняття з учнями із вивчення норм теорії етики і їх практичного застосування.

Література

1. Супрун М. О Основи професійного самовиховання майбутнього співробітника МВС України: Навч. посібник. – К.: КІВС, 1998. – 100 с.
2. 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.

**ШЕФСЬКА РОБОТА ПСИХОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ВНЗ МВС УКРАЇНИ
ЯК ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСНОВ
НАДІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

(із історії питання)

У руслі загальнодержавної проблеми демократизації системи органів внутрішніх справ виникла нагальна потреба в її якісно новому забезпеченні. Особлива роль при цьому повинна відводитись підготовці практичних психологів для органів внутрішніх справ. Формування особистості психолога – процес складний і довготривалий. Він вимагає створення чіткої системи безперервної освіти психологічних кадрів, що складається із трьох основних етапів: довузівського, вузівського та післявузівського. Оскільки підготовка психологів для системи органів внутрішніх справ справа принципово нова, то ще досить рано говорити про організацію довузівської та післявузівської підготовки фахівців, зазначимо тільки те, що на наш погляд, підбір абітурієнтів в першу чергу необхідно здійснювати із числа практичних працівників, які виявили схильність до роботи із співробітниками ОВС.

Серед великого блоку психолого-педагогічних дисциплін психологічного факультету Київського національного університету внутрішніх справ одне з чільних місць займають педагогіка, вікова та педагогічна психологія. На думку основоположників факультету академіка АПН України В. М. Синьова і професора О. П. Северова, такий підхід до цих курсів обумовлений необхідністю озброїти курсантів знаннями про динаміку розвитку психіки людини з раннього дитинства до глибокої старості, бо, на жаль, палітра громадян, що входять у сферу професійних інтересів працівників ОВС представлена практично всіма віковими групами. Окрім того, педагогічна психологія поряд із педагогікою повинна сформувати психолого-педагогічне мислення психолога, під яким ми розуміємо особливості професійного мислення, що обумовлені характером його педагогічної діяльності. Дійсно, курсант повинен чітко усвідомити, що не можна “безпосередньо” розвивати людину. Її розвиток є не що інше, як особлива лінія виникнення нових якостей, нових здібностей. Психолог повинен знати, які саме новоутворення бажані (це – завдання формування) і в яких діяльностях ці новоутворення виникають закономірно (це – засоби формування).

Приступаючи до вивчення вищевказаних навчальних дисциплін, ми, в першу чергу, ставили перед собою завдання сформувати культуру наукового мислення. З цією метою ми, разом із завідуючою лабораторією тифлопедагогіки інституту спеціальної педагогіки АПН України Л. С. Вавіною, розробили цикл лекційних та практичних занять із теми: “Організація та методика проведення наукового психолого-педагогічного дослідження”.

Дефектологічний, а згодом і інші аспекти підготовки фахівця-психолога наштовхнули нас на думку розглянути організаційно-дидактичні проблеми вдосконалення позааудиторної роботи. Результати багатьох досліджень, зокрема дослідження Є. Г. Костяшкіна, підтверджують, що позааудиторну дидактичну роботу необхідно розглядати в двох площинах: посилення взаємозв'язку навчальної та позааудиторної програмно-освітньої роботи і систематизації позааудиторної, позапрограмної освітньої роботи.

У межах реалізації взаємозв'язку навчальної та позааудиторної програмно-освітньої роботи ми дотримувались таких її видів: додаткові, але тісно пов'язані з навчальною програмою заняття; програмні екскурсії; система позааудиторних форм перевірки знань та консультаційна робота; додаткові заняття з невстигаючими; самопідготовка. Систематизація позааудиторної позапрограмної освітньої роботи здійснювалась нами, в першу чергу, через організацію роботи різноманітних гуртків слухачів факультету. Наведемо окремі приклади цих видів робіт. Оскільки в нашому колективі сформувалася ціла група вчених-дефектологів (В. М. Синьов, О. П. Северов, Д. О. Ніколенко), то звичайно, що ми розпочали свою позааудиторну роботу при їх допомозі із установ для дітей з особливими потребами. Так, у нас склались давні творчі зв'язки з педагогічним колективом Дарницького дитячого будинку-інтернату, а також із допоміжною школою-інтернат №10 м. Києва. Курсанти мали змогу протягом навчання зустрічатись із педагогами і вихованцями цих закладів, провести серію суботників із благоустрою території установи, організувати спільно із дітьми концерт до свята Великодня та провести цілу низку інших заходів, що мали значний виховний ефект як для учнів так і для курсантів. Наприклад, проведення курсантами третього курсу місячника правових знань в школі-інтернат №10 запам'яталося всьому колективу школи перш за все тим, що майбутні психологи прагнули досить доступно розповісти дітям з особливостями розумового розвитку про головні ознаки правоохоронної системи держави. Неформальне спілкування з дітьми цієї та ряду інших спеціальних шкіл сприяє виробленню у майбутніх психологів погляду на себе "з боку", що є однією із умов виваженого ставлення до свого професійного майбутнього. Окрім того, колектив психологічного факультету спільно із офіцерами факультету внутрішніх військ організували для зазначеної школи підписку цілої низки періодичних видань: "Іменем закону", "Міліція України", "Кримінальна хроніка" та інші. На думку педагогів школи, цей захід сприяв суттєвій активізації правового виховання серед учнівського колективу.

Дізнавшись про те, що в Дарницькому районі працює школа "Життя" для аутичних дітей – єдиний заклад даного типу в СНД, організований мамою хворої дитини, педагогом В.М.Вибрик, ми зразу ж встановили з цим колективом шефські зв'язки. З великим інтересом курсанти факультету зустрічали в себе директора школи "Життя" М.В. Щибрик, наукових співробітника Інституту спеціальної педагогіки АПН України Е. А. Юріну та В. В. Кобильченка, які розповіли про роботу свого навчального закладу,

прокоментували ряд відеофільмів, присвячених проблемам аутизму в Англії (з досвідом дефектологів цієї країни вони знайомились безпосередньо під час наукового відрядження до неї), висвітлили теоретичні проблеми цього психологічного явища, яке практично ще не досліджено. Особливо сильне враження справила на курсантів зустріч із науковим співробітником лабораторії тифлопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки АПН України А. Ю. Максименком, який, втративши в ранньому віці зір, здобув вузівський фах психолога і вже ось двадцять років плідно працює в тифлопедагогіці.

Оскільки навчальні заклади МВС України є закритими, то ми ставили перед собою завдання виробити у курсантів наукові підходи до організації їх самопідготовки.

Спираючись на практичний досвід наших колег І. Д. Звереві та Л. Г. Коваль, ми склали алгоритми з конкретних тем або по всьому курсу, виконання яких пов'язане з вивченням додаткової літератури, з критичним аналізом періодики, роботу з конспектом лекцій. Виділені блоки концентрують провідні педагогічні ідеї, поняття, положення, процес розвитку психолого-педагогічної науки, методичку наукового дослідження, зміст яких повинен бути самостійно засвоєний майбутніми нашими колегами в різноманітних формах активного навчання.

Результатом ефективної діяльності курсантів в науковому об'єднанні стало те, що випускник психологічного факультету С.В. Кушнар'ов захистив кандидатську дисертацію із соціальної педагогіки, а курсант випускного курсу Н. М. Перепечина плідно розробляє питання корекційної педагогіки та психології в межах свого дипломного дослідження.

Планом діяльності наукового колективу курсантів передбачається розробка цілого ряду питань, пов'язаних із психолого-педагогічними аспектами діяльності дитячих приймальників-розподільників ОВС, пенітенціарних установ, досвід роботи яких зараз нами інтенсивно вивчається.

У контексті нашого дослідження, нам здається буде доречним привести висловлювання із роботи наших колег із АПН України В. М. Володька і М. М. Солдатенка, яка мала широкий резонанс серед педагогів нашого закладу. Завдання вищої школи "...не вчити студента, а навчати його вчитись, враховуючи особистість, індивідуальність. Викладач повинен не радити, що, як і коли робити, а показати альтернативу вибору, як її знайти, навчити самому процесу пошуку. Студент, в свою чергу, спираючись на знання та особистий досвід, вибирає і планує свої дії у навчанні. А це докорінно змінює самі стосунки "студент-викладач", їхні завдання та функції" [3, с. 94].

На наш погляд, формування професійної готовності майбутнього офіцера буде ще вищою, коли ще на етапі навчання в школі він буде мати змогу отримати про свою професію певні уявлення. На підтвердження цього свідчить досвід роботи нашого ВНЗ у питаннях налагодження роботи класів з правоохоронною спрямованістю при масових загальноосвітніх школах. Наприклад, на базі середньої школи №305 та ряду інших шкіл було відкрито

зазначені класи. До викладання в них залучалися провідні фахівці тодішнього КІВС, а також практичні працівники ОВС.

Головною формою викладання матеріалу у цих класах була бесіда, оскільки вузівські варіанти навчального процесу (лекція, семінар, практичне заняття та ін.) у цьому випадку недоцільні.

Враховуючи вікові особливості учнів, педагоги перш за все ставили перед собою мету викликати у молоді інтерес та повагу до діяльності правоохоронних органів.

Основними завдання класів з правоохоронною спрямованістю були визначені: розвиток інтересу до правоохоронної діяльності; надання допомоги вихованцеві у вивченні та оцінці власних біопсихічних властивостей та моральних якостей з точки зору вимог майбутньої професії; формування відповідних комунікативних, організаторських, дидактичних та ін. якостей, необхідних працівникові правоохоронних органів; формування уміння орієнтуватися у різноманітних навчальних психолого-педагогічних ситуаціях і знаходити альтернативні шляхи їх вирішення; зміцнення мотивації в необхідності вибору активного суспільного життя, подолання стереотипів поведінки, потяг до нового; залучення до початкової пропагандистської та педагогічної роботи за місцем навчання та проживання учнів тощо [2].

Для реалізації цих завдань педагогами Інституту було розроблено психолого-педагогічну програму “Професійна орієнтація учнів класів з правоохоронною спрямованістю”. До неї були включені такі основні навчальні дисципліни: “Основи загальної психології та педагогіки”, “Основи юридичної психології”, “Логіка” та ціла низка юридичних предметів.

Оптимальним, на наш погляд, варіантом організації навчання майбутніх правоохоронців (чи, навіть просто правослухняних громадян України) має бути поряд із бесідою дискусія. Аналізуючи перші кроки роботи таких класів, ми дійшли до висновку, що саме вміла, з педагогічної точки зору дискусія сприяє розвитку інтересу до знань, відточенню логіки і доказовості суджень, що становлять першооснову професійного становлення майбутнього юриста чи психолога системи ОВС.

Окрім того, як зазначає М. О. Супрун, педагоги Інституту мають позитивний досвід із проведення занять із учнями цих класів у формі навчальних екскурсій до закладів освіти МВС України [5].

З метою налагодження тісної співпраці із курсантами, ми практикували залучення учнів до проведення спільних заходів, як в інституті так і у підшефних школах для дітей з особливими потребами. Подібна практика організації занять із майбутніми курсантами та студентами сприяє, на нашу думку, утвердженню доброзичливої атмосфери як у шкільних колективах так і серед абітурієнтів. Розширення кола уявлень про людей з особливими потребами у психічному та фізичному розвитку дає можливість майбутньому фахівцеві-людинознавцю критично оцінити власний внутрішній потенціал, з точки зору готовності служити у ОВС.

Досвід Інституту із організації творчих та науково-практичних контактів із різноманітними спеціальними закладами освіти був широко висвітлений у цілій низці публікацій викладачів та курсантів факультету у таких виданнях як: “Іменем закону”, “Закон та обов’язок”, “Дефектологія”, “Проблеми освіти”, “Нові технології навчання”, “Соціальна політика та соціальна робота”, “Світло” та ін.

Враховуючи те, що майбутня професійна діяльність психологів ОВС характеризується значним рівнем відповідальності та небезпеки, колектив психологічного факультету Київського національного університету внутрішніх справ вже протягом десяти років прагне всіляко залучати своїх вихованців до різноманітних видів діяльності у спеціалізованих закладах освіти для дітей з особливими потребами. На думку М. О. Супруна, подібна практика, як свідчить досвід, має вагомий теоретико-практичний потенціал, оскільки сприяє формуванню знань про природу того чи іншого явища, а також вдосконалює гуманістичну основу людської особистості майбутнього офіцера-правоохоронця [4].

Література

1. Абрамян В.Ц. Театральна педагогіка. – К.: Лібра, 1996.
2. Андрієнко В.І., Лукашенко А.А., Легенький М.І. Проблеми орієнтації шкільної молоді на оволодіння правоохоронними професіями. Матеріали науково-практичної конференції: “Практична психологія в ОВС”. – К.: КІВС, 1995. – С. 16–19.
3. Володько В.М., Солдатенков М.М. Індивідуалізація навчання студентів // Педагогіка і психологія. 1994. – № 3. – С. 94–98.
4. Кобильченко В.В., Супрун М.О. Милосердя // Світло, 1997. – №3. – С. 49–50.
5. 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.

САМОВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

*Всі істини давно відомі, але
кожен їх відкриває для себе заново*
В. Кобильченко

План:

1. Поняття, про самовиховання і його значення у процесі розвитку особистості.
2. Сфери самовиховання. Я-концепція як психологічна передумова виховання.
3. Методи і прийоми самовиховання та педагогічне керівництво цим процесом.
4. Роль соціально-психологічної служби ОВС у залученні до самовиховання співробітників.

Поняття про самовиховання і його значення у процесі розвитку особистості

Цей розділ побудований на теоретичних засадах самовиховання, які були розроблені відомим вченим академіком Віктором Миколайовичем Синьовим [11].

Психолого-педагогічна наука розглядає самовиховання як найважливішу, кінцеву умову реалізації виховного процесу, оскільки саме самовиховання є результатом виховних зусиль всіх соціальних інститутів держави: сім'ї, закладів освіти, Збройних Сил України, підрозділів МВС та ін.

Педагогічна енциклопедія визначає самовиховання як "...систематичну та свідому діяльність людини, направлену на вироблення та удосконалення своїх позитивних якостей і переборення негативних" (Педагогическая энциклопедия: В 4-х Т. – М.: Просвещение, 1966. – Т.3. – С. 770). Теоретичні і практичні аспекти проблем самовиховання завжди були в центрі наукового пошуку провідних фахівців у галузі педагогіки та психології і тому, не випадково, О.В.Сухомлинський чітко зазначав, що без самовиховання справжнього виховання не існує. Отже, як зазначалось раніше, ми повинні бачити у самовихованні певний результат виховних зусиль сім'ї та інших соціальних інститутів виховання, при якому людина стає особистістю, що вже перетворилася з пасивного об'єкта виховання на активного суб'єкта виховного процесу – творця власного "Я".

На думку одного із класиків педагогіки ХХ сторіччя, російського філософа С.І.Гессена, який зробив значний внесок у розробку нових методологічних засад педагогічної теорії, "...особистість людини (на відміну від успадкованих, від народження одержаних рис, скажімо, темпераменту) є справою рук самої людини, продуктом її самовиховання". (Гессен С.И.

Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресе, 1995. – С. 73.)

З іншого боку самовиховання особистості визнається і найважливішими результатами виховання, коли мова йде про піднесення людини на рівень відповідної вихованості – інтегральної якості особистості, яка зумовлює сформованість у неї стійких намагань, звичок, вмінь самовдосконалення, безперервного особистісного зростання.

В руслі розвитку думок, що розкривають внутрішні механізми процесу самовиховання, доцільно навести роздуми Г.О.Лидинського, що виховання – це альтернативний процес, і людина є не тільки об'єкт, а певною мірою і суб'єкт виховання, який бере участь в ньому як активна сила. Адже виховувати силою неможливо, силою можна лише примушувати. Звичайно, примушуючи, можна виробити і закріпити якісь навички та рефлексії, але це не є вихованням особистості. А нам потрібно саме виховати особистість. ...Справжнє виховання досягається тоді, коли людина свідомо бере те, що намагаються прищепити, і робить це своїм власним досвідом, частиною і елементом своєї особистості. З усієї сукупності, що пропонує життя, вихователі, школа, книги, вона обирає те, що пов'язується з минулим досвідом, запасом ідей, настроями, особистісними особливостями, інтересами тощо. З усього цього вона сама робить висновки та, базуючись на них, намічає життєву лінію, вона сама врешті-решт стає господарем і своєї долі, і активним громадянином. У цьому і полягає найголовніша мета виховання: пробудити і розвинути в людині прагнення і здатність до самовиховання, запалити смолоскип, який буде світити у житті.

Світова історія містить у своїх скарбницях багато прикладів того, яку визначальну роль у піднесенні до висот культури, моральності, професійної майстерності, творчості відіграло самовиховання у життєвому шляху тих постатей, якими пишається людство. І завжди бачимо чіткий алгоритм залучення особистості до складного процесу самовиховання, що є принципово необхідним для досягнення життєвого успіху, для самореалізації [2].

Сфери самовиховання. Я-концепція як психологічна передумова

виховання

Насамперед, людина повинна усвідомити мотиви самовиховання, усвідомити себе як об'єкт власного життя та діяльності, тобто усвідомити, що “все залежить від мене особисто; я сам відповідаю за себе”. До речі, як свідчать сучасні дослідження, усвідомлення себе суб'єктом власного життя і виникнення на цій основі мотивації самовдосконалення, самовиправлення, самоконтролю — принципова умова ефективної боротьби з такими явищами,

як алкоголізм та наркоманія на рівні їх індивідуальної профілактики та корекції.

Тут доцільно звернутися і до такого психологічного поняття, як каузальна атрибуція, тобто причинне пояснення особистістю своєї поведінки і діяльності інших людей. Вивчення цього явища свідчить про такі закономірності зазначеного психічного феномену: 1) наявність систематичної розбіжності між тим, як людина пояснює свою поведінку і поведінку інших (Доречно згадати відоме спостереження, що стосовно себе людина виступає як адвокат, а стосовно до інших — як прокурор); 2) у поясненні своєї діяльності людина невдалі результати пов'язує з зовнішніми факторами, а успіхи — з внутрішніми (“Люди та обставини винні у моїх невдачах; а от успіху я досяг тому, що, перш за все, я сам – молодець!”).

Зрозуміло, що такі позиції не сприяють виробленню справжньої мотивації самовиховання, розвитку об'єктивної самокритичності, а, навпаки, провокують виникнення різних варіантів, так званого, “психологічного захисту”.

Доречно в цьому контексті ще раз нагадати один з шляхів самоактуалізації особистості за А. Маслоу: виховання здатності відкрити власні характеристики, включаючи “патологію”, здатності ідентифікувати психологічні захисти та, коли вони ідентифіковані, до прояву достатньої мужності, щоб від них відмовитися.

Отже, першим кроком у алгоритмі діяльності самовиховання будемо вважати усвідомлення мотивів цієї діяльності, її необхідності для особистості.

Другим кроком є вироблення програми власного саморозвитку. У посібнику В.М. Галузинського та М.Б. Євтуха наведена для прикладу програма самовдосконалення Л.М. Толстого, складена в юнацькі роки.

1. Вивчати весь курс юридичних наук, які потрібні для остаточного екзамену в університеті.
2. Вивчати практичну медицину і частину теоретичної.
3. Вивчати мови: французьку, російську, німецьку, англійську, італійську, латинську.
4. Вивчати сільське господарство, як теоретичне, так і практичне.
5. Вивчати історію, географію і статистику.
6. Вивчати математику, гімназійний курс.
7. Написати дисертацію.
8. Досягти середнього ступеня досконалості в музиці і живописі.
9. Написати правила.
10. Дістати деякі знання в природничих науках. Скласти твори з усіх предметів яких вивчатиму.

Вражає багатогранність, великий обсяг і значна складність завдань, які ставить перед собою юнак. За змістом ця програма стосується освітньо-культурної сфери розвитку особистості. Далі в цій же книзі наведені

орієнтири-правила, які намітив для себе з метою самовиховання наш земляк – славетний педагог К.Д.Ушинський.

- 1.Спокій цілковитий, у крайньому разі — зовнішній;
 - 2.Прямота у словах і вчинках;
 - 3.Виваженість вчинків;
 - 4.Рішучість;
 - 5.Не говорити про себе без потреби жодного слова;
 - 6.Не марнувати час; робити те, що треба, а не те, що хочеться;
 - 7.Щовечора чесно звітувати перед собою;
 - 8.Ніколи не хизуватися тим що було, що є, що буде.
 - 9.Ніколи не хвалитися тим що було, ні тим що є, ні тим що буде.
- Нікому не показувати цього.

Зміст цієї програми переважно стосується моральної сфери особистості.

Таким чином, ми бачимо, що самовиховання має охоплювати різні сфери психічного і фізичного розвитку людини. Дійсно, якщо врахувати центральну, інтегровану мету виховання — забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості, зрозуміло, що і самовиховання повинно здійснюватися у всіх складових компонентах такого розвитку.

Найбільш суттєвими сферами самовиховання є такі:

а) інтелектуальна — визначає завдання, які особа ставить перед собою на терені самоосвіти, інтелектуального саморозвитку, самостійного оволодіння прийомами і процесами мислення (порівняння, узагальнення, доведення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо), мнемічної діяльності (як краще запам'ятовувати інформацію, розвивати пам'ять та ін.), розвитку мовлення (оволодіння ораторським мистецтвом — риторикою), організації уваги та ін. Ця сфера охоплює навчання, самовдосконалення та самопізнання;

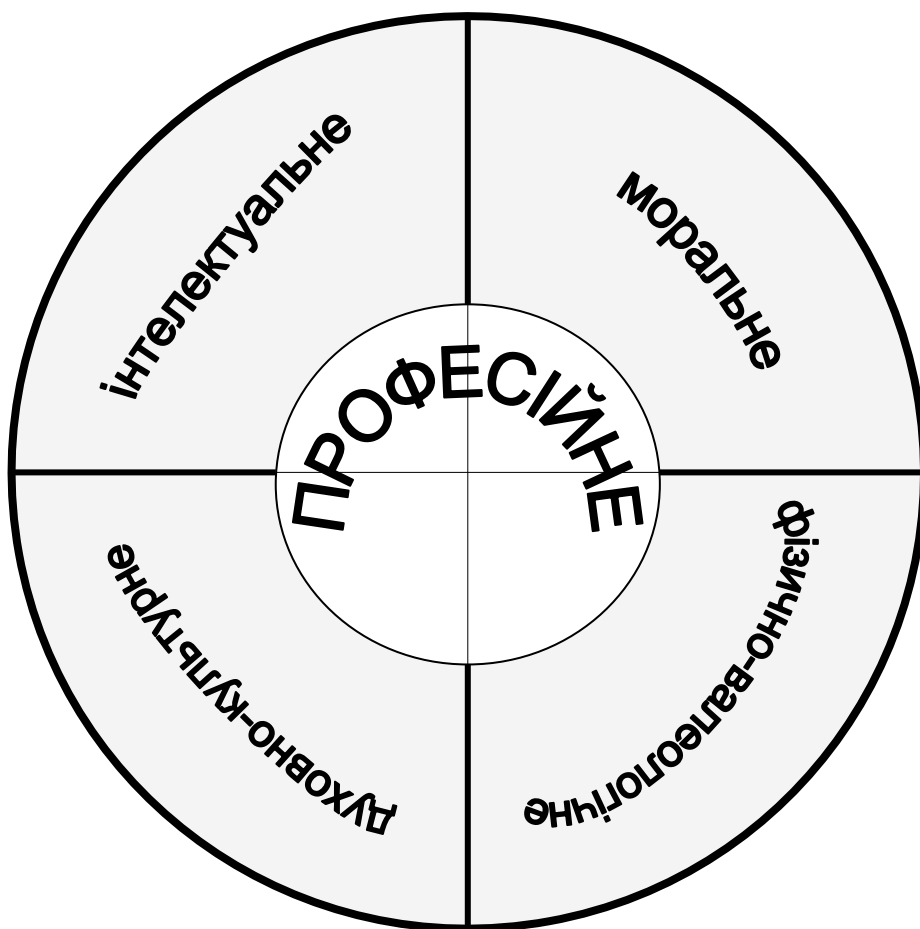
б) духовно-культурна — обумовлює прагнення особи в напрямку до самостійного збагачення досягненнями різних галузей людської культури, зокрема, літератури і мистецтва. Зрозуміло, що ця сфера безпосередньо пов'язана з естетичним розвитком людини, її роботою над собою щодо розвинення естетичних смаків, умінь і навичок естетичної діяльності;

в) моральна — зумовлює вироблення для себе моральних орієнтирів, морального ідеалу, самопізнання особливостей своєї поведінки у стосунках з людьми, у ставленні до моральних цінностей, до праці, природи, Батьківщини тощо. Порівнюючи себе (реального) з ідеальною ієрархією моральних цінностей, людина має поставити перед собою завдання, як сходинки на шляху до морального ідеалу. Безумовно, моральна сфера самовиховання передбачає і роботу над розвитком власних вольових рис, щоб людина стала спроможною самостійно довільно регулювати свою поведінку, не піддаючись егоїстичним, ситуативним підсвідомим бажанням, потягам, які суперечать реалізації зразків моральної поведінки;

г) фізично-валеологічна — охоплює роботу людини у напрямку фізичного самовдосконалення, зміцнення здоров'я, оволодіння спортивною майстерністю, відмови від шкідливих звичок, дотримання санітарно-гігієнічних вимог. На нашу думку, ця сфера найпридатніша для раннього залучення особистості до самовиховання тому, що її позитивні результати наочні.

Підкреслимо, що всі названі сфери самовиховання взаємопов'язані, в основі кожної з них і всієї діяльності з самовдосконалення є самовиховання волі, яка й забезпечує “перемогу над собою”.

Особливо виділимо таку інтегровану і важливу для студентської молоді та в подальшому житті фахівця галузь або сферу як професійне самовиховання. Унаочнити її можна, на наш погляд, такою схемою:



Наприклад, для майбутнього спеціаліста правоохоронної системи, щоб досягти професійної майстерності та соціально значущого успіху, принципово важливим є професійне самовиховання, яке орієнтоване на модельні характеристики юриста та психолога в цій галузі. А вони передбачають риси особистості-професіонала, що стосуються і інтелектуально-освітньої сфери, і духовно-культурної, і морально-вольової, і фізичної. Отже, чим повніше майбутній фахівець-правоохоронець

розкриється у кожній із вищезазначених сфер самовиховання, тим повнішим буде його професіоналізм [11].

Залучення до самовиховання передбачає наявність у людини самосвідомості. На питання “Коли починати самовиховання?” психологія і педагогіка відповідають по-різному, оскільки різні компоненти свідомого “Я” формуються поступово. Наприклад, здатність усвідомлювати свої фізичні особливості (силу, спритність, вміння), порівняти їх з особливостями інших і, на цій основі, послідовно і систематично працювати над їхнім розвитком, з’являється ще до початку підліткового віку.

З чого і коли починати самовиховання? На це запитання В.О.Сухомлинський відповідав — “перемогти самого себе — найбільш нелегка перемога”, так стверджує давня мудрість. З цього і починається пізнання самого себе, починається самовиховання. Починати вчити людину самоорганізації, вмінню, якщо треба, “примусити себе”, необхідно ще у дитинстві і ранньому отроцтві, у віці від 7 до 10–11 років. Якщо ж цей період прогаяти, в подальшому неминуче постануть важкі проблеми у самовихованні.

Справді, певні елементи самовиховання (переважно самоконтроль) не тільки підсвідомо, але й свідомо спостерігаємо вже у дошкільному віці. Коли один з героїв дитячої поезії В.В. Маяковського Кроха вирішив: “Буду делать хорошо, а не буду плохо” — це вже перший крок до самовиховання.

Проте, як стверджує І.С. Кон, періодом виникнення свідомого “Я”, як би поступово не формувалися окремі його компоненти, здавна вважається підлітковий і юнацький вік. Межі між підлітковим і юнацьким віком не у всіх компонентах розвитку (особливо психічного і фізичного) встановлюються досить чітко. Але, за твердженням цього вченого, умовно можна вважати, що в підлітковому віці (12–14 років) формуються в першу чергу ті компоненти “Я”, які пов’язані з усвідомленням своєї схожості і відмінності від інших людей, а в юнацтві (15–18 років) на перший план висувається соціальне самовизначення, вибір життєвого шляху, світогляду і визначення свого місця у світі. Саме цей вік найбільш сензитивний для вибору матеріалів, формування життєвих планів.

Отже, ми вийшли на ту психологічну основу, на підґрунті якої можлива діяльність самовиховання. Це — самосвідомість, тобто свідомість, що всіма своїми атрибутами (питання, пізнання, переживання, ставлення), спрямована на самого себе. Інакше цю особливість особистості називають “Я-концепцією”, вона й утворює ядро людської особистості. Це відносно стійка, більшою або меншою мірою усвідомлена система уявлень людини про саму себе, яка переживається як неповторна. На основі Я-концепції людина будує свої взаємодії з іншими і проявляє ставлення до себе. Я-концепція — цілісний, хоча і не позбавлений внутрішніх протиріч, образ, тобто суб’єктивна картина власного Я, що виступає як установка стосовно до самого себе.

Я-концепція містить такі основні компоненти:

когнітивний (пізнавальний) — уявлення про свої здібності, свої розумові, психічні властивості, зовнішність, соціальну значущість тощо;
емоційний — самоповага, самозневаження, самолюбство тощо;
оціночно-вольовий — намагання завоювати повагу, підвищити самооцінку, стати кращим.

Якщо розглядати Я-концепцію як цілісність, що віддзеркалює уявлення про себе на даний час, у бажаному майбутньому та в інших вимірах, то можна виділити такі її основні складові або різновиди:

- реальне Я (якою людина уявляє і оцінює себе зараз);
- ідеальне Я (те, якою людина, на її думку, повинна була б стати, орієнтуючись на соціальні норми, головним чином, моральні);
- динамічне Я (те, якою людина має намір стати);
- фантастичне Я (те, якою людина хотіла б стати, якби це видалося можливим).

Порівнюючи реальне Я з ідеальним Я і наповнюючи конкретним змістом динамічне Я, суб'єкт виробляє для себе певну програму дій в галузі самовиховання, самоудосконалення. “Я-концепцію” недаремно вважають ядром людської особистості, адже тільки її належна сформованість дозволяє людині усвідомити себе активним суб'єктом власного життя та діяльності, суб'єктом, який здатний на самостійний вибір цінностей і напрямків свого життя серед людей, відповідального за своє минуле, теперішнє та майбутнє.

Я-концепція утворюється і розвивається в процесі спілкування, взаємодії різних видів діяльності і обміну її результатів з іншими. В цьому процесі суб'єкт, неначе, вдивляється як у дзеркало в іншу людину і таким чином формує, уточнює, скеровує образ свого Я.

Таким чином, необхідною умовою виникнення “Я-концепції” є самопізнання людини, тобто вивчення особистістю власних психічних і фізичних особливостей.

Самопізнання здійснюється різними шляхами, серед яких основними є *аналіз своєї діяльності і поведінки* (опосередковане самопізнання) та *самопостереження* (безпосереднє самопізнання).

Аналіз своєї діяльності і поведінки передбачає оцінку результатів діяльності, зіставлення цієї оцінки з оцінками інших людей, головним чином тих, з ким особистість безпосередньо спілкується, товаришів по колективу. В наслідок цього людина може зробити висновки щодо своїх здібностей, морально-психологічних особливостей.

Безпосереднє *самопізнання* у формі *самопостереження* спрямоване на рефлексію власних психічних станів, дій і вчинків, аналіз і оцінку їх у зв'язку з конкретними ситуаціями.

Для безпосереднього самопостереження, коли людина має переключити увагу і пізнавальні дії (сприймання, аналіз, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, узагальнення) на себе як на об'єкт психічного відображення, необхідний спокійний, урівноважений стан. Це є важливою умовою для об'єктивного “погляду на себе збоку”.

Афективний стан, пристрасне захоплення чимось, концентрована зосередженість на чомусь заважають самоспостереженню, і в таких випадках самозвіти про свій стан, дії та вчинки бувають неповними і навіть неадекватними.

Як різновид самоспостереження (інтроспекції) в психології виділяють *ретроспекцію* (відновлення минулого), в процесі якої людина самозвітує за свої психічні стани, дії, вчинки, причини, пояснює їх спираючись на пам'ять, відтворює ситуацію, що минула (зовнішні обставини і свою поведінку за тих обставин, свої стани). Такі ретроспективні самозвіти здатні надавати багатий матеріал для самопізнання.

Нарешті, засобом самопізнання може бути і *самотестування*. Самопізнання дає можливість людині виробити певне ставлення до своїх позитивних рис (переваг) та недоліків, тобто формувати самооцінку, яка є важливим регулятором поведінки. Від самооцінки залежать стосунки людини, критичність і самокритичність, вимогливість до себе, ставлення до своїх успіхів та невдач.

Серед різновидів самооцінки виділяють:

адекватну (судження особистості щодо своїх якостей відповідає дійсності);

неадекватну занижену (особа оцінює себе нижче, ніж на те реально заслуговує);

неадекватну завищену (переоцінює свої особливості);

суперечливу (залежність від ситуації).

У багатьох випадках самооцінка, як суб'єктивне відображення себе, включає і правильні, адекватні дійсності судження, і помилкові. Для ефективності самовиховання важлива не сама позитивна самооцінка, а ставлення до своїх переваг та недоліків. Якщо людина навіть правильно оцінює свої вади, але, на фоні виділення позитивного, самовдоволена і примирюється з недоліками — *мотивація до самовиховання* явно занижена або зовсім відсутня.

Якщо людина не бачить у собі ані трохи позитивного, виділяє лише свої негативні риси і впадає у відчай, бо вважає себе позбавленим волі, щоб боротися з недоліками, оцінює себе як нездатного до самокорекції — також немає підстав розраховувати на активне залучення до процесу самовиховання.

І лише тоді, коли особистість, усвідомлюючи свої позитивні риси, об'єктивно і рішуче, критично ставиться до своїх недоліків, на цій основі формує реальні життєві плани щодо культурного, морального, фізичного, а також професійного самовдосконалення (тобто свідомо відповідає на запитання не лише “Ким бути?”, але й “Яким бути?” і намічає шляхи досягнення життєвих цілей) — така позиція є найсприятливішою для самовиховання і самокорекції.

Таким чином, сформованість об'єктивно-критичної Я-концепції, залучення до самопізнання, вироблення самокритичної принципової

самооцінки (а все це можна назвати активним функціонуванням самосвідомості) є об'єктивно необхідною *особистісною умовою* самовиховання. Отже цей процес і на своєму початку, і протягом всього перебігу органічно пов'язаний із самопізнанням, самопереживанням, саможивленням.

Активізувати самосвідомість людини означає зробити найважливіший крок на шляху її самовиховання. Важливий, але недостатній. Адже людину слід ще й озброїти методами та прийомами роботи над собою.

Методи і прийоми самовиховання та педагогічне керівництво цим процесом

Дещо повторюючись, можна у цілеспрямованій діяльності самовиховання виділити такі взаємопов'язані процеси:

а) *самопізнання*, яке вміщує самоспостереження, самоаналіз і порівняння себе з іншими, сприймання критики зовні, вироблення самокритичного ставлення до себе, систематичне підбиття підсумків самовивчення, їх оцінювання і узагальнення. На цій основі виробляється ідеал і конкретні цілі самовиховання, вмотивовується необхідність його;

б) *програмування діяльності самовиховання*, коли усвідомлюються і формуються конкретні дії щодо досягнення цілей самовдосконалення;

в) *самоутримання* від негативних дій, вчинків, думок, психічних станів за допомогою різних прийомів впливу на себе;

г) *самопримування* до здійснення позитивних дій та вчинків.

В діяльності самовиховання людина використовує вже відомі нам методи виховання, але спрямовані на саму себе:

— методи формування і корекції свідомості (самопереконавання, самоорієнтацію, самодоведення до психолого-педагогічного “вибуху”);

— методи формування і корекції досвіду поведінки (вправи, самопривчання);

— методи додаткової мотивації стимулювання поведінки (самовключення у змагання, самокритика, самозаохочення і самопокарання);

— методи самовивчення результатів виховання (самоспостереження, аналіз результатів своєї діяльності, узагальнення характеристик на себе від різних осіб, відверте самоанкетування тощо).

Серед конкретних прийомів самовиховання за допомогою яких реалізуються зазначені методи, виділяють:

— *самонавіювання*, яке здійснюється у формі зовнішнього або внутрішнього мовлення: людина, звертаючись до себе, наполегливо і вперто, думаючи про зміст конкретної фрази, систематично (скажімо. вранці, вдень і ввечері) і багаторазово_(наприклад, 15–20 разів) повторює тезу: “Я більше ніколи не буду палити!”; “Я буду в усіх випадках зберігати спокій!”; “Я завжди спочатку подумаю про наслідки, а потім вже — діяти!”, “Я обов'язково досягну цього!”;

— *самоаналіз*, коли людина звертається до себе у формі категоричного наказу про певну дію (“Встань! Йди на зарядку!”, “Сідай за книжку!”, “Ніколи не думай про це!”);

— *самосхвалення*, яке виражається у звертанні до себе (“Молодець! Так тримати!”). Цей прийом особливо важливий, коли треба підтримати віру у свої сили. Ефективність самосхвалення підсилюється, коли у схвалюючих формулах згадуються інші люди з категорії референтних для даного індивіда (“Правильно зробив! Батьки будуть задоволені тобою!”);

— *самоосудження*, яке використовується для внутрішнього гальмування негативних вчинків, дій і, навіть, думок (“Навіть подяки за це ні від кого ти не заслуговуєш!”, “Що ж ти робиш?!”, “Який же ти негідник!” тощо);

— *самоперевірку*, коли людина створює для себе ситуації, в яких може перевірити свою волю, стриманість, сміливість та інші риси. Елементарною і розповсюдженою формою самоперевірки є, наприклад, зіставлення результатів своєї діяльності з еталонними зразками (“Я зараз викладу всю інформацію, не підглядаючи у конспект”; “Скільки я зроблю помилок у письмовій роботі потім перевіримо за словником”);

— *самозвітування*, тобто результати роботи над собою за певний період оцінюються і аналізуються причини (зовнішні і, особливо, внутрішні). На основі самозвітів корегуються програми самовиховання, визначаються наступні цілі та дії.

Існує багато й інших прийомів самовиховання та впливів на себе. В першу чергу, потрібно назвати такі: *самостримання*, *самозаспокоєння*, *самоактивізація*, *самозаохочення*, *самопокарання* тощо. Вони вивчатимуться у наступних навчальних курсах.

Педагогічна класика стверджує, що виховує та розвиває тільки така педагогічна система, яка йде попереду та веде за собою. Отже, завдання кожного педагогічного колективу, в тому числі і установи виконання покарання, — стимулювання зустрічних зусиль самих фахівців, стимулювання потреби в самовдосконаленні, бо в іншому випадку не буде реальних результатів у розвитку своєї особистості.

Разом із мотивацією необхідності самовиховання для розвитку особистості, педагогічне (зовнішнє) керівництво самовихованням особистості передбачає:

— допомогу в оволодінні діяльністю самопізнання, формуванні самокритичності;

— допомогу у виробленні конкретної програми самовиховання, що пов'язана з життєвими планами особистості;

— вивчення і формування умінь корекції таких планів;

— навчання прийомам самовпливу задля самовдосконалення;

— зовнішній контроль за процесом і результатами самовиховання.

Ефективності діяльності з самовиховання сприяють також високий рівень розвитку колективу, цільове використання громадської думки щодо

конкретної особистості, застосування принципів змагальності в індивідуальних та групових формах виховання, вагома соціальна репрезентація і, відповідно, належна оцінка різних результатів діяльності особистості.

Враховуючи специфіку соціально-педагогічної спрямованості діяльності майбутніх правоохоронців, нами була адаптована до умов нашого закладу освіти розроблена за методикою професора К.К. Платонова карта особистості. Карта складається з трьох основних розділів, які охоплюють загальні, особливі та індивідуально неповторні якості особистості.

КАРТКА ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

I. Загально-педагогічні якості особистості

1. Дотримання науково-педагогічних поглядів на роль спадковості, середовища, виховання та активності самого вихованця у формуванні своєї особистості.
2. Розуміння причин та рушійних сил розвитку особистості.
3. Стан професійної спрямованості особистості.
4. Соціальні та професійно найбільш вагомі якості особистості:
 - а) громадянськість;
 - б) любов до людини;
 - в) любов до своєї професії;
 - г) гуманність та доброзичливість;
 - д) товариськість.

II. Професійні якості

1. Теоретична та методична підготовленість зі спеціальності.
2. Психолого-педагогічна теоретична та практична підготовленість.
3. Розвиненість педагогічних умінь:
 - а) пізнавальних;
 - б) конструктивних;
 - в) комунікативних;
 - г) інформаційних;
 - д) організаторських.

III. Індивідуальні психологічні якості

1. Соціально-педагогічна спрямованість психічних процесів.
2. Розвиненість педагогічного мислення, уяви та пам'яті.
3. Емоційна чуйність.
4. Розвиненість волі, темпераменту.
5. Культура спілкування.

Карта особистості може певною мірою сприяти опануванню методик програм самопізнання, повинна бути орієнтиром в констатації стану розвитку

своєї особистості, а також основою у виборі тих чи інших методів, що спрямовані на розвиток свого “Я” і в професійній, і в загальнолюдській площинах.

Робота у цьому напрямку не є відкриттям сьогодення. Проблеми самовиховання досліджувалися і раніше, оскільки це вічна проблема у педагогіці. Звичайно ж, у таких складних випадках, аби не допуститися прикрих помилок, найкраще звертатися до скарбниці класичної педагогічної думки. Досить переконливим є вище наведений приклад з творчого здобутку класика вітчизняної педагогічної думки видатного українського вченого-педагога К. Д. Ушинського, до творчості якого ми вже неодноразово зверталися.

Самовиховання курсантами основних педагогічних вмінь

Основні групи	Конкретні педагогічні уміння	Складові уміння	Шляхи та засоби Самовиховання
1	2	3	4
Пізнавальні	1. Вільно орієнтуватися в змісті навчання та виховання	Здібності: а) виділити головне; б) “читати по обличчю”; в) здійснювати самоконтроль. Властивості: А) педагогічна спостережливість; Б) педагогічна винахідливість	Накопичувати досвід педагогічного аналізу. Вчитися логічній обробці текстів, складанню схем, планів тощо
Конструктивні	1. Формувати цілі та завдання педагогічного процесу. 2. Планувати системи робіт. 3. Відбирати оптимальний зміст. 2	Здібності: Загально-інтелектуальні Властивості: а) організованість; б) схильність до порядку та точності	Вправлятися в оперуванні професійними термінами. Вправлятися у складанні планів. Дотримуватися точності 4
1	4. Скласти плани конкретних справ.	3	
Комунікативні	1. Стимулювати діяльність. 2. Налагоджувати стосунки.	Здібності: а) емоційність; б) навіювати; в) жива уява; г) терпіння. Властивості: а) комунікабельність; б) доброзичливість, щирість тощо	Більше спілкуватися, ставитися уважно до людей
Інформаційні	1. Володіти словом, мовленням. 2. Володіти мімікою та	Здібності: а) відчувати мову; б) голосові дані;	Вправлятися у виступах. Навчитися володіти своєю мімікою. Навчитися

	жестами. 3. Вміти користуватися засобами унаочнення та ТЗН	в)емоційність; г)виразність. Властивості: Товариськість	користуватися ТЗН. Вправлятися у варіюванні інтонацією тощо.
Організа- торські	1.Організаторське чуття. 2. Ставити завдання. 3. Контролювати. 4. Зацікавлювати. 5. Об'єктивно оцінювати результати	Здібності: а) схильність до організаторської діяльності; б) сприймати та розуміти інших тощо	Вправлятися у керуванні діями інших, у самоінструктажі, самоаналізі. Вправи з самоконтролю, уважності, контролю, оцінюванні

Грунтуючись на основних положеннях програми самовиховання, майбутній правоохоронець має розробити власний конкретний план її використання.

Запропонуємо для унаочнення приклад орієнтовного плану.

Індивідуальний план професійного самовиховання курсанта — майбутнього співробітника ОВС

Завдання самовиховання	Шляхи та засоби	Терміни виконання, оцінка результатів
1	2	3
1. Із розвитку пізнавальних умінь.	Вправлятися у з'ясуванні внутрішнього стану оточуючих за зовнішніми проявами.	(оцінка)
1.1. Вивчити в собі пізнавальну спостережливість.	Виявляти більше щирого інтересу до особистості вихованця.	(оцінка)
1.2. Навчитися опановувати емоції, контролювати свої почуття.	Володіти прийомами самовиховання. Вправлятися у вирішенні соціально-педагогічних завдань експромтом з наступним критичним аналізом.	(оцінка)
1.3. Розвивати у собі кмітливість та оперативність.	Всі майбутні справи чітко планувати. Вивчити плани досвідчених колег,	(оцінка)
2. Із розвитку конструктивних змін.	засвоїти їхні основні логічні схеми.	(оцінка)
2.1. Навчитися складати плани разових заходів.		(оцінка)
3. Із розвитку комунікативних умінь:	Вправлятися у передкомунікабельному орієнтуванні, контактах, особливо із незнайомими.	(оцінка)
3.1. Подолати надмірну сором'язливість у спілкуванні.		(оцінка)
1	2	3
3.2. Розвивати у собі комунікативність.	Вчитися не думати про себе в спілкуванні.	(оцінка)
4. Із розвитку інформаційних умінь.	Користуватися кожною можливістю проявити ініціативу у спілкуванні.	(оцінка)
4.1. Навчитися виразно читати.	Вивчати фахову літературу.	(оцінка)
4.2. Навчитися коротким, але змістовним публічним виступам	Вправлятися в гучному виразному читанні. Аналізувати аудіо – та відеозаписи своїх виступів.	(оцінка)

<p>5. Із розвитку організаторських умінь: Навчитися навичкам самоінструктування, самонаказу та самоконтролю.</p>	<p>Користуватися можливістю висловити свою думку перед аудиторією. Виступати за планом: 1) про що хочу сказати; 2) що про це хочу сказати; 3) що пропоную. Вправлятися в розробці інструкцій для самого себе та в інших прийомах самоактивізації.</p>	<p>(оцінка)</p>
--	---	-----------------

Розробка таких планів самовиховання — справа кожного студента (курсанта), але молода людина, через відсутність достатнього життєвого досвіду, потребує допомоги як з боку всього педагогічного колективу, так і практичних психологів зокрема.

За умови позитивного збігу цих чинників у майбутнього фахівця формується стійка потреба у самовихованні на все майбутнє життя [13].

Роль соціально-психологічної служби ОВС у залученні до самовиховання співробітників

Динамізм, притаманні сучасній цивілізації зростання соціальної ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства потребують розробки життєздатної системи забезпечення духовного самовдосконалення людини, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Підвищення ефективності діяльності органів внутрішніх справ, забезпечення їхньої функціональної відповідності сучасним вимогам життя суспільства, висувають на перший план завдання відбору, підготовки та забезпечення умов діяльності особового складу ОВС, що неможливо без психологічного перегляду співробітниками свого ставлення до проблеми самовиховання.

Розглядаючи співробітника ОВС не як засіб виконання службових завдань, а як активного, творчого суб'єкта діяльності, наша правова система робить єдино правильний, цивілізований крок — фокусує увагу на людському факторі як провідному.

Маючи досвід підготовки кадрів, кафедра соціальної педагогіки нашого інституту вважає, що першим і головним кроком психолога є встановлення доброзичливих стосунків в колективі через правильний вибір варіанту організації стосунків у системі “психолог-колектив”.

Вивчення М. О. Супруном та Д. О. Ніколенком досвіду організації психологічної служби в закладах освіти та першого творчого доробку практичних психологів органів внутрішніх справ і органів виконання покарань, а також ознайомлення з відповідними літературними джерелами (Б. А. Бенедиктов, С. І. Яковенко та ін.) засвідчує, що головне в організації

взаємодій колективу і психолога — це коло його професійних обов'язків, його місце і роль системи зв'язків, які виникають в колективі. Психолог перебуває в самому центрі переплетіння основних ділових і міжособових стосунків в колективі. Мистецтво психолога-практика полягає в тому, що він повинен зуміти встановити стосунки з кожним членом колективу — від рядового до керівника підрозділу [12].

Ставлення до практичного психолога ОВС зумовлено повною невизначеністю його статусу в загальній системі. Навіть опитування слухачів відділення післядипломної підготовки нашого вузу, майбутніх практичних психологів, показало, що більшість з них (80%) хотіли б бачити свою посаду в статусі заступника начальника того чи іншого підрозділу; частина з них (15%) вважають, що психолог повинен виконувати роль консультанта, і лише незначна кількість опитаних (2%) вважають посаду психолога рядоположною посаді молодшого офіцера.

Ставлення керівного складу ОВС до психологічної служби, як показало стажування наших слухачів, досить неоднозначне: від повного широкого схвалення і повсякчасного сприяння цьому нововведенню до вкрай негативного сприйняття, посилення на відсутність відповідних директивних документів МВС України.

Ми повністю поділяємо думку московських вчених А.Б. Орлова і Л.В. Родзинського про те, що психолог повинен будувати свої стосунки з колективом на основі розуміння, допомоги, співробітництва, що якраз і буде сприяти висуненню людського фактору в основу-основ його діяльності [11].

Для практичних психологів нашої правоохоронної системи було б доцільно, перейняти й адаптувати до умов своїх підрозділів модель, що розроблена Б.С. Тетенькіним, яку він запровадив у практику роботи педагогічних колективів. Цей автор пропонує виділити чотири етапи в роботі психолога з колективом: установчий, констатуючий, експериментальний і творчий. М. О. Супрун наголошує, що на першому етапі формулюється проблема і визначається кінцева мета; на другому — виявляється стан загальноколективної психолого-педагогічної проблеми і шляхи її вирішення; на третьому — пошук та розв'язання; на четвертому — впроваджуються результати дослідження [12].

Належну увагу при цьому потрібно приділяти підвищенню творчої активності членів колективу, росту їх кваліфікації, зміцненню науково-методичної бази підрозділу, правильному розподіленню функцій між учасниками дослідження: психологом, особовим складом і керівництвом.

Залучення психолога до практичної діяльності колективу передбачає його вплив на весь службовий процес. Але, як показує перший наш досвід, при цьому виникають певні суттєві труднощі, оскільки психолог входить у колектив, який вже склався. Йому доводиться працювати над задоволенням нагальних запитів, і як результат — саме через це в багатьох підрозділах психолог не має можливості працювати на перспективу колективного розвитку. Частими є випадки виникнення протиріч між психологом та колективом в баченні та розумінні його проблем, і тут, на наш погляд,

консолідатором повинна виступати перша керівна особа, звичайно за умови, якщо вона вбачає у психологічній службі інтегруючу силу, що спроможна створити потрібний мікроклімат [13].

Вивчивши досвід організації психологічної служби у вітчизняних навчальних закладах зазначимо, що доцільно було б запровадити в широку практику ОВС низку моделей взаємодій психолога і члена колективу. Деякі з них побудовані на взаємодії психолога в системі стосунків “психолог – член колективу”, інші – “психолог – колектив”. Ці моделі доповнюють одна одну і можуть бути використані в залежності від конкретних умов роботи психолога, рівня співробітництва з колективом, що певною мірою і буде переносом поняття “людський фактор” із теоретичної в практичну площину.

Отже, виходячи із загальних проблем організації психологічної служби в ОВС варто зазначити, що саме психолог (звичайно, за умови сприятливої соціально-економічної атмосфери в колективі) повинен виступити тією стимулюючою силою, яка б допомогла співробітникам вирішити проблеми самовиховання в усіх її проявах [7].

Як зазначалося М. О. Супруном, професійне самовиховання становить інтеграцію всіх існуючих сфер цього процесу (інтелектуальна, духовно-культурна, моральна та фізична) і тому психологічна служба повинна проводити систематичну роботу по стимулюванню самовдосконалення в кожній із цих сфер, що буде запорукою запобігання процесу професійної та загальнолюдської деформації [13].

Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. — К.: ІЗМН МО України, 1998. — 208 с.
2. Галузинський В.М., Євнух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. — К.: Вища школа, 1995. — С.94–101.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. — М.: Школа-пресе, 1995.
4. Элканов С.Б. Основы профессионального воспитания будущего учителя. — М.: Просвещение, 1989.
4. Кон И.С. Открытие “Я”. — М.: Педагогика, 1978.
5. Леонтьев А.А. Теория самовоспитания. — М.: Педагогика, 1979.
6. Лидинский Г.А. Трудная книга. — М.: Просвещение, 1964.
7. Медведев В.С. Професійна деформація співробітників пенітенціарних установ. — К.: РВВ КІВС, 1996.
8. Основы педагогического мастерства. /Под ред. И.А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1988. С. 136–154.
9. Рувинский Л.И. Теория самовоспитания. — М.: Педагогика, 1973.
10. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. // Вибр.твори. В 5-ти томах.— К.: Рад. школа, 1976. — Т.2 — С.149–418.
11. 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.

12. Супрун М.О., Ніколенко Д.О. Роль людського фактору в діяльності психологічної служби ОВС. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Людський фактор в підвищенні ефективності діяльності правоохоронних органів”. – Луганськ: ЛПВС, 1995. – С. 99–102.

13. Супрун М.О. Основи професійного самовиховання майбутнього співробітника МВС України: Навч. посібник. – К.: КІВС, 1998. – 100 с.

14. Харламов И.Ф. Педагогика. — М.: Высш. школа, 1990. – С. 41–99.

1. ПЕРЕВІРТЕ СЕБЕ І ВИЗНАЧТЕ СВОЮ ОЦІНКУ (КОНТРОЛЬНИЙ ТЕСТ):

1. Що таке самовиховання?
2. Якими можуть бути цілі самовиховання? Від чого це залежить?
3. Що таке програма самовиховання?
4. З яких частин складається така програма?
5. Які є методи самовиховання?
6. Що таке самопереконавання, коли воно необхідне?
7. Що таке самоконтроль особистості?
 1. Як пов’язані самоконтроль і самостереження?
 2. Чому самооцінка і самокритика часто здійснюються одночасно?
 3. Що таке самоаналіз?
 4. У чому сутність методу самовправи?
 5. Які прийоми самонавіювання вам відомі?
 6. Що таке аутогенне тренування?
 7. Що таке самопізнання?
 8. Що таке самоутримування, коли воно необхідне?
 9. Що таке самопримушування, коли воно необхідне?
 10. Які прийоми самоутримування вам відомі?
 11. Які існують прийоми самопримушування?
 12. Що таке інтелектуальна сфера самовиховання?
 13. Що ми розуміємо під морально-вольовою сферою самовиховання?

2. ДАЙТЕ ВИЗНАЧЕННЯ І ПОЯСНЕННЯ ПОНЯТЬ:

1. Яку роль відіграє самовиховання у житті людини? Наведіть приклади з життя відомих людей.
2. Як пов’язані між собою процеси самопізнання, самоутримування, самопримушування?
3. Яку роль відіграє вихователь у процесі самовиховання особистості?
4. Яку роль відіграє колектив у процесі самовиховання особистості?

3. ПОМІРКУЙТЕ НАД ВІДПОВІДДЮ:

З якою метою можна запропонувати вихованцям такі вправи?

1. Вправа “Прогулянка”. Ви вийшли з дому, повинні повернутися рівно через годину (похибка можлива у межах 1–2 хвилин).
2. Вправа “Зарядка”. Дотримуватися тривалості ранкової фізичної зарядки спочатку з 10 хвилин, потім щотижня збільшувати на одну хвилину і досягти тривалості 17 хвилин. Виконуючи цю вправу, потрібно дотримуватися двох умов: а) починати по можливості в один і той же час; б) виконувати зарядку так, щоб почуватися втомленим. Вправа вважається засвоєною, якщо вона 3–4 тижні виконується без зривів.
3. Вправа “Будильник”. Після дзвоника будильника порахувати до 35 і встати. Кожні два дні зменшувати рахунок на 10 і, зрештою, підніматися на рахунок “3”. Вправа вважається виконаною, якщо 3 тижні виконується без зривів.

4.ВИКОНАЙТЕ ПИСЬМОВО:

1. Законспектувати Галузинський В.М., Євнух М.Б. Педагогіка. – К.: Вища шк., 1995. – С. 94–101.
2. Накреслити схему “Складові процесу самовиховання”.

**НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА КУРСАНТІВ – СКЛАДОВА
ЇХНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ УМІЛОСТІ**
(з досвіду роботи)

*“Служіння науці...
це не що інше, як служіння істині”*
М. Пирогов

Київський юридичний інститут МВС має значний досвід з організації науково-дослідної роботи слухачів та курсантів. Наш інститут був ініціатором упровадження в навчальний процес науково-дослідницької роботи (НДР) як самостійної навчальної дисципліни. Особливого поширення набула наукова робота на психологічному факультеті, і це цілком зрозуміло, оскільки майбутній психолог будь-якого профілю, а тим більше органів внутрішніх справ за своєю природою має бути дослідником. Організували наукову роботу курсантів-психологів викладачі профілюючих кафедр: юридичної психології та правової і соціальної педагогіки.

Кафедра правової і соціальної педагогіки на чолі із її тодішнім керівником доцентом Бецою О. В. неодноразово займала призові місця на внутрішньовузівських та міжвузівських конкурсах НДР слухачів. Дослідження академіка АПН України, заслуженого юриста України, професора Синьова В. М. та представників його наукової школи відомі далеко за межами нашої країни.

Накопичення досвіду організації наукових досліджень на психологічному факультеті наштовхнули на думку про необхідність створення курсантського наукового об'єднання “Психолог”.

Центральним стрижнем такого об'єднання є єдина довготривала наукова програма, спрямована на розробку й впровадження в життя актуальних завдань психолого-педагогічної науки. Можна назвати такі основні наукові напрямки: “Теорія та практика позааудиторної роботи закладу освіти МВС України”; “Особливості надання соціально-педагогічної допомоги засудженим похилого віку в умовах пенітенціарної установи” (виконавець С. В. Кушнар'юв); “Педагогічні умови організації корекційно-виховного процесу з неповнолітніми засудженими – колишніми вихованцями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт в умовах ВК” (виконавець І. І. Пампура); “Удосконалення процесу підготовки практичних психологів органів внутрішніх справ в закладах освіти МВС України” (виконавець О. С. Христюк), “Правове виховання курсантів ВНЗ МВС України” (виконавець С. М. Легуша) та ін.

Створення курсантського наукового об'єднання (КНО), на наш погляд, дає змогу:

1. Забезпечити кожного курсанта та слухача на весь період навчання індивідуальною темою для самостійного наукового пошуку як складовою колективної теми НДР.

2. Створити умови для виконання науково-дослідної роботи: від вибору теми дослідження до впровадження його результатів у практику, що, передусім, сприятиме розвитку культури наукового мислення.

3. Сформувати в майбутніх офіцерів відповідальне ставлення до своїх професійних обов'язків.

Актуальність, наукова і практична значущість КНО “Психолог” визначається дослідженням нагальних

теоретичних проблем педагогіки вищої школи, юридичної психології й педагогіки та впровадженням їх у безпосередню практику діяльності ОВС і закладів освіти МВС України,

Враховуючи все вищезазначене було скоординовано тематику наукових робіт із МВС країни. Це значно узгодило наукову спрямованість роботи викладачів і гуртківців та практичну доцільність результатів досліджень для замовників – органів внутрішніх справ та пенітенціарної системи країни.

Певним нашим досягненням є те, що наукова робота курсантів під керівництвом таких досвідчених вчених, як професори О. П. Северов, В. С. Медведєв, С. І. Яковенко доценти В. І. Кривуша, Д. О. Ніколенко та інші, сприяє розширенню їхнього наукового і загальнокультурного рівня, допомагає курсантам точніше усвідомити своє місце і роль у психологічній науці та практиці.

За умови творчої співпраці вчених та їх вихованців суттєво поліпшилося виконання наукових робіт навіть за такими формальними показниками, як написання наукових звітів, статей, участь у роботі науково-практичних конференцій.

Особливо важливо, на наш погляд, наголосити на необхідності “спроби пера” курсантами – написанні статей наукового й методичного характеру, що, крім суто практичного значення, матиме ще й величезне психологічне значення – стимулюватиме молоду людину до творчості.

З цією метою ми досягли домовленості з рядом засобів масової інформації (газети “Іменем закон”, “Закон і обов'язок”, “Благодійна газета”, журнали “Проблеми пенітенціарної теорії та практики”, “Практична психологія та соціальна робота”, “Для батьків” та ін.) про регулярне друкування матеріалів членів нашого наукового об'єднання курсантів та слухачів. Уже надруковані цікаві праці наших вихованців Є. В. Задніпряця, С. М. Легуши, С. В. Кушнарьова, Т. Р. Курій, І. І. Пампури, В. В. Сулицького та ін., що мали значний позитивний резонанс у курсантському середовищі. Принагідно буде зазначити, що ці науковці вже самі з успіхом захистили кандидатські дисертації. Саме тому, окремим напрямком роботи нашого об'єднання є організація роботи курсантів з виконання дипломних робіт, що

згодом мають переростати в кандидатські дисертації із психології та педагогіки.

Науково-дослідна робота, що є одним із домінуючих напрямків усієї позааудиторної діяльності курсантів, має будуватися на самоврядувальних засадах, тому вона координується радою курсантського наукового об'єднання на чолі з представником випускного курсу. Такий підхід до організації цього виду діяльності курсантів сприяє насамперед розвитку ініціативи наукової молоді.

Суттєве значення для формування професійних рис майбутнього фахівця мають регулярні зустрічі з вченими і психологами-практиками. Наприклад, надзвичайно глибоке враження справила на курсантів зустріч з одним із патріархів вітчизняної психології професором Д.Ф. Ніколенком.

Ураховуючи те, що наш інститут ще досить молодий, то є певні проблеми зі створенням його навчальної бази. У цій ситуації лише велика зацікавленість курсантів у саморозвитку, їх бажання творити своє майбутнє вже сьогодні є рушійною силою вдосконалення процесу навчання. Слід зазначити, що при всій специфіці закладу освіти, а він є воєнізованим ВНЗ, НДР є заняттям тільки добровільним, елементи примусу щодо цього недопустимі. Більше того, науковий пошук підтримується всіма наявними силами. Наприклад, НДР курсантів психологічного факультету підтримується не тільки особовим складом кафедр, а й керівництвом факультету, яке завжди йде назустріч побажанням представників кафедр і потребам навчальної діяльності підлеглих – майбутніх спеціалістів. Така співпраця без сумніву є здобутком нашого вищого закладу освіти, однією з найважливіших основ розвитку НДР. Члени об'єднання виявили неабияку творчу ініціативу у створенні цілого ряду методичних кабінетів кафедр, у виготовленні пристроїв для проведення психологічних практикумів та для оформлення навчального робочого місця психолога ОВС.

Оскільки дослідницька робота курсантів моделює діяльність наукових співробітників науково-дослідних інститутів та лабораторій, то ті наші випускники, які пов'язують своє життя з наукою, вже в курсантські роки матимуть реальну можливість почати свій науковий шлях.

Історія психології нараховує близько 2500 років. За цей тривалий період ця наука поступово перетворилася з емпіричної науки на точну. До середини ХХ століття завдяки роботам І.П. Павлова та В.М. Бехтерева, та ін. вона досягла зазначеного рівня, коли стала відповідати критеріям фундаментальних досліджень.

Керуючись цим підходом до вимог сучасної вузівської науки, зокрема аспекті підготовки фахівців високого гатунку, нами була розроблена ціла низка питань, що вивчалась курсантами та слухачами як в навчальний, так і позааудиторний час. Розглянемо окремі основні положення досліджень.

Науковим дослідженням називається цілеспрямоване вивчення об'єкта (предмета чи явища), в якому використовуються методи науки і яке, розкриваючи закономірності розвитку даного об'єкта, формує нові знання

про нього, пояснює закони його функціонування, передбачає шляхи та форми використання наукових знань в інтересах суспільства.

Наукові дослідження в залежності від рівня проблем, які вирішуються за їхньою допомогою, прийнято класифікувати за чотирма типами; теоретичні (фундаментальні); пошукові (теоретико-прикладні); прикладні (теоретико-експериментальні) та експериментальні.

Згідно з результатами досліджень О. В. Клименюка, О. А. Калити, С. П. Бережної та інших вчених найбільш загальний алгоритм виконання етапів науково-дослідних робіт (усіх чотирьох типів) включає такі етапи:

- обґрунтування проблеми та теми дослідження;
- вибір об'єкта дослідження;
- визначення мети дослідження;
- огляд стану питання дослідження (аналіз відповідної психолого-педагогічної літератури та аналіз практики);
- визначення завдань дослідження;
- розробка гіпотези дослідження;
- розробка теоретичної основи та передумов дослідження;
- розробка програми та методики експериментального дослідження;
- проведення теоретичного та експериментального дослідження;
- опрацювання та аналіз результатів дослідження;
- практична апробація результатів дослідження та визначення їхньої ефективності;
- узагальнення результатів теоретичних та експериментальних досліджень і зіставлення їх з результатами практичних апробацій;
- формування висновків та передбачень (рекомендацій) щодо використання теоретичних та практичних результатів;
- складання та оформлення наукового звіту (дисертації, дипломної роботи, методичних матеріалів та публікацій);
- впровадження результатів дослідження в практику.

При розробленні науково-дослідних робіт різних типів у кожному конкретному випадку послідовність проведення наукових досліджень включає лише ті етапи загального алгоритму, які є необхідними і достатніми для окремо взятого типу дослідження.

Оскільки наші педагогічні дослідження більше відносяться до прикладних науково-дослідних робіт, то послідовність етапів їх виконання може бути приблизно такою:

- обґрунтування теми, вибір об'єкта і постановка мети дослідження;
- огляд стану питання в загальній та спеціальній психолого-педагогічній літературі, вивчення практики і постановка завдань дослідження;
- розробка гіпотези і теоретичних передумов дослідження;
- розробка програми та методики дослідження;
- проведення експериментального дослідження;
- аналіз результатів дослідження;

- практична апробація результатів дослідження та оцінка їхньої ефективності;

- складання та оформлення наукового звіту чи дисертаційної (дипломної) роботи;

- впровадження результатів дослідження у практику.

Розглянемо більш детальні кожний із цих етапів прикладного, наукового психолого-педагогічного дослідження.

Перший етап передбачає обґрунтування теми, вибір об'єкта, предмета та постановку завдань дослідження. На наш погляд, особливо уважно треба поставитися саме до вибору теми дослідження. Правильність вибору теми багато в чому визначає її виконання та результат.

Тема наукового дослідження є складовою частиною певної проблеми, і саме тому вона повинна бути дослідженою, щоб вирішити питання цієї проблеми. Цим визначається необхідність ознайомлення з науковою проблемою, вирішення якої зумовлено потребами суспільства і досягти цього можна лише шляхом здійснення наукових досліджень.

Наукова проблема формується на основі аналізу суперечностей між розвитком науки і станом практики. Тобто потреба у дослідженні наукової проблеми виникає тоді, коли практика, застосовуючи відомі методи та засоби, наштовхується на певні перепони та, зрештою, на неможливість здійснення встановленої мети. Отже, наукова проблема виникає під час процесу пізнання там, де розвиток знань наштовхуються на незнане. Тому весь розвиток наукового пізнання доцільно трактувати як перехід від постановки проблем до їх вирішення і постановки нових.

Іншою і не менш важливою умовою вирішення наукової проблеми є необхідність постійного наукового пошуку та невпинної розробки нових теоретичних чи емпіричних засобів її вирішення. Тому правомірно стверджувати, що наукова проблема вирішується тільки шляхом проведення наукових досліджень. Отже, кожна наукова проблема зумовлює тематику конкретних наукових досліджень, які є її складовими частинами.

У контексті цього важливим є розуміння, що, перебуваючи на засадах актуального в ієрархії пріоритетних проблем, наукова проблема визначає в загальному вигляді цілі, об'єкти та кінцеві результати дослідження її окремих складових тем.

Наприклад, для олігофренопедагогіки (наука, яка займається навчанням і вихованням розумово відсталих дітей) найважливішою науковою проблемою є навчання, виховання та підготовка до самостійного життя і праці розумово відсталих школярів, в межі якої виникає потреба у вирішенні цілого ряду проблем. Так, у сімдесяті роки виникла потреба у вирішенні проблем диференційованого навчання як результат розкриття суперечностей між пізнавальними можливостями розумове відсталих дітей та педагогічними вимогами. Тому, як соціальне замовлення, група українських вчених-дефектологів (І. Г. Єременко, Л. С. Вавіна, Г. М. Мерсіянова) розпочала дослідження наукової проблеми: "Особливості корекційного процесу в допоміжній школі в умовах диференційованого навчання". Іншим

переконливим прикладом може бути проблема правового навчання та виховання учнів допоміжної школи (В. М. Синьов, О. П. Сєверов, В. П. Пузанов, О. Д. Гришко), яку теж, на думку М. О. Супруна, потрібно розглядати в межах вищезазначеної загальної проблеми [2].

Для правильного формулювання назви проблеми наукового дослідження конкретної наукової роботи перш за все необхідно чітко визначити її рівень (місце між науковими проблемами вищого і нижчого рангів) і встановити, чи не є вона вже вирішеною, отже і переконатися в її науковій новизні. Далі має проводитися ретельний системний аналіз запитів практики і потреб розвитку самої педагогічної науки, на основі чого встановлюється актуальність розробки наукової проблеми.

І, нарешті, опираючись на з'ясування типових протиріч між теорією і практикою, формується наукова проблема в конкретних темах (чи у темі) наукових досліджень.

При виборі теми дослідження потрібно враховувати необхідний мінімум умов, до яких належать: новизна і актуальність самої теми; значущість і ефективність її виконання; можливість здійснення у відповідний час; наявність відповідних умов та матеріальної бази для проведення дослідження; наявність компетентних та кваліфікованих виконавців.

На цьому етапі важливої сформулювати саму назву теми і мету, оскільки від цього залежатиме вся подальша робота. Неконкретність у формулюванні може спричинити до численних непорозумінь та серйозних недоліків у науковій роботі.

Визначення теми, об'єкта і мети дослідження становлять єдиний, нерозривний процес. Тому, правила та порядок формулювання теми і мети наукового дослідження доцільно розглядати спільно. Формулювання теми та мети має два спільних структурних елементи: об'єкт дослідження та кінцевий результат. Мета має ще і третій елемент – шлях досягнення кінцевого результату, якого немає у формулюванні теми.

Розкриваємо зміст цих елементів.

Об'єкт дослідження – це частина об'єктивної реальності, яка на зазначеному етапі стає предметом практичної і теоретичної діяльності дослідження. Для образного порівняння об'єкт дослідження можна умовно назвати полем, яке обробляється дослідником.

Предмет дослідження – це елемент об'єкта, який досліджується з певною метою в конкретних умовах.

Кінцевий результат відображає позитивний ефект, на який розраховує дослідник після завершення наукової роботи. Кінцевий результат формулюється у два етапи: перший – у вигляді громадської корисності, другий – у вигляді конкретної корисності від вивчення предмета дослідження.

Шлях досягнення кінцевого результату складається з гіпотетичної (передбачуваної) вказівки на очікувану конкретну користь, яку можна віднести до основного предмета дослідження. Отже, для формулювання

назви наукового дослідження необхідно чітко враховувати кінцевий результат (конкретну користь) і об'єкт дослідження.

Крім того, необхідно враховувати методологічні вимоги до назви теми: вона повинна відтворювати зміст її основної проблеми, мати вказівки на кінцевий результат і об'єкт дослідження.

Як приклад наведемо назви тем прикладних досліджень (дипломні роботи та кандидатські дисертації): “Обґрунтування процесу правового виховання учнів допоміжної школи”, “Інтенсифікація процесу самоврядування в установах відбування покарань для неповнолітніх” та ін.

Теми теоретичних досліджень можуть починатися словами “Основи...” , “Теоретичні передумови...” тощо. Наприклад, “Основи виховної системи школи як об'єкт педагогічного управління”, “Основні категорії теорії виховання та їхні функції у розвитку педагогічної науки” тощо.

Згідно з вимогами ВАК України не можна використовувати в назвах прикладних робіт (кандидатських дисертацій і дипломних робіт) слова “дослідження”, “формування”, “до питання”, “деякі аспекти”, а в теоретичних (докторських дисертаціях) “наукові”, “теоретичні”, “теоретико-експериментальні”.

Мета наукового дослідження – центральний елемент структури і найважливіший методологічний інструмент дослідження. Цим пояснюється особлива увага до процесу її постановки і жорстка рівнозначність вимог.

Мета виступає у формі ідеального передбачення результату дослідження і є основою здійснення всіх етапів наукової роботи. Тому для правильної постановки мети необхідно чітко визначитися та усвідомити:

- сутність проблеми, що вивчається, та її основні протиріччя, а також основні проблемні питання майбутнього дослідження, які підлягають розв'язанню шляхом експериментального дослідження;

- існуючі теоретичні знання, які можуть бути використані для забезпечення (функціонування об'єкта, який вивчається);

- основні шляхи та обсяги необхідної розробки об'єкта дослідження;

- існуючі в науці методи та засоби для обґрунтування об'єкта.

У назві дослідження “Удосконалення госпрозрахункової діяльності важковиховуваних підлітків як засіб профілактики правопорушень”, автором визначена мета: розробка способів та методів виховання підлітків у процесі госпрозрахункової діяльності, як засіб профілактики відхилень у їхній поведінці.

На наш погляд, користуючись вищенаведеною формулою для визначення мети (кінцевий результат

- об'єкт дослідження – шлях досягнення кінцевого результату), доцільніше було б сформулювати мету дослідження в такій редакції: “Удосконалення процесу виховання підлітків в умовах профілактики правопорушень шляхом розвитку їхньої госпрозрахункової діяльності”. (Зразки ключових слів подані в додатку 3).

Після формулювання теми та мети дослідження необхідно перейти до конкретизації змісту і стану розвитку об'єкта, а також визначення завдань дослідження.

У процесі роботи з літературними джерелами, з теми дослідження, накопичуються матеріали, що, як правило, містять питання, розробка яких у літературі вже отримала визнання широкої наукової громадськості, які недостатньо розроблені, дискусійні; які з'явилися лише в плані постановки чи впливають з висновків проведених досліджень і ще не розроблені.

Розгляд матеріалів під таким кутом зору дозволяє визначити можливе коло питань, які необхідно охопити при розробці конкретної теми. Тут варто відзначити, що в результаті більш ретельного ознайомлення зі станом дослідження можуть бути внесені корективи до формулювання його теми.

При вивченні літературних джерел повинні бути виявлені такі питання:

- головна ідея автора, його позиція в питаннях, які становлять для нас науковий інтерес;

- що особливо вдалося автору при вирішенні питань дослідження;

- в чому автор полемізує з іншими дослідниками;

- які ідеї, висновки, рекомендації викликають сумніви і чому;

- які основні питання проблеми не знайшли відображення в його роботі;

- які, з урахуванням вищезазначеного, постають завдання щодо подальшого вивчення даної проблеми. При аналізі практики необхідно виявити:

- успіхи, яких досягли фахівці-практики при вирішенні даного питання;

- складнощі, що виникали при її впровадженні;

- типові недоліки в роботі практиків;

- основні причини виникнення ускладнень і недоліків;

- успіхи в роботі практиків, що досягнуті завдяки раціональним затратам часу чи пов'язані з переваженням їх роботою в якомусь одному напрямку за рахунок інших напрямків діяльності.

При огляді теоретичних та експериментальних досліджень з проблеми повинні висвітлюватися лише ті питання, які стосуються теми дослідження. Ширина охоплення зумовлюється станом питання, а глибина метою дослідження.

Наприклад, огляд стану питання з теми "Підвищення ефективності правового виховання учнів спеціальної школи" може мати таку структуру (план огляду):

1. Аналіз структури та змісту правового виховання школярів.

2. Аналіз умов правового виховання.

3. Огляд теоретичних та експериментальних досліджень правового виховання школярів.

4. Огляд передового досвіду реалізації правового виховання школярів.

5. Аналіз прогресивних тенденцій у питаннях правового виховання учнів спеціальної школи. Потрібно відзначити, що цей алгоритм відповідає вимогам будь-якої аналогічної роботи при умові зміни в ньому об'єкта

дослідження. Перелік питань, які розглядаються в ньому, структурується за принципом від загального до конкретного.

Висновки з огляду стану розробки питання, яке досліджується, в теорії і на практиці відображають стан і ступінь вивченості теми дослідження. Частина висновків, як правило, показує, що в результаті аналізу існуючих досліджень встановлені загальні чи конкретні залежності, знання яких необхідно для досягнення поставленої в роботі мети. Ця частина висновків має позитивну полярність. Друга частина висновків має негативну полярність – вона вказує на відсутність чи на недостатню розробленість таких досліджень. Ця частина висновків і є основою для визначення завдань дослідження.

До них, на думку дослідника О. В. Клименюка, необхідно поставити ряд вимог:

- завданнями дослідження називаються питання, отримання відповідей на які необхідно для досягнення мети дослідження;
- послідовність викладу завдань дослідження повинна чітко відповідати його темі, меті, об'єкту та предмету досліджень;
- сукупність поставлених у дослідженні завдань повинна бути мінімальною за ознакою їхньої необхідності для досягнення мети дослідження [1].

Як правило, виділяють не більше трьох чи чотирьох завдань. Вони формулюються в загальному вигляді, а конкретизація їх здійснюється в переліку конкретних питань вже в самій методиці дослідження.

Перше завдання найчастіше пов'язане з виявленням сутності, природи, структури, законів функціонування і розвитку предмету дослідження.

Друге завдання спрямовує на розкриття загальних способів, перетворення об'єкта та перебудову його моделі.

Третє завдання націлює на створення і розробку конкретних методик психолого-педагогічних дій та практичних рекомендацій.

Вирішення поставлених завдань неможливе без наукового припущення – гіпотези, яка висувається дослідником з метою пояснення існуючого явища, його сутності, передбачення результатів експерименту тощо.

На думку цілого ряду дослідників (С. У. Гончаренко, І. Г. Єременко, О. В. Клименюк та ін.), для правильної побудови гіпотези необхідно:

- чітко визначитися в уявленні про явище, яке вивчається, як про об'єкт дослідження;
- осмислити його структуру, функції, зв'язки; доповнити відсутні елементи і зв'язки відповідними припущеннями про їхнє призначення та функціонування;
- критично проаналізувати взаємодії окремих елементів в межах і об'єкта і синтезувати одержані окремі знання в гіпотезу;
- зрозуміло і лаконічно обґрунтувати основні моменти теоретичної та емпіричної перевірки гіпотези в цілому та окремих передбачень і припущень [3;4; 5].

Важливо знати, що є три види гіпотез: індуктивні – побудовані за принципом від окремого до загального; дедуктивні – побудовані за принципом від загального до окремого; комплексні (індуктивно-дедуктивні).

При розробці гіпотези дослідження особлива роль належить гіпотетичному методу дослідження, який є основним теоретичним методом прикладних наук. Суть його полягає в тому, що на основі дедукції із загальних гіпотез і передбачень випливають висновки більш конкретного характеру. Гіпотетичний метод не є методом висунення нових гіпотез. Він виступає засобом перевірки наслідків, які з них випливають. Цей метод широко використовується на всіх етапах проведення наукової роботи.

Як на констатуючому, так і на формуючому етапах дослідження використовується цілий ряд методів, які є засобом досягнення мети. Загальні (філософські) методи визначають сутність та логіку дослідження об'єктів (духовних та матеріальних). Загальнонаукові методи доказують діалектичну об'єктивність основних законів розвитку та функціонування об'єктів дослідження. Ці методи широко та ефективно використовуються в більшості наук. До них належать аналіз, синтез, індукція, дедукція, абстрагування, аналогія, моделювання, формалізація, узагальнення, спостереження, порівняння, рахунок, експеримент та ін. Вони використовуються як на теоретичному, так і на емпіричному рівнях дослідження. До конкретно-наукових методів належать спостереження, вивчення документальних першоджерел, опитування, педагогічний експеримент, психологічний експеримент, експертні методи.

Формуючий етап наукової роботи

Перш за все, зазначимо, що цій проблемі присвячено цілий ряд досліджень і всі вони становлять значний інтерес. Але узагальнено, на наш погляд, вони подані в роботі А. В. Клименюка, О. А. Калити, Е. П. Бережної “Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования”. Оскільки ця робота стала бібліографічною рідкістю, ми наведемо з неї у скороченому вигляді приклад складання методики педагогічного дослідження [1].

Методика повинна передбачати характеристику об'єкта і предмета дослідження, повідомлення про кількість дослідів і умови їх проведення, апаратуру та інструменти, дані про способи вимірювання

експериментальних величин, порядок проведення дослідів та запису результатів, способи оформлення експериментальних даних.

Загальний вигляд методики експериментального (прикладного) дослідження:

Мета проведення експерименту.

Характеристика об'єкта дослідження:

- стисле описання об'єкта та предмета дослідження, їхні основні логічні зв'язки;

- необхідні умови, які визначають межі, параметри об'єкта;

- діапазон варіювання незалежних перемінних характеристик у дослідях;

- обмежувальні вимоги та критерії оцінки результатів окремих дослідів.

Місце та умови проведення дослідів.

Методи вимірювання (оцінки) певних величин та обґрунтування можливості їхнього точного вимірювання.

Порядок проведення дослідів: запис первинних даних про результати вимірювань чи спостережень (журнал, таблиця, діаграма, анкета тощо.).

Метод та порядок обробки отриманих результатів (таблиці, графіки, діаграми та ін.).

Найбільш поширений метод педагогічного експерименту, що дозволяє активно впливати на педагогічне явище, чи об'єкт визначається спеціальними умовами, які, у свою чергу, зумовлюються метою та завданнями дослідження. Цей метод має комплексний характер, він передбачає спільне використання цілого ряду методів: спостережень, бесід, інтерв'ю, анкетування, створення спеціальних педагогічних ситуацій тощо. Проведення експериментального дослідження.

Цей етап відбувається у суворій відповідності з програмою та методикою експериментального дослідження в межах установлених термінів.

Завдання дослідження на цьому етапі – проводити чітку фіксацію всіх результатів.

Обробка та аналіз результатів.

На цьому необхідно зосереджувати увагу на суттєвих результатах (з точки зору поставленої мети і завдань дослідження).

Практична апробація результатів дослідження.

На даному етапі робота повинна проводитися в спеціальних школах, установах виконання покарань при активному залученні до неї цілої групи психологів і педагогів-практиків. Дослідник повинен врахувати всі побажання практиків і внести зміни до експериментальної частини дослідницької роботи.

Складання наукового звіту.

Це можуть бути дисертація, монографія, дипломна робота тощо. Як правило, дипломні роботи слухачів складаються із вступу, двох розділів (констатуючого та експериментального), загальних висновків, списку літератури та додатків.

Впровадження у практику результатів дослідження.

Робота на цьому етапі здійснюється у відповідності до порядку, установленому у тій чи іншій галузі науки.

У багатьох гуманітарних вузах вже є зрушення щодо використання в навчальному процесі знань з методики проведення психолого-педагогічних досліджень. Вивчення цього досвіду показує, що така практика безумовно сприяє оволодінню методологією та методикою наукових досліджень, звичайно, при умові, якщо теоретичні заняття доповнюватимуться повсякденною педагогічною практикою.

Виходячи з цього, ми вважаємо, що в системі підготовки не тільки майбутніх практичних психологів ОВС, а й юристів повинен бути

спеціальний курс: “Методологія та методика проведення наукового психолого-педагогічного (юридичного) дослідження”. Цей курс, на перенеконання М. О. Супруна, повинен завершувати психолого-педагогічну освіту слухачів психологічного та юридичного факультетів та навчати їх самостійно досліджувати педагогічні явища і процеси, формувати культуру їхнього наукового мислення, розкривати реальні зв'язки та відносини між засвоєнням знань та розумовим розвитком людини, діагностувати та прогнозувати розвиток морального обліку особистості засудженого, його пізнавальних та професійних інтересів, нахилів та здібностей, визначати шляхи та методи організації психологічної служби в установах виконання покарань [7].

На завершення знову звертаємося до думок Є. В. Вагнера та його колег про наукову роботу майбутнього спеціаліста з вищою освітою.

Майбутній спеціаліст будь-якого профілю, розпочинаючи дослідницьку роботу, ніколи не повинен забувати, що навіть найскромніша наукова доповідь, реферат чи стаття можуть мати яку-небудь об'єктивну цінність та представляти інтерес тільки за таких умов:

- якщо тема не нав'язана автору, а щиро його цікавить, відповідає внутрішнім інтересам, тобто пов'язана виключно із бажанням щось вивчити, пояснити;

- коли розробка теми базується на власних, хай навіть не численних, але добре документованих, спостереженнях, дослідях, дослідженнях. Про це добре писав Рене Періш: “Робота на чужому матеріалі нічого не варта. Вона дозволяє проводити статистику, і то ще цінність її відносна. Така праця мало надихає”.

- якщо висновки не є повторенням загальновідомих істин, а містять хоча б маленьку частку чогось нового, оригінального;

- коли все викладено чітко, дохідливо [3].

На завершення викладу питання зазначимо, що для молодого науковця великою небезпекою є його наукова гординя. Через відсутність критичного, об'єктивного погляду на своє наукове обличчя, що є одною із перших ознак професійної деформації. Навіть науковці із значними науковими ступенями та званнями, якщо перестають працювати над собою, перетворюються на пустоцвіт – чиновників від науки. Велика істина в тому, що наука – величезна та виснажлива праця [6].

Додаток I

ПОСЛІДОВНІСТЬ ЕТАПІВ ФОРМУВАННЯ ПОШУКОВОГО (ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНОГО) ДОСЛІДЖЕННЯ

1. Обґрунтування теми, вибір об'єкта і постановка мети дослідження.
2. Огляд стану дослідження і постановка нових завдань.
3. Розробка гіпотези і проведення теоретичного пошуку.

4. Розробка програми та методики пошукового експериментального дослідження.
5. Проведення експериментального пошуку.
6. Обробка та аналіз результатів експериментального дослідження.
7. Узагальнення результатів теоретичного та експериментального дослідження.
8. Формування висновків та пропозицій щодо подальших досліджень.
9. Складання та оформлення наукового звіту (дипломна робота, дисертація).

Додаток 2

СТРУКТУРНІ ЕЛЕМЕНТИ ТА ПОСЛІДОВНІСТЬ ФОРМУВАННЯ НАЗВИ ВІДПОВІДНО ДО МЕТИ ПРИКЛАДНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
Схема формування назви

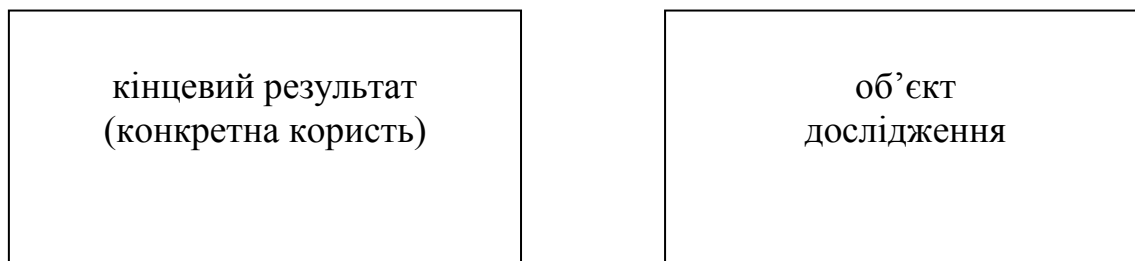
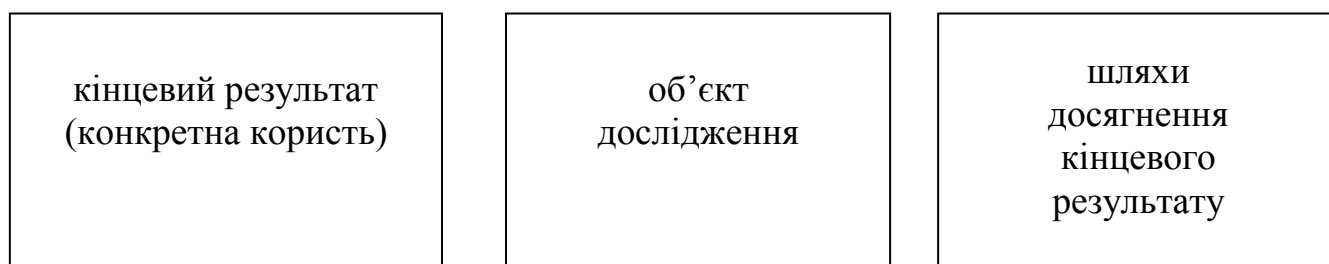


Схема постановки мети



Додаток 3

ЗРАЗКИ МАТРИЦЬ КЛЮЧОВИХ СЛІВ І СМИСЛОВИХ БЛОКІВ СТРУКТУРНИХ ЕЛЕМЕНТІВ МЕТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Кінцевий результат дослідження	Конкретна користь дослідження	Удосконалення
	Розробка	Підвищення
	Обґрунтування	Підвищення
	Активізація	Стимулювання
	Підвищення рівня	
	Громадська користь дослідження	Підвищення

	якості навчання (виховання) Скорочення матеріальних витрат Створення психологічного комфорту
Об'єкт дослідження	Процес правового виховання Процес навчання (право, юридична психологія, спеціальна педагогіка та ін.) Процес формування наукового світогляду слухачів Процес впровадження передового досвіду психологів-практиків Процес управління навчально-виховною роботою
Шляхи досягнення кінцевого результату	Визначення раціональних прийомів (форм, методів, способів) Визначення найбільш ефективних форм Узагальнення передового досвіду Створення наукових передумов Розробка методики Виявлення сутності понять Обґрунтування організаційних форм Розробка моделей навчання Аналіз зарубіжного досвіду Обґрунтування педагогічних умов

Теми семінарських занять

- 1.Характеристика методологічних принципів та методів наукового дослідження.
- 2.Обґрунтування проблеми, вибір теми, об'єкта, предмета дослідження, постановка мети.
- 3.Констатуючий та формуючий етапи дослідження.

Теми рефератів

- 1.Академік С. У. Гончаренко про методологію психолого-педагогічних досліджень.
- 2.Сучасний етап розвитку наукових психолого-педагогічних досліджень в АПН України та за кордоном.
Завдання з позааудиторної роботи
- 1.Проведення під керівництвом науковців АПН України наукового семінару “Роль наукової методології в загальному становленні психолога-практика”.
- 2.Робота в ЦНБ НАН України ім. В. І. Вернадського (самостійно).

Література

- 1.Абашкіна Н. В., Бережна Н.П., Дорошевич В.О. Нові підходи до розробки сучасних педагогічних досліджень // Рідна школа. 1994. – №№ 3–4.
2. Вавіна Л.С, Супрун М.О. Методика організації та проведення наукового психолого-педагогічного дослідження. – К.: РВВ КІВС, 1996.

3. Вагнер Е. А., Росновский А.А., Ягутов П.Д. О самовоспитании врача. –М.: Медицина, 1971.
4. Гончаренко С.У. Методологічна характеристика педагогічних досліджень //Психолого-педагогічні новини. 1994. –№№ 1–4.
5. Гончаренко С.У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень // Вісник АПН України. 1993. – № 1.
6. Супрун М.О Основи професійного самовиховання майбутнього співробітника МВС України: Навч. посібник. – К.: КІВС, 1998. – 100 с.
7. 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.

Монографія

Супрун Микола Олексійович КОРЕКЦІЙНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

(українською мовою)

Редактор В.В.Матвієнко

Коректори

М.П.Білоцький

А.А.Хомишин

Фотохудожник О.Є.Таборовський

Комп'ютерна верстка О.В.Туровський

Підписаний до друку 04.02.09. Формат 84x108 1/32.

Гарнітура Таймс. Папір офсетний. Ум.-др. арк.11.

Замовлення №5. Наклад 500

Надруковано в «—МП Леся».

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

суб'єктів видавничої справи серія ДК № 892 від 08.04.2002.

«МП Леся»

03148, Київ, а/с 115

Тел./факс: +380504697485, 4076197

E-mail: lesya@ukrpost.net