

**М. О. СУПРУН**

**КОРЕКЦІЙНЕ НАВЧАННЯ  
УЧНІВ ДОПОМІЖНИХ  
ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ:  
ВИТОКИ, СТАНОВЛЕННЯ ТА  
РОЗВИТОК  
(кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.)**

УДК 376. 433 (091) (477) «19/20»  
ББК74.03  
С89

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Київського юридичного інституту МВС  
(протокол №4 від 29 грудня 2004 р.)*

**Рецензенти:**

**Синьов В.М.** – доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, директор Інституту корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

**Ярмаченко М. Д.** – доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України, радник Президії АПН України

**Засенко В. В.** – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора Інституту спеціальної педагогіки АПН України

**Хохліна О. П.** – доктор психологічних наук, професор, завідувача лабораторією олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки АПН України

**Супрун М. О.**

С 89 Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти:  
витоки, становлення та розвиток  
(кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.): Монографія. – К.: Вид.  
ПАЛИВОДА А. В., 2005. – 328 с.

ISBN 966-8037-52-9

Здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку вітчизняної теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл. У історико-педагогічному ракурсі розглядаються компоненти педагогічного процесу: організація, зміст, методика. Визначені основні періоди й етапи становлення та розвитку корекційного навчання дітей із особливими потребами, висвітлено його основні тенденції, починаючи з другої половини ХІХ – до середини ХХ ст.

Книга розрахована на наукових працівників, викладачів, студентів, усіх, хто цікавиться історією спеціальної педагогіки.

УДК 376. 433 (091) (477) «19/20»  
ББК74.03

ISBN 966-8037-52-9

© СУПРУН М. О., 2005

© Видавець ПАЛИВОДА А. В., 2005

© Дизайн та макет обкладинки – Ліщук А. В., 2005

## ВСТУП

*“Для того, щоб оцінити сучасне,  
треба досконало знати минуле,  
а для того, щоб вірити в майбутнє,  
слід знати дійсність!”*

*О. О. Ігнат'єв.*

*(український історик)*

Історія олігофренодидактики, як і будь-якої іншої науки, – особлива сфера знань. Її предмет дослідження – суттєво інший, ніж у науки, яку вона досліджує. На думку одного із основоположників цієї складової спеціальної педагогіки професора І.Г. Єременка, олігофренодидактика є важливою частиною олігофренопедагогіки, що вивчає загальні і специфічні закономірності процесу навчання розумово відсталих дітей – учнів допоміжних шкіл. Між загальною і спеціальною дидактиками існує тісний зв'язок. Він полягає насамперед у тому, що як і перша, так і друга мають один і той самий предмет вивчення – закономірності навчання людської особистості [230; 533].

За твердженням відомого історика психології М.Г. Ярошевського, про історію всіх без винятку галузей науки потрібно говорити в двох площинах: “... історія – це реальний процес, що протікає в часі та просторі, який йде своїм напрямом незалежно від того, яких поглядів на нього дотримуються ті чи інші індивіди. Але коли виникає спеціальна наука про цей процес, вона ставить за мету відтворити його цілісну та правдиву картину, реконструювати цей процес в усій його істинності та закономірності протікання за допомогою наукових методів та понять, що витримують сувору перевірку фактами, критично проаналізовані,

приведені до певної системи. В цьому випадку історія науки сама стає спеціальною, відмінною від інших наукою” [609, с. 3].

Отже, керуючись цими методологічними положеннями, ми у своєму дослідженні продовжили вивчення у історико-педагогічному ракурсі загальних соціальних функцій олігофренопедагогіки і, зокрема її розділу олігофренодидактики. В першу чергу ми прагнули вивчити конкретні механізми навчання й освіти учнів із особливостями психічного розвитку [515; 519; 529; 531; 532].

В останні роки значна кількість міжнародних нормативно-правових актів, зокрема, Загальна декларація прав людини, Конвенції ООН “Про права дитини”, “Стандартні правила для інвалідів”, а також положення Конституції України, Закону України “Про освіту”, Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття) та ін., спрямовані на створення правових, соціально-економічних та науково-освітніх умов для інтеграції у суспільство дорослих і дітей з особливостями фізичного та розумового розвитку. Їх соціалізація є важливою проблемою, оскільки такі особи найбільше потерпають від соціальної незахищеності в сучасних умовах соціально-економічного розвитку України [515; 516; 517; 519; 539].

Національна освіта переживає період реформування. Це висуває нові завдання та вимоги до усіх її ланок. Певні якісні зрушення відбуваються і в навчанні та вихованні розумово відсталих дітей, серед яких особливого значення набуває проблема корекції та компенсації порушених функцій. Олігофренопедагогіка та олігофренопсихологія (В.І. Бондар, Г.М. Дульнев, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін.) розглядають корекцію як складовий компонент цілісної системи спеціальної освіти [74; 221; 490; 491; 518]. Сьогодні допоміжна школа повинна забезпечити для кожного учня комплекс впливів психолого-педагогічного характеру, що розвивають його компенсаторний потенціал. Постановка і вирішення актуальних проблем допоміжного навчання з точки зору його корекційної спрямованості

вимагають творчого переосмислення всієї сучасної системи та традицій корекційного навчання учнів з особливостями розумового розвитку, що склалися протягом ХХ сторіччя, з метою впровадження у широку педагогічну практику кращих здобутків і надбань.

Вітчизняна корекційна педагогіка та спеціальна психологія кінця ХХ – початку ХХІ ст. трактують сутність корекційного навчання як педагогічний процес, що ставить за мету не тільки засвоєння певної суми знань та вироблення відповідних умінь та навичок, а й виправлення недоліків розвитку дитини [74; 123; 230; 490; 580 та ін.].

В українській та зарубіжній спеціальній педагогіці проведено значну кількість психолого-педагогічних досліджень з питань корекційного навчання та виховання дітей-олігофренів (В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, Л.С. Виготський, О.М. Граборов, Г.М. Дульнєв, І.Г. Єременко, Х.С. Замський, В.Ю. Карвяліс, М.П. Козленко, Н.П. Кравець, С.Л. Мирський, Г.М. Мерсіянова, Л.К. Одинченко, В.М. Синьов, К.М. Турчинська, О.П. Хохліна, Ж.І. Шиф та ін.). У працях цих та інших вчених досліджено різноманітні психологічні, дидактичні та виховні аспекти олігофренопедагогіки.

Українські та російські вчені (В.І. Бондар, Х.С. Замський, Л.К. Одинченко, К.М. Турчинська та ін.) започаткували вивчення історії цієї галузі дефектології [74; 257; 407; 552]. Однак розвиток корекційного навчання розумово відсталих дітей в Україні (кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.) як окреме цілісне історико-педагогічне явище поки що не вивчався. Разом із тим аналіз теоретичної та практичної спадщини зазначеного періоду свідчить, що в системі спеціальної освіти накопичився значний теоретико-практичний потенціал, реалізація якого у сучасних умовах може сприяти подальшому розвитку корекційного навчання учнів. Саме тому, ми у своєму дослідженні прагнули всебічно та послідовно встановити зв'язок між минулим і сучасним етапами її розвитку, в першу

чергу, через розгляд актуальних питань сьогодення у ракурсі історичного досвіду. Поєднання педагогічної ретроспективи з її перспективою у світлі історичного висвітлення – важливе завдання реформування допоміжної школи.

На наш погляд, ця проблема становить науковий та практичний інтерес для історико-педагогічної науки, оскільки її дослідження дозволить заповнити певну прогалину не лише власне історії олігофренопедагогіки, а й всієї української історії педагогіки, що сприятиме відтворенню цілісної картини розвитку загального історико-педагогічного процесу в Україні.

Отже, ми маємо всі підстави стверджувати, що визначальною ознакою сучасного стану педагогічної науки в Україні є її виважене прагнення до власного зростання на основі критичного переосмислення свого історичного досвіду. Не становить тут виключення і дефектологія, зокрема така її важлива складова як олігофренопедагогіка. Особливу цінність для історико-педагогічної науки, на наше переконання, мають ті дослідження, які зароджуються в самих її первинних осередках – шкільних колективах. Прикладом подібного синтезу теорії та практики в сфері педагогічної думки став розвиток корекційного навчання учнів допоміжної школи у період його становлення та розвитку (кінець XIX – перша половина XX ст.).

Як вже зазначалося раніше, ця книга не претендує на вичерпну повноту висвітлення питань розвитку олігофренодидактики кінця XIX – першої половини XX ст. У своєму історико-педагогічному дослідженні ми, спираючись на результати досліджень В.І. Бондаря та Л.К. Одинченко виділяли основні періоди розвитку освіти учнів допоміжної школи, розкрили їхню теоретико-практичну сутність, що матиме першочергове значення для подальшого вдосконалення сучасного допоміжного навчання [87; 88].

Як і при розгляді більшості педагогічних явищ історичний аналіз зазначеної проблеми, на думку О.І. Пометун, доцільно доповнити системним [440]. На наше переконання, дослідження корекційного навчання учнів допоміжної школи як цілісної системи – це не тільки вивчення його минулого, особливостей становлення та розвитку, але й відкриття можливостей для його всебічного прогностичного розвитку. Виходячи із принципів системного підходу, корекційне навчання учнів допоміжної школи розглядається як важлива складова всієї структури спеціального навчання. Це давало нам можливість проаналізувати у історико-педагогічному ракурсі зв'язки між метою змістом навчального матеріалу, формами, методами, засобами навчання. Окрім того, кожен із зазначених елементів, вивчався як окрема система явищ.

Різні галузі історико-педагогічної науки й, звичайно, ж історії олігофренопедагогіки, мають у сучасних умовах реформування спеціальної освіти всіляко сприяти педагогічній практиці у подоланні конкретних форм суперечностей між загальноосвітньою (інформаційною) і прикладною функціями цієї галузі знань.

Дефектолог-практик, науковець, студент педагогічного закладу освіти мають чітко усвідомлювати, яким саме чином історико-педагогічні знання повинні стати власним практичним надбанням.

Реформування сучасної спеціальної школи вимагає від вчених-істориків педагогіки перегляду традиційних історико-хронологічних принципів вивчення педагогіки у історичній площині, оскільки ця галузь знань не може бути простим доповненням загальної історії. Історія спеціальної педагогіки, зокрема, історія олігофренопедагогіки, має сформувати у дефектолога цілісне уявлення про закономірності становлення й подальшого розвитку зазначеної галузі педагогічної науки.

В межах цієї роботи не ставилося завдання висвітлення всього комплексу питань, пов'язаних із корекційним навчанням учнів допоміжної

школи. Так, наприклад, спеціально не розглядались всі аспекти взаємозв'язку навчальної та позакласної виховної роботи, оскільки це становить тему окремого наукового пошуку.

Монографія складається із чотирьох розділів. У першому розділі розглядаються теоретичні засади дослідження. У параграфі 1.1. проводиться аналіз корекційного навчання як предмету історико-педагогічного дослідження. Зокрема, зазначається, що у процесі становлення теорії та практики допоміжного навчання поступово було обґрунтовано пряму залежність між компонентами педагогічного процесу допоміжної школи – корекційним розвитком і корекційним навчанням. Аналізується бачення цієї проблеми класиками вітчизняної та радянської дефектології (Л.С. Виготський, О.М. Граборов, Г.М. Дульнев та ін.), а також сучасними провідними дефектологами (В.І. Бондар, В.М. Синьов, Г.М. Мерсіянова, О.П. Хохліна та ін.). У цьому ж розділі праці наводяться трактування зазначених вчених сутності корекційно-розвивальної роботи у спеціальному закладі освіти з позицій визначення її місця в системі загальної та спеціальної освіти дитини з особливими потребами [580]. Аналізуються дослідження вчених-дефектологів стосовно сутності основних ланок педагогічного процесу та складових досягнення корекційної мети [580]. Одночасно підкреслюється, що корекційна мета навчання має суттєві відмінності від власне загальної освітньої мети – не тільки опанування у відповідності із навчальними програмами знаннями, уміннями та навичками, а й виправлення певних вад розвитку. Сучасна спеціальна педагогіка розглядає корекційне навчання як специфічну діяльність, яка визначається досягненням її мети у відповідності з предметом корекційного впливу стосовно певної категорії учнів [580]. Саме від того, що має коригуватися і розвиватися у дитини, яка його психологічна сутність, до чого прагне педагог й буде залежати організація спеціального педагогічного процесу. Відповідно, корекція певних



недоліків розвитку окремих складових психіки розумово відсталого дитини становить мету специфічного впливу на учня допоміжної школи. Невипадково, сучасні наукові джерела трактують предмет корекції як системоутворюючий елемент всієї системи корекційно-розвивальної роботи [74; 123; 490; 580].

Розглядаючи проблему періодизації розвитку корекційного навчання як запоруку чіткості у висвітленні його динаміки, в першому розділі (параграф 1.2.) розглядаються погляди вчених ( В.І. Бондар, Х.С. Замський, В.В. Золотоверх, Л.К. Одинченко та ін.) на розробку періодизації допоміжного навчання, що становило методологічну основу для вироблення періодизації власне корекційного навчання розумово відсталих учнів [87; 257; 274].

Для більш повного історико-педагогічного розуміння процесу становлення та розвитку навчання учнів допоміжної школи (параграф 1.3.) наводяться основні віхи історії виникнення закладів освіти для дітей із порушеннями розумового розвитку (кінець XIX – початок XX ст. ).

Другий розділ монографії присвячений становленню теоретичних та методичних основ навчання розумово відсталих дітей. У параграфі 2.1. розкриваються витоки вітчизняної олігофренопедагогіки та її розвиток у контексті іноземної дефектологічної науки наприкінці XIX – початку XX ст.

Параграф 2.2 розглядає розвиток наукових досліджень в галузі теорії олігофренопедагогіки у перші післяреволюційні роки з позицій вивчення корекційного забезпечення навчального процесу допоміжної школи. Питання розвитку педології у контексті її взаємозв'язку із олігофренопедагогікою, діяльність В.П. Кащенко, Л.С. Виготського, О.М. Граборова та ін. класиків дефектологічної науки знайшли своє відображення у зазначеному параграфі цього розділу.

Зміст наступних параграфів 2.3 і 2.4 охоплює період 30-х – початку 50-х рр. у них розкрита роль педології в час підйому її розвитку, а також дається аналіз соціально-педагогічної ситуації, що склалася після появи постанови ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. “Про педологічні викривлення в системі Наркомосів”. Поряд із розкриттям проблем у зазначений період розвитку олігофренопедагогіки, в цій частині розділу дослідження висвітлюються й вагомні здобутки вітчизняних вчених-дефектологів на чолі із О.М. Граборовим та М.М. Грищенком, які мали значний вплив на подальший розвиток теорії і практики корекційного навчання учнів допоміжної школи.

Розкриття динаміки змісту навчання розумово відсталих дітей подано у третьому розділі монографії. Корекційна педагогіка розглядає зміст навчання як одну із важливих запорок досягнення корекційної мети допоміжного навчання. Висвітлення витоків змісту навчання учнів допоміжної школи становить сутність головної мети параграфу 3.1.

Дослідженню питань розвитку основ допоміжного навчання в умовах його комплексної побудови присвячений параграф 3.2. цієї частини праці. В цій же частині розділу аналізуються витoki та результати запровадження у допоміжних школах цілого ряду нових навчальних дисциплін, зокрема, психічної ортопедії. Проводиться аналіз першого навчального плану допоміжної школи, що був прийнятий у 1929 р., і в силу того, що був побудований на основі принципу комплексності, відповідно й не міг всебічно вирішити завдання корекційного навчання учнів зазначеного типу шкіл.

На початку 30-х рр. (параграф 3.3) у допоміжних школах був запроваджений семирічний термін навчання, що вимагало значних змін у науково-методичному забезпеченні їхньої діяльності. Допоміжна школа стала включати в себе два центри: перший – 1-5 кл., другий – 6-7 кл.

Певних змін зазнали і питання комплектування шкіл. Провідна роль у цьому стала належати педологічній службі шкіл.

Кінець тридцятих років XX ст. характеризувалися зростанням корекційної спрямованості змісту навчання розумово відсталих дітей (параграф 3.4). На підтвердження цьому слугує аналіз змісту навчальних дисциплін, що були представлені у навчальному плані допоміжної школи, який був запроваджений у 1938 р.

Якісні зрушення у змісті корекційного навчання учнів допоміжної школи в 40-ві – початок 50-х рр. (параграф 3.5) визначалися перш за все практичним втіленням у шкільну практику дидактичних принципів, запровадження у 1940 р. нового навчального плану та нових навчальних програм (1945 р.). кожна навчальна дисципліна поряд з освітніми стала виконувати і виключно корекційні завдання.

Матеріали четвертого розділу монографії розкривають питання організації та методичного забезпечення корекційного навчання учнів допоміжної школи у 20 ті – початок 50-х рр. XX ст. Аналізуються державно-правові акти, які заклали фундамент розвитку допоміжного навчання у 20-ті рр. (параграф 4.1). Наводяться статистичні матеріали, що ілюструють соціально-педагогічну гостроту проблеми навчання розумово відсталих дітей у ті роки. Розкривається роль різноманітних з'їздів психологів та педагогів, які піднімали питання налагодження системи допоміжного навчання. Акцентується увага на значимості підготовки дефектологічних кадрів, які були покликані вирішувати зазначені питання.

З позицій розкриття сутності зазначеної проблеми, період 30-х рр. характеризувався змінами в діяльності допоміжних закладів освіти (параграф 4.2). Це пояснювалося появою урядової постанови 1930 р. про введення загального обов'язкового початкового навчання. Створювалася відповідна правова база, яка забезпечувала можливість подальшого корекційного навчання розумово відсталих учнів. Як зазначалося, державні

документи 1931 р. регламентували семирічний термін навчання, замість п'ятирічного, що був до того часу протягом дванадцяти років. Відбулося принципове переосмислення ролі уроку як головної форми навчання учнів. Намітилися певні зрушення у пошуці та впровадження в широку педагогічну практику нових форм навчальної роботи, а також методів навчання учнів. Позитивне значення для розвитку корекційного навчання мав і прихід на роботу у допоміжні школи перших випускників дефектологічних факультетів, які вже були професійно підготовлені здійснювати втілення завдань корекційного навчання.

Початок 40-х рр. (параграф 4.3) характеризувався суттєвим посиленням організаційно-методичного забезпечення проведення корекційного навчання у допоміжній школі. До найхарактерніших ознак його розбудови необхідно перш за все віднести визначення НКО України максимального комплектування допоміжної школи, що не повинно було перевершувати 200 учнів, а наповнюваність класів мала бути не більше 16 дітей. Починаючи із 1940/41 н. р. стали вводити у допоміжних школах продовжений шкільний день, що давав, безумовно, більше можливостей для здійснення широкого комплексу корекційно-розвиваючих впливів на розумово відсталу дитину. Керівництво освітянської галузі держави звертало постійну увагу на питання підготовки педагогів-дефектологів на дефектологічному факультеті КДПІ ім. О.М. Горького, на дефектологічному відділі при Харківській медшколі, а також на річних курсах при НДІ дефектології. Вагомою подією у зміцненні системи підготовки кадрів спеціальних шкіл високого ґатунку стало й відкриття аспірантури в структурі Науково-дослідного інституту дефектології. Цілком закономірним стало й те, що створюючи належні умови для функціонування допоміжної школи НКО України став вимагати від науковців якомога швидшого забезпечення шкіл відповідними навчальними посібниками та підручниками, що мали забезпечити

навчальний процес у відповідності із вимогами нових навчальних планів та навчальних програм [594; 596].

У відповідності з навчально-нормативними документами того часу передбачалося здійснювати протягом семи років загальноосвітнє навчання розумово відсталої дитини, що орієнтовно відповідало б програмі 4-х років навчання в загальноосвітній масовій початковій школі. Окрім того, важливого значення стало набувати трудове навчання, яке мало поряд із вирішенням загальноосвітніх завдань ще й виключно корекційне спрямування. Поряд із професійно-трудошим вихованням трудове навчання як провідна навчальна дисципліна мало забезпечити максимальні умови для соціалізації випускника допоміжної школи в доросле життя. Реалізації цих планів завадила Велика Вітчизняна війна. Аналізується етап відбудови допоміжного навчання у перші роки після звільнення України від окупантів.

Як підсумок проведеного дослідження наводяться висновки. Зазначається, що вивчення теоретичного доробку вітчизняних та зарубіжних вчених-дидактиків, дозволяє збагатити сучасні дидактичні дослідження з позицій врахування їх як позитивних так і негативних тенденцій сторін минулого досвіду. Ми в своєму дослідженні прагнули розкрити, перш за все, методологічні засади процесу становлення та розвитку олігофренодидактики в другій половині XIX ст., подальший її розвиток на початку XX ст., організаційне та науково-методичне зміцнення допоміжного навчання у 20 – 30-х рр., та його подальший розвиток у 40 – початку 50-х рр. минулого ст.

Розкриття цих питань має не тільки пізнавальне значення, а й становить інтерес з точки зору внутрішньої логіки розвитку науки. Ці питання мають також значну практичну значимість, оскільки вони сприяють виробленню теоретичних та прикладних засад сучасної

олігофренодидактики, що є вагомим підґрунтям вдосконалення корекційно-виховного процесу у сучасній допоміжній школі.

В додатках до роботи наводяться зразки архівних матеріалів, що дають можливість сформулювати більш повне уявлення про динаміку розвитку корекційного навчання учнів допоміжної школи у зазначений період його розвитку.

Список використаних джерел охоплює 616 назви архівних матеріалів, наукової та науково-методичної літератури.

Джерельна база дослідження складалася із нормативних актів та інструктивно-методичних матеріалів органів управління спеціальною освітою: навчальні плани, навчальні програми, шкільні підручники, методичні посібники із навчальних дисциплін; періодична педагогічна преса; праці вчених-дефектологів (монографії, збірники наукових праць, дисертації із відповідної проблематики), що відносяться до зазначеного періоду.

Важливим джерелом були також документи і матеріали цілого ряду архівів: Центральний державний архів вищих органів влади та органів державного управління України /ЦДАВОВ/; Київський Міський державний архів /КМДА/; Харківський обласний архів /ХОА/; архіви Міністерства освіти та науки України, Інституту спеціальної педагогіки АПН України, Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова, Слов'янського педагогічного інституту та інших вищих педагогічних закладів освіти України щодо розвитку корекційного навчання розумово відсталих дітей.

Книга розрахована на наукових працівників, викладачів, студентів, усіх, хто цікавиться історією спеціальної педагогіки.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ

#### 1.1. *КОРЕКЦІЙНЕ НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ЯК ПРЕДМЕТ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ*

Історичні знання про будь-які сфери буття людини завжди були в полі зору вчених усіх часів. Не становить винятку й історія педагогіки – наука, що аналізує педагогічну думку та практику в історичному ракурсі.

Розвиток українського суспільства у нових історичних умовах державної самостійності вимагає суттєвого посилення методологічної функції досліджень всіх напрямків історичної науки і у тому числі її історико-педагогічної складової. Цілком закономірно, що саме від рівня розвитку методологічних аспектів кожної із галузей знань залежить не тільки її наукова, але і практична значущість.

Для сучасного етапу розвитку історії загальної педагогіки є характерним її прагнення до подолання описового характеру в розкритті сутності педагогічних явищ, відхід від заполітизованості, пошук широких історико-педагогічних узагальнень та глибинних висновків. Саме цим ознакам відповідають дослідження представників наукової школи О.В. Сухомлинської, зокрема мова йде про праці Н.М. Гупана, О.І. Пометун та інших вчених цієї галузі, що слугували для нас методологічним орієнтиром [184; 190; 440 та ін.].

Історія української дефектології налічує цілий ряд імен вчених, які прагнули глибоко її осмислити починаючи ще із 60-х років минулого століття. Для нас значний інтерес викликали дослідження академіка М.Д. Ярмаченка, який вперше в Україні здійснив монографічне вивчення історії сурдопедагогіки [603].

Кінець 80-х – початок 90-х років двадцятого століття характеризувався започаткуванням нового періоду у становленні історії корекційної педагогіки на чолі із академіком В.І. Бондарем [74; 80; 81].

Спираючись у своєму розвитку на визначальні ознаки принципу історизму, історія всіх галузей педагогіки прагне до постійного поєднання своїх історичних і логічних компонентів на основі виваженого аналізу емпіричного та теоретичного аспектів цілісного педагогічного процесу.

Керуючись саме зазначеним принципом, ми здійснювали висвітлення теоретичних та методичних засад виникнення і розвитку олігофренопедагогіки; аналіз змісту навчання розумово відсталих дітей; організацію та методику навчання учнів допоміжних закладів освіти, у кінці XIX – першій половині XX сторіччя, що і становило головне завдання нашого наукового дослідження [523; 528; 530; 536; 537; 538].

Вітчизняна історико-педагогічна наука охоплює цілий ряд досліджень історії складових спеціальної педагогіки [80; 82; 83; 84; 123; 274; 276 та ін.]. Зокрема, це праці В.І. Бондаря, О.М. Граборова, О.І. Дьячкова, Х.С. Замського, В.В. Золотоверх, Л.К. Одинченко, К.М. Турчинської, М.Д. Ярмаченка та інших вчених-істориків корекційної педагогіки [82; 222; 223; 224; 257; 274; 275; 276; 407; 552; 603 та ін.]. Диференціювання у питаннях висвітлення різних напрямків спеціальної педагогіки – цілком закономірний сучасний період розвитку історико-педагогічної науки, оскільки ґрунтовне ретроспективне розкриття різних сторін розвитку кожної з галузей дефектології обумовлює цілісне її сприйняття.

Вивчення різних аспектів історії олігофренопедагогіки виявило вагомі її здобутки у сфері розробки та запровадження корекційного навчання учнів із особливостями розумового розвитку. Суттєвого розвитку корекційне навчання учнів допоміжних шкіл набуло у першій половині XX ст. Реалізація завдань історико-педагогічного вивчення всіх напрямів корекційного навчання дітей із особливостями розумового розвитку становить сутність цього дослідження.



Як вже зазначалося, сучасна олігофренопедагогіка та олігофренопсихологія розглядають корекцію перш за все з позицій практичної значущості, тобто “ефективності педагогічного процесу в спеціальному освітньому закладі: без цілеспрямованого виправлення недоліків ускладнюється засвоєння учнем знань, вмінь та навичок. ... корекційний вплив на школяра здійснюється передусім засобами навчання та виховання. А таке навчання (як і виховання), коли розв’язуються не лише педагогічні, а й корекційно-розвивальні завдання, вважається корекційно спрямованим. Корекційно спрямоване навчання є провідним фактором у розвитку аномальної дитини” [580, с. 5]. Отже, корекційне навчання – це корекційно спрямоване навчання, метою якого є виправлення недоліків розвитку дитини, а не лише засвоєння знань, вмінь та навичок.

Аналіз джерел у галузі спеціальної педагогіки та психології різних років (Г.М. Дульнєв, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін.) свідчить, що корекційне навчання, корекційне виховання та корекційний розвиток завжди знаходилися в полі зору фахівців системи спеціальної освіти [220; 221; 222; 489; 490; 491; 495; 497; 579; 580; 581 та ін.].

Аналізуючи наукову спадщину Г.М. Дульнєва та інших олігофренопедагогів, О.П. Хохліна зазначає, що, за переконаннями вченого, співвідношення між навчанням і корекцією недоліків розвитку обтяженої вадами інтелекту дитини є аналогічним тому, що існує між навчанням і розвитком нормальної дитини. При цьому, зауважується, – провідна роль, безумовно, належить навчанню, за умови, що його організовує та проводить педагог-дефектолог у спеціальному корекційно-розвивальному аспекті [580].

Долаючи складний суперечливий шлях вироблення науково-обґрунтованого бачення співвідношення корекційного розвитку та корекційного навчання і корекційного виховання, дефектологічна наука

другої половини ХХ ст. чітко заявила про пряму залежність між цими компонентами педагогічного процесу допоміжної школи.

Результати наукових досліджень В.М. Синьова свідчать, що існує значний пласт нерозв'язаних теоретичних і практичних проблем у сфері зазначеного питання. Вітчизняна олігофренопедагогіка стверджує необхідність системного підходу до здійснення корекційного впливу на хід розвитку розумово відсталого школяра, що полягає в створенні конкретних педагогічних умов, у яких буде розвиватися особистість як цілісна структура в єдності таких її компонентів, як пізнавальні здібності, ставлення, потреби та інтереси, мотиви, установки, емоційно-вольові якості. У процесі комплексної корекційної роботи важливо коригувати та розвивати у розумово відсталих дітей мислення не тільки і не стільки задля самого мислення, скільки для того, щоб забезпечити свідоме ставлення учня до дійсності в усіх її багатогранних проявах, свідоме засвоєння інформації, свідомої трудової діяльності і поведінки в різноманітних соціальних ситуаціях [489, с.16]. Історико-педагогічному аналізу становлення цих поглядів у зазначений період саме і присвячене наше дослідження.

Реалізація зазначених умов корекційного навчання розумово відсталих учнів багато в чому залежить від суспільно-політичної атмосфери, що визначає саму можливість його здійснення. Саме тому, актуальним для історико-педагогічної науки і на сьогодні залишається бачення Л.С. Виготським суспільних цілей виховання особистості, який зазначив, що говорити про абстрактні ідеали виховання як про розвиток цільної та гармонійної особистості чи культурної і цивілізованої людини з наукової точки зору безпідставно, бо це всерівно нічого не означає для вибору тих зв'язків, якими ми повинні користуватися у виховному процесі. Науково сформулювати цілі виховання – означає конкретно і точно

намітити ту систему поведінки, яку ми бажаємо втілити у особистість нашого вихованця.

І варто тільки поглянути на виховні системи у їхньому історичному розвитку, щоб побачити, що цілі виховання на практиці завжди були конкретні і життєві та відповідали ідеалам епохи, тій економічній і соціальній структурі суспільства, яка визначає собою всю історію цієї епохи. Якщо на словах ці ідеали формулювалися іншим чином, то це залежало або від наукової неспроможності мислителя, або від класового лицемірства епохи [130, с. 90].

Досліджуючи різнопланові питання олігофренодидактики, В.О. Липа зазначає, що з підвищенням рівня свого соціально-культурного розвитку суспільство брало на себе певні зобов'язання стосовно аномальних осіб, керуючись не тільки гуманістичними, але і соціально-економічними мотивами [354]. Реалізація завдань соціалізації розумово відсталих дітей поряд із соціальними факторами могла бути досягнута і за рахунок пошуку нових форм корекційно-виховної роботи у допоміжних школах. Всебічному розумінню цих питань, на наш погляд, буде сприяти і розгляд у історико-педагогічному ракурсі природи навчання дитини із особливостями розумового розвитку.

Розглядаючи завдання допоміжної школи, Г.М. Дульнев наголошував, що вони потребують всебічного вивчення, бо від цього, власне, повністю “залежить і вирішення питань про конкретний зміст, методи і засоби виховної роботи у допоміжній школі” [219, с.4]. Історико-педагогічне пізнання теорії та практики корекційної роботи у допоміжній школі потребує врахування двох поширених у першій половині ХХ ст. недоліків визначення завдань виховання та навчання у допоміжній школі. Сутність першого недоліку полягала в ігноруванні специфічних особливостей учнів цього типу навчальних закладів, що призводило до масового некритичного запозичення досвіду загальноосвітньої школи.

Другий помилковий підхід при визначенні завдань виховання та навчання учнів допоміжної школи полягав у абсолютизації в розумовому розвитку дитини сформованої системи навичок самообслуговування, особистої гігієни, ремісничих навичок тощо. Таким чином в одному випадку наявна спроба виховати суму навичок ззовні благопристойної поведінки, без формування у дітей хоча б найпростішого усвідомлення громадських мотивів своєї діяльності. В іншому випадку справа може звестись до спроби сформувати у дітей за допомогою формально-словесних засобів поняття про норми їхньої поведінки в тій чи іншій ситуації, що далеко не завжди вдається у роботі з розумово відсталими дітьми [219, с. 5]. Враховуючи ці ознаки навчання і виховання учнів допоміжної школи, спеціальна педагогіка розглядає корекційну спрямованість змісту навчання у тісній залежності від спеціальних методів і форм його практичної реалізації. Саме тому співвідношення таких дефініцій олігофренодидактики як “ціль – зміст – завдання – методи” потребують всебічного історико-педагогічного аналізу.

Серед методологічних засад нашого наукового пошуку важливе місце має займати і розуміння суті співвідношення корекції та навчання (виховання) дитини в умовах допоміжної школи-інтернату. Сучасна спеціальна педагогіка розглядає ці компоненти педагогічної системи як відносно самостійні, з певними відмінностями в меті, особливостях педагогічного процесу та показниках ефективності. Згідно результатів сучасних досліджень, мета навчання – дати учням знання, вміння та навички, мета корекції – виправити психічні і фізичні вади, розвивати дитину в цілому. Досягнення мети корекційного впливу забезпечують усі компоненти педагогічного процесу: організація, зміст, методика [580, с. 25]. Окрім того, на погляд вчених, особливості корекційного впливу зумовлюються не стільки закономірностями засвоєння навчального матеріалу, скільки метою, визначеною відповідно до предмета корекції,

його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Від чіткого розуміння предмета корекції (що саме необхідно виправляти та розвивати у дитини) залежить постановка мети, визначення організаційних форм, змісту, методики та показників результативності педагогічного процесу у допоміжній школі [580; 581; 582 та ін.].

Історико-педагогічний аналіз здобутків лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки АПН України впродовж всіх років свого існування свідчить, що вся науково-дослідна діяльність колективу спрямовувалася на вирішення проблем, пов'язаних з удосконаленням усіх складових освітнього процесу у закладах для дітей з порушеннями розумового розвитку (навчання, виховання та корекції). Вивчалися як теоретичні, так і практичні аспекти проблеми підвищення ефективності освіти цієї категорії дітей [582].

Як зазначає О.П. Хохліна, особливе місце у тематиці досліджень лабораторії відводилось перш за все проблемі корекційно-розвивальної роботи з дітьми. Метою наукового пошуку колективу стало посилення корекційної спрямованості навчання у допоміжній школі. Саме в процесі цих досліджень у лабораторії набувають розвитку теоретичні засади корекційно-розвивальної роботи у спеціальному навчальному закладі; корекційна робота стає самостійним предметом вивчення. Основою розробки таких засад слугували праці Г.М. Дульнєва, І.Г. Єременка, Н.Л. Коломинського, В.Ю. Карвяліса, Є.О. Ковальнової, В.О. Липи, В.М. Синьова, Б.К. Тупоногова та інших [123; 220; 226; 227; 228; 229; 230; 311; 328; 352; 353; 490; 580 та ін.]. У своїх дослідженнях співробітники лабораторії виходять з розуміння суті корекції як відносно самостійної складової спеціальної освіти. Водночас корекційна робота розглядається як системоутворюючий фактор щодо єдності освітнього процесу у спеціальній школі. При цьому враховується, що виділення складових частин спеціальної освіти (навчання, виховання, корекція) можливе лише

абстрагуванням функцій кожної з них для осмислення, організації, цілеспрямованої роботи [582, с. 30].

Згідно з результатами досліджень українських олігофренопедагогів корекція розглядається як спеціально організований педагогічний процес, усі компоненти якого (цільовий, змістовий, методичний, організаційний і результативний) мають свої особливості, що відрізняють корекцію від навчання та виховання. Ці особливості визначаються предметом корекції, тобто тим, що у дитини необхідно виправити та розвивати у цілому. Саме від предмета корекції залежать постановка мети впливу, його організація, добір і використання змісту, розробка та запровадження методики, визначення показників результативності роботи. І саме спеціально побудовані цільовий, організаційний, змістовий, методичний і результативний компоненти педагогічного процесу забезпечують його корекційну спрямованість [582, с. 31]. Таким чином розглядаються питання педагогічного аспекту проблеми. Вивчення ж психологічного змісту предмета корекції, механізмів, складових, параметрів його становлення, особливостей прояву і формування у дітей як основи корекційно-розвивальної роботи, результатів корекції є питанням психологічного аспекту проблеми. Вчені виходили з того, що ефективно її розв'язання як в теоретичному, так і практичному плані потребує системного дослідження психолого-педагогічних основ корекційної спрямованості педагогічного процесу [582]. Відмічається, що все зазначене може слугувати теоретичними засадами створення цілісних корекційних технологій навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, які були реалізовані зокрема при забезпеченні корекційної спрямованості системи трудового навчання цієї категорії дітей [579].

Важливе значення для розуміння методологічної сутності проблеми корекційного навчання учнів допоміжної школи мають дослідження Л.В. Занкова та його наукової школи, присвячені питанню співвідношення

навчання і розвитку дитини [260; 263; 264]. Спираючись на науково-педагогічну спадщину Л.С. Виготського, цей вчений творчо продовжив його дослідження щодо взаємовпливу таких визначальних психолого-педагогічних дефініцій, якими є навчання та розвиток. У своїх дослідженнях він спирався на теорію культурно-історичного розвитку Л.С. Виготського. Згідно з цією теорією провідна роль у розвитку дитини відводиться навчанню. Це положення стало одним із основоположних для радянської психолого-педагогічної науки при розв'язанні теоретичних та практичних завдань. Подальший внесок Л.В. Занкова у розробку зазначеної проблеми полягав у тому, що, стоячи на позиціях Л.С. Виготського стосовно її розуміння, він заявив про нагальну потребу всебічного комплексного вивчення взаємовпливу навчання та розвитку. Вчений, зокрема, коректно зазначив, що Л.С. Виготський максимально підійшов до педагогічної оцінки проблеми навчання й розвитку, проте залишилися нерозкритими ціла низка питань, пов'язаних з розумінням того, при якій саме дидактичній системі досягається найбільш оптимальний результат у всебічному розвитку дитини. Для вивчення зазначеної проблеми важливе місце відводилося дослідженням Д.Б. Ельконіна, який вивчав психологічну природу процесів навчання та розвитку учня [580]. Л.В. Занков, поряд із розробкою теоретичних та методичних питань у сфері навчання і розвитку дитини, ґрунтовно цікавився й її історико-педагогічними аспектами. У зв'язку з цим, він зазначав, що мислителі минулого окреслили способи та форми, за допомогою яких можуть бути досягнуті бажані результати у розвитку дитини. Водночас історико-педагогічні джерела, на думку вченого, не містили систематично зібраних достовірних фактів, що розкривали б механізми побудови навчання.

Як вже зазначалося, незважаючи на наукову-практичну очевидність проблеми співвідношення навчання і розвитку, перші ґрунтовні

дослідження із взаємовпливу цих процесів у педагогіці були проведені Л.В. Занковим лише у 50-х рр. ХХ ст. [258; 259; 261; 262 та ін.].

Перше і принципово значуще досягнення вченого у цьому напрямку полягало у тому, що він науково довів необхідність комплексного вивчення питань навчання і розвитку дитини у їх взаємозв'язку. Наступним здобутком вченого стало те, що він здійснив широке вивчення впливу навчання дитини на її розвиток за допомогою педагогічного експерименту. Зазначений метод знайшов широке використання в умовах масової загальноосвітньої школи, але суттєво не вплинув на розвиток теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжної школи.

При визначенні методологічних засад дослідження ми виходили також з того, що саме корекційно-розвивальна робота у широкому розумінні має спрямовуватися на максимально можливе культурне зростання дитини при засвоєнні суспільного досвіду, формуванні способів дій в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності (Л.С. Виготський, Т.О. Власова, Г.М. Дульнєв, М.І. Земцова, Г.М. Мерсіянова, В.М. Синьов, М.Д. Ярмаченко та ін.) [580, с. 32]. Враховуючи те, що розвиток дитини передбачає її становлення як суб'єкта діяльності, здатного до її свідомого здійснення та регуляції. Формування в учня усвідомленої діяльності розглядається вітчизняними вченими як основа проведення корекційно-розвивальної роботи [581; 582]. У зв'язку з цим саме проблема розвитку усвідомленості навчальної діяльності у розумово відсталих школярів, її теоретичні та практичні, психологічні та педагогічні аспекти стали спеціальним предметом дослідження в лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки АПН України у 90-х рр. ХХ ст. Поставлена проблема вперше досліджувалась одночасно на різному навчальному матеріалі (мова і читання, математика, фізкультура, трудове навчання), вона торкалася усвідомлення різних сторін учіння: змістової, операційно-організаційної, мотиваційної.



Ми виходимо з того, що історико-педагогічне дослідження повинно передбачати методологічну орієнтацію на сучасну історію педагогіки – окрему галузь знань, яка має свій науково-пошуковий простір, свій об'єкт і предмет дослідження й тому повинна вивчатися за певними, притаманними лише їй закономірностями. За твердженням вітчизняних дослідників цієї сфери знань Н.М. Гупана та О.В. Сухомлинської, вона визначається в науковій літературі як галузь педагогічної науки, що вивчає стан і розвиток теорії і практики виховання й навчання підростаючого покоління на різних щаблях людського суспільства, виявляє закономірності процесу виховання, з'ясовує причини виникнення педагогічних теорій, узагальнює те позитивне, що було нагромаджено в педагогічній теорії і практиці навчання та виховання у попередні історичні епохи [184; 540; 541; 542; 543 та ін.].

Об'єктом історії педагогіки є історико-педагогічний процес, наповнений широким соціокультурним і антропологічним сенсом, що містить в собі співвідношення різного рівня педагогічних феноменів минулого і сьогодення [190]. Досліджуючи педагогічні явища і процеси, історія педагогіки, як зауважує Н.М. Гупан, є наукою педагогічною, тому досліджувати її доцільно під кутом зору культурно-антропологічного (з огляду на розвиток природи та потенціалу людини, дитини) та суто педагогічного (з урахуванням тенденцій розвитку форм, методів, змісту навчання, виховання) підходів. Водночас, оскільки історія педагогіки не тільки педагогічна, а й історична дисципліна, вона висвітлює педагогічні явища в процесі розвитку та у контексті тих змін, що відбуваються в суспільстві, розглядає історико-педагогічний процес як невід'ємну частину загальної історії людства [190, с. 4].

Саме тому всебічне вивчення розвитку історії педагогіки як науки свідчить, що її мета, завдання і зміст збагачувалися та змінювалися в процесі її еволюції. Ці зміни зумовлювалися різними чинниками, перш за

все замовленням суспільства, розвитком науки, внутрішньою логікою розвитку самого історико-педагогічного знання, нарешті – тими зрушеннями, що відбувалися у розумінні предмета педагогіки і, відповідно, історії педагогіки як важливої її складової [184].

На підставі аналізу різних підходів до визначення історії педагогіки з позицій аналізу вітчизняної наукової думки її доцільно представити в історіографічному аспекті, як процес відображення в історико-педагогічній літературі таких складових: історія школи і освіти, історія педагогічних персоналій та історія педагогічної думки [184]. У своїх судженнях сучасні історики педагогіки виходять з такого розуміння зазначених дефініцій: “історія національної педагогічної думки – це сукупність уявлень, ідей, теорій та міркувань про освіту і виховання, накопичених та розроблених представниками педагогічної громадськості впродовж віків. Думка розглядається нами як широке поняття духовної сфери, яке включає в себе багато складових: філософію, релігію, ідеологію, мораль та етику, а також цілий ряд феноменів, що не стосуються науки” [190, с. 14]. Педагогічна думка, як розвиває цю тезу Н.М. Гупан, є відбитком об’єктивної реальності і результатом цілеспрямованого й узагальненого пізнання, суб’єктом педагогічних фактів, суттєвих зв’язків і співвідношень педагогічних явищ, творчого вироблення нових педагогічних ідей, прогнозування подій тощо. Тому вона завжди персоніфікована, на ній лежить відбиток особистості автора чи авторів з їх поглядами, віруваннями, переконаннями. Педагогічна думка представлена у різних наукових формах – підручниках, посібниках, дисертаціях, монографіях тощо. Разом з цим, на наш погляд, О.В. Сухомлинська аргументовано наголошує, що зміст української національної педагогічної думки включає, крім наукових знань, народну педагогіку, ідеологію з відчутною опорою на національні цінності, конкретно-історичні форми української ментальності [540; 541]. Розвиток педагогічної думки – це історичне явище, яке передбачає послідовність і

спадкоємність знань, що набуваються від покоління до покоління. Саме тому педагогічна історіографія і складає одну з провідних засад для глибокого аналізу цього процесу, свідченням чого стали монографічні роботи Н.М. Гупана, виконані у цій науковій площині [184; 190].

Аналіз цих джерел дає нам можливість осмислити те, що історія освіти охоплює історію становлення і функціонування різних типів навчально-виховних закладів й установ, систем освіти, розвиток практики виховання і навчання на тому чи іншому етапі розвитку суспільства, сукупність соціальних інституцій, норм і правил, що її регулюють.

Окрім того, для нас суттєвий інтерес становили і педагогічні персоналії – творчі біографії та послідовне систематизоване висвітлення сукупності педагогічних поглядів окремих педагогів або видатних діячів, мислителів, що працювали в галузі освіти та виховання [184]. Вже саме життя педагога, його духовна біографія є матеріалізацією історії думки й духу, дає матеріал для реконструкції, зіставлення й висновків історико-педагогічного характеру [190, с. 12]. Історія дефектології, зокрема олігофренопедагогіки, налічує значну кількість педагогічних персоналій, вивчення педагогічної спадщини яких є нагальною потребою сьогодення.

Керуючись методологічними положеннями при проведенні історико-педагогічних досліджень у сфері загальної педагогіки, а також враховуючи специфіку досліджуваної проблеми (у ракурсі теоретико-методологічних засад корекційної педагогіки), вважаємо за доцільне розкрити тлумачення окремих найважливіших термінів та понять, якими, поряд із вже зазначеними, ми будемо оперувати у своєму науковому пошуку.

Історія педагогіки – це окрема галузь знань, що вивчає історичний розвиток педагогічної теорії та практики в їх діалектичному взаємозв'язку, в конкретно-історичних формах, у співвідношенні феноменів минулого із сьогоденням [184; 581]. Об'єктом історії педагогіки є історико-педагогічний процес. Він включає в себе співставлення різних

педагогічних явищ в історичній ретроспективі [184; 190]. Предметом історії педагогіки доцільно вважати історію педагогічного знання та історію педагогічного процесу, які можуть поділятися на окремі напрями у розвитку теорії та практики [190, с. 14].

Варто, на нашу думку, також акцентувати увагу на сутності поняття “педагогічна персоналія”. Не дивлячись на те, що у психолого-педагогічній літературі ним дуже часто оперують (Е.Д. Дніпров, О.В. Сухомлинська, М.Г. Ярошевський, О.І. Пискунов та ін.), вперше дав йому визначення Н.М. Гупан: “педагогічна персоналія – це окремий предмет історико-педагогічного дослідження, в основі якого представлена творча біографія педагога у взаємозв’язках з конкретними суспільно-політичними умовами його життя та діяльності, співставлена з розвитком педагогічної думки” [190, с. 14].

На підставі аналізу відповідних історико-педагогічних праць можна побачити, що останнім часом у педагогічній літературі отримують широкий вжиток ряд нових для педагогічного загалу понять, зокрема таких, як „національна педагогічна думка” або ж “українська національна педагогічна думка”. Педагогічна думка – це широке поняття, яке включає в себе багато складових. Під українською національною педагогічною думкою потрібно розуміти розвиток або розробку ідей про навчання, виховання дітей, молоді та дорослих, включаючи і народну педагогіку [184].

Частково використовуються в нашому дослідженні і такі поняття, як “національна освіта” і “національна школа”. На думку вітчизняних науковців, це широкі багатоаспектні й поліморфні поняття, суть яких багато в чому залежить від контексту вживання та від світоглядної позиції дослідників, які їх використовують. Водночас слід зазначити, що ми розуміємо під цими термінами реально існуючі матеріальні об’єкти й

феномени, відображені, перш за все, в змісті освіти та формах залучення до неї [183; 185; 186; 187; 188; 189 та ін.].

Визначення сутності та специфіки корекційного навчання як предмета історико-педагогічного дослідження передбачає: виявлення умов виникнення корекційного навчання, його функцій, факторів його розвитку; розкриття властивостей і характерних рис корекційного навчання дітей із особливостями розумового розвитку як цілісного об'єкта вивчення; визначення специфічних завдань дослідження та шляхів їх вирішення.

Першочерговість цього розділу зумовлена тим, що належне усвідомлення тієї чи іншої системи знань, подій розпочинається саме з аналізу їх потенційної основи. У цьому разі використовується її змістовий аспект як система поглядів на ті чи інші явища, процеси, спосіб розуміння, трактування певних явищ, подій. Відповідно до зазначеного цей розділ дослідження присвячений колу питань, які будуть розкриватися у подальших розділах нашої наукової праці у зв'язку із висвітленням поглядів окремих дослідників, а саме: сутність понять освіти розумово відсталих учнів; корекційного навчання; соціального і педагогічного значення освіти розумово відсталих учнів; структури і функції освіти; особливостей навчання у допоміжних школах; змісту навчання розумово відсталих учнів; організації та методики навчання учнів допоміжних шкіл; форм й методів педагогічного керівництва навчальним процесом розумово відсталих учнів тощо.

З метою пізнання історико-педагогічних проблем корекційної педагогіки, на наш погляд, доречно буде звернутися до наукового доробку А.І. Селецького, який поряд із вивченням клінічних основ розумової відсталості постійно цікавився історією становлення цієї сфери знань. Вчений досить влучно зазначав, що кожна галузь науки має свою історію, засвоєння якої для того, хто бажає вивчити цю галузь, обов'язкове. "Не знаючи минулого, важко орієнтуватися в сучасному, неможливо заглянути

в майбутнє, через що неминучі вагання і навіть помилки. Кожний дослідник, розв'язуючи те або інше питання, вдається до його історії, в якій шукає шляхи до реалізації свого задуму. Він вважає, що чим глибше вивчена історія певного питання, тим плідніше будуть власні висновки з нього” [485, с. 13]. Дійсно, таке бачення історико-професійних проблем підтверджує його гіпотезу про те, що саме повнота розуміння сучасного стану науки і перспектив її розвитку багато в чому визначається обізнаністю щодо того, як виник цей “сучасний стан”, що йому передувало, який шлях було пройдено до становлення і утвердження тих або інших наукових ідей і запровадження їх у практику. Пізнання процесу історичного розвитку науки не можна розуміти, як звичайну цікавість. Воно потрібне практично для глибоких розробок теоретичних основ науки, для організації і застосування цих знань на практиці [483; 484; 489].

Як вже зазначалося, на сучасному етапі розвитку історико-педагогічної науки цілком обґрунтовано висуваються вимоги до підвищення якості наукових досліджень у цій сфері знань. Зокрема, на нашу думку, одним із пріоритетних її завдань є вивчення становлення та розвитку методологічних засад спеціальної педагогіки на різних етапах її розвитку.

За визначенням В.В. Краєвського, методологія педагогіки – система знань про основу та структуру педагогічних теорій, про принципи підходу та способи отримання знань, що відтворюють педагогічну дійсність, а також система діяльності з отримання таких знань та обґрунтування програм, логіки, методів й оцінки якості дослідницької роботи [334, с. 9]. Цілком доречним є твердження цього дослідника про те, що предметом методології педагогіки виступає співвідношення між педагогічною дійсністю та її відтворенням у педагогічній науці. Керуючись подібним філософсько-освітнім баченням проблем методології, історія олігофренопедагогіки повинна проаналізувати методологію педагогіки у

двох площинах: як систему знань і як систему науково-дослідницької діяльності. До них В.В. Краєвський відносить методологічні дослідження й методологічне забезпечення. Завданнями методологічних досліджень сучасна педагогічна наука у першу чергу вважає виявлення та всебічне вивчення закономірностей і тенденцій їхнього розвитку у нерозривному зв'язку з повсякденною освітянською практикою. Серед широкого спектру методологічних засад педагогічних досліджень також чільне місце займають питання виявлення та подальшого вивчення принципів підвищення ефективності й якості педагогічних досліджень, аналіз їхнього понятійного складу і методів. Методологічне забезпечення передбачає, насамперед, використання методологічних знань для обґрунтування програм досліджень й оцінки їхньої якості у процесі проведення дослідницької роботи та після її завершення.

Подібний підхід спричинює виділення двох головних функцій методології педагогічної науки: дескриптивної, або описової, що полягає в теоретичному описанні об'єкта, та прескриптивної, чи нормативної, що визначає орієнтири у роботі дослідника [334].

Керуючись наявністю цих двох функцій, сучасні дослідники методологічних засад педагогічної науки поділяють основи методології педагогіки на дві групи: теоретичні та нормативні. Подібне бачення методологічних засад педагогічної науки зобов'язує історію олігофренопедагогіки ґрунтовно вивчити в історико-педагогічному ракурсі теоретичні основи методології цієї галузі знань, до яких насамперед належать: визначення методології; загальна характеристика методології всієї корекційної педагогіки й, зокрема, її важливої складової – олігофренопедагогіки; характеристика рівнів методології (загальнофілософського, загальнонаукового, конкретно-наукового методів та техніки досліджень); методологія як система знань в галузі спеціальної педагогіки та система діяльності, а також джерела методологічного

забезпечення дослідницької діяльності; об'єкт і предмет методологічного аналізу означеної галузі знань.

Нормативні основи методології олігофренопедагогіки мають вбирати в себе форми пізнання педагогічної практики (наукову, стихійно-емпіричну, художньо-образну); передбачають диференціацію публікацій за різними типами (наукові, науково-методичні, методичні тощо), чітко визначаючи основні дефініції дослідження (проблема, тема, об'єкт, предмет, мета, завдання, гіпотеза, наукове та практичне значення проведеної роботи тощо); логіку педагогічного дослідження та його зв'язок з іншими науковими пошуками.

Сучасний етап розвитку загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки характеризується значним, поглибленим зростанням інтересу до розвитку філософсько-освітніх знань. Одним із перших вчених, який всебічно обґрунтував взаємозв'язок між філософією та педагогікою, був К.Д. Ушинський. Цей дослідник у своїй педагогічній антропології сформував методологічні засади філософії виховання та навчання. Сучасні підходи до розвитку взаємозв'язку зазначених галузей знань визначаються пошуком раціонального співвідношення загальнолюдських цінностей виховання і національних особливостей. Простеження аспектів взаємодії філософії та педагогіки, зокрема спеціальної педагогіки, становить першочергове завдання історії філософії й історії спеціальної педагогіки, оскільки саме питання форм синтезу філософських і спеціально-педагогічних знань ще практично не досліджено. Аналіз широкого спектру праць з галузі філософії та спеціальної педагогіки свідчить, що зазначений історичний період характеризується вагомими здобутками у змісті та формах взаємодії [74; 143; 334].

Розглядаючи методологічні ракурси історико-педагогічного дослідження, необхідно насамперед зазначити, що розвиток будь-якої сфери знань, у тому числі й олігофренопедагогіки, здійснювався



суперечливо, неоднорідно стосовно її складових з різною часовою, кількісною й якісною динамікою змістовного нарощування знань [184; 190]. Отже, виявлення та здійснення історико-педагогічного аналізу цих явищ і слугувало головним завданням нашого дослідження.

Вивчати історію олігофренопедагогіки, зокрема історію олігофренодидактики, на нашу думку, необхідно на підставі розгляду трьох рівнів її виникнення, становлення та розвитку. До цих рівнів ми відносимо: емпіричний, науково-емпіричний і теоретичний.

На емпіричному рівні олігофренопедагогіка, як і всі інші сфери психолого-педагогічної науки, проходила етап збору, накопичення, узагальнення та класифікації результатів практичної діяльності педагогів спеціальної школи, які заклали основи її роботи.

На науково-емпіричному рівні розроблялися моделі корекційного процесу допоміжної школи. Історико-педагогічний аналіз цього етапу має розкрити моделювання навчального процесу з позицій співвідношення його дослідницького й практичного компонентів.

На теоретичному рівні розвитку корекційного навчання учнів допоміжної школи відбувалося накопичення результатів дослідницької роботи дефектологів, що сприяли виробленню цілісної корекційної теорії навчання учнів зазначеного типу шкіл. Критичне висвітлення питань теорії у історико-педагогічному ракурсі дає можливість використати науковий потенціал минулого для сучасних і майбутніх досліджень питань корекційного навчання учнів допоміжних шкіл.

Для проведення зазначеного історико-педагогічного аналізу цих етапів становлення та розвитку корекційного навчання в умовах допоміжної школи сучасна педагогічна наука виділяє три шляхи: послідовний, паралельний та пріоритетний [184; 190]. Для першого характерна зміна всіх етапів науково-педагогічної діяльності. Паралельний шлях пошуку передбачає поєднання вивчення розвитку емпіричного та

теоретичного компонентів сфери знань. Розбудова найбільш відповідно значущих теоретичних і практичних засад певної сфери діяльності людини складає основу пріоритетного шляху її розвитку.

Критично оцінюючи здобутки історії педагогіки на всіх етапах розвитку нашої держави, необхідно зазначити, що ще майже двадцять років тому відомий історик З.І. Равкін окреслив цілий ряд нагальних завдань історико-педагогічної науки [468]. Враховуючи соціально-політичну гостроту сучасного періоду розвитку нашого суспільства і, зокрема, його освітньої галузі, вбачається доцільним проаналізувати ці положення саме з позицій першочергових потреб сьогодення.

Зокрема З.І. Равкін неодноразово наголошував, що для підвищення якості досліджень в галузі історії педагогіки необхідні:

- подальше зростання теоретико-методологічного рівня цих досліджень, посилення їх світоглядної спрямованості та концептуального характеру;

- забезпечення вченими-дослідниками інтеграції здобутих знань, системного цілісного підходу до вивчення педагогічних явищ;

- здійснення порівняно-історичних досліджень, що базуються на типологічному аналізі процесів, на які спрямоване вивчення;

- вдосконалення методів обробки й аналізу історичних джерел, розширення їх кола, введення у науковий обіг нових і маловідомих документів, важливих за своїм значенням фактів [461, с. 51].

Слід визнати, що кожен з цих напрямків підвищення ефективності наукових досліджень не втратив актуальності і є досить важливим і сьогодні, а тому й заслуговує на ґрунтовне самостійне вивчення. Виходячи із особливостей предмета нашого дослідження, ми зупинимося на розгляді проблем реалізації положень, що впливають із завдань подальшого зростання теоретико-методологічного рівня, посилення світоглядної спрямованості та концептуального характеру історико-педагогічних праць.

Особливість проведення історико-педагогічного дослідження у сфері олігофренодидактики, з нашої точки зору, полягає перш за все у тому, що воно має вивчити історію розвитку теоретичних засад та особливостей здійснення на педагогічній практиці корекційної спрямованості процесу навчання учнів допоміжної школи.

Сучасна спеціальна педагогіка стверджує, що коригування особливостей психофізичного розвитку учня допоміжної школи шляхом використання системи особливих педагогічних прийомів повинно становити основу всього процесу навчання у цьому типі спеціальних закладів освіти [230; 490; 580]. Корекція вад різних сторін психофізичного розвитку дитини має пронизувати всі напрямки навчальної та виховної роботи допоміжної школи. Варто буде також зазначити, що на сьогодні не існує якоїсь окремої програми корекційної роботи, в тих чи інших формах вона здійснюється в межах навчальних занять та у позакласний час. Виходячи з цього, для нас суттєвий науковий інтерес становить розуміння взаємодії корекційного та навчально-виховного процесів, що за своєю методологічною сутністю є єдиними, але разом з тим кожен несе різне смислове навантаження.

Ми поділяємо підходи російських вчених стосовно єдностей і розбіжностей у трактуванні цих дефініцій. Зокрема, Є.А.Ковальова досить слушно наголошує на тому, що метою навчально-виховної роботи є озброєння дітей знаннями та навичками у чіткій відповідності з нормативними документами. Мета ж корекційної роботи, на думку вченої, полягає у виправленні притаманних учням допоміжної школи порушень психофізичного розвитку [123].

Усі напрямки навчально-виховної роботи мають бути спрямовані на оволодіння учнями певним обсягом знань, умінь та навичок. Корекційна робота допоміжної школи, з позицій її сьогоденних завдань, має на меті стимулювання компенсаторних процесів розвитку дитини, сформувати

певні узагальнені навчальні й трудові уміння, що відтворюють рівень самостійності учнів при вирішенні нових навчальних і навчально-трудова завдань. Результати навчально-виховної та корекційної роботи різняться (В.І. Бондар, Л.С. Виготський, О.М. Граборов, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, В.М. Синьов, О.П. Хохліна та ін.) також темпом їхнього досягнення: навчання учнів конкретним умінням, знанням та навичкам відбувається значно швидше, ніж виправлення недоліків їхнього розвитку [74; 130; 153; 221; 230; 490; 580 та ін.].

Вивчення наукових і науково-методичних джерел із теорії та практики корекційного навчання в означений період свідчить, що ці питання завжди були домінуючими у широкому спектрі проблем, що виступали об'єктами вивчення вчених та педагогів шкіл цього типу. Саме тому, на наше переконання, всебічне вивчення теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжної школи кінця ХІХ – першої половини ХХ століть дасть підстави виявити значне коло питань, що мають не тільки історико-педагогічну, а й практичну значущість. Підставою для цього науково-оптимістичного прогнозу передусім слугує соціальне замовлення держави на поліпшення якості навчання та виховання, і як результат – освіта дітей з особливостями психічного та фізичного розвитку, що проголошено в Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. Зокрема, на нашу думку, досить слушним є положення цього документу про необхідність своєчасного виявлення та проведення діагностики дітей з особливостями психічного і фізичного розвитку, врахування цих даних під час формування мережі закладів корекційної та реабілітаційної допомоги; забезпечення варіативності здобуття якісної базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей дітей, зорієнтованої на їх інтеграцію у соціально-економічне середовище [399, с. 11]. Як свідчить вітчизняний і

світовий досвід навчання учнів допоміжних шкіл, реалізація на практиці цих положень, можлива лише за умови збагачення сучасної корекційної роботи допоміжної школи її найбільш вагомими здобутками минулого.

Як вже зазначалося, вся історія олігофренопедагогіки є суцільним пошуком оптимальних форм та методів корекційного навчання. При цьому з позицій аналізу наукової спадщини Л.В. Занкова, на різних етапах розвитку дефектології, на думку В.М. Синьова, “принципи та практичні засоби здійснення цієї (корекційної) роботи розумілись по-різному, в залежності від стану розвитку психології і педагогіки” [495, с. 128]. Проте, хоча проблема корекційного навчання учнів допоміжної школи завжди знаходилася в полі зору теоретиків та практиків цієї освітянської галузі, цілісних історико-педагогічних досліджень, що розкривали б її в багатоаспектному ракурсі, дефектологічна наука ще не проводила. Отже, дійсно, ця ситуація, до певної міри, спричинює не тільки гальмування відтворення цілісного історико-педагогічного процесу у зазначений період, а й що не менш важливо – не створює можливостей до запровадження кращих зразків педагогічної практики минулого у сучасну допоміжну школу.

Поділяючи методологічні підходи до проведення досліджень в галузі історії педагогіки й історіографії педагогічної науки, запропоновані Н.М. Гупаном, зазначимо, що наше вивчення історії корекційного навчання дітей з особливостями розумового розвитку “певною мірою допоможе подолати і найбільш поширені недоліки історико-педагогічних досліджень – їх стихійність, відсутність “самоаналізу”, низький теоретичний рівень, вузькість історіографічної та джерельної бази тощо” [184, с. 10].

Подібний методологічний підхід до наукового пошуку дозволив нам визначити його предметом корекційну спрямованість змісту навчання дітей з особливостями розумового розвитку у визначений період. Цей тип

наукових досліджень передбачає побудову чіткої періодизації наукової роботи, що визначається цілим рядом факторів. Зокрема, якість дослідження буде залежати від “розробки історико-педагогічних проблем, теоретико-методологічних підходів до визначення мети і змісту досліджень, а також певною мірою від зовнішніх факторів, що пов’язані з організацією досліджень (мережі відповідних установ, кількості фахівців та ін.)” [184, с.11]. Варто буде також зазначити, що поряд із історико-педагогічними працями, що розкривають різні аспекти розвитку корекційного навчання учнів допоміжної школи, нас цікавили й виключно теоретичні та теоретико-методичні надбання із цієї галузі знань.

Серед широкого спектру джерел дослідження ми, у першу чергу, виділяємо історико-педагогічні праці (навчальні посібники, статті тощо); теоретичні розвідки основ корекційного навчання учнів допоміжної школи (монографії, навчальні посібники, статті тощо); дидактичні ( підручники та навчальні посібники для цього типу спеціальних шкіл, методичні рекомендації стосовно проведення занять для учителів-дефектологів); документальні (державні освітянські директивні документи) джерела.

## ***1.2. ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ***

Всебічне вивчення методології наукових досліджень вимагає, на нашу думку, чіткої періодизації розвитку педагогічної науки та практики, зокрема історії олігофренодидактики. Перші спроби створення періодизації розвитку олігофренопедагогіки належать радянським вченим О.М. Граборову, О.І. Дьячкову, Х.С. Замському, К.М. Турчинській [222; 223; 224; 257; 552]. Варто відразу зазначити, що О.І. Дьячков розглядав періодизацію всієї історії спеціальної педагогіки, а не тільки історії

олігофренопедагогіки, що, безумовно, має свої методологічні особливості [222; 521].

Визначення методологічних підходів до розробки періодизації розвитку історії педагогіки в цілому та окремих його складових, зокрема спеціальної педагогіки, вже протягом тривалого часу є предметом вивчення науковців. Саме тому радянський історик педагогіки М.О. Константинов наголошував, що “проблема періодизації історії школи і педагогіки є проблемою методологічного порядку. Це одне з центральних питань історії педагогіки як науки” [316, с. 101]. Спроби розв’язати це питання робилися у радянській науці ще наприкінці 50-х років, але, за твердженням Н.М. Гупана, не дуже успішно [182]. Не випадково В.Я. Струминський зазначав, що розробка періодизації штучно відокремлюється від самого процесу вивчення історії школи і педагогіки та передує йому; періодизація створюється тільки у процесі дослідження конкретних історико-педагогічних матеріалів; наукова періодизація у будь-якій історичній праці – не передумова, а результат її вивчення історії [514, с. 113].

Періодизація розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл протягом кінця XIX – першої половини XX століть, яку ми пропонуємо, стала результатом аналізу та систематизування не лише джерел дослідження відповідно до його об’єкта, предмета і завдань, але й осмислення того, що таке періодизація в історико-педагогічній науці як процедурна дефініція. Керуючись методологічними підходами інших вчених-істориків педагогіки, ми на початку дослідження висували її на гіпотетичному рівні як передумову історико-педагогічного аналізу, як певні обмеження, дотримуючись яких стає можливим структурування цілісного процесу. Внутрішня логіка дослідження, в основі якої лежать складні та непрогнозовані перспективи розвитку науки, поступово вносила корективи до сприймання

попереднього бачення майбутнього дослідження. Остаточне визначення і обґрунтування періодів розвитку історії теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл у зазначений період його розвитку як цілісного феномена стало можливим лише на завершальному етапі дослідження.

Періодизація складалася і викристалізовувалася поступово, з урахуванням особливостей розвитку теоретичних і експериментальних психолого-педагогічних досліджень та практики роботи допоміжних шкіл у сфері корекційного навчання у межах того чи іншого хронологічного періоду, що були визначені в процесі історіографічного аналізу різноманітних джерел, і одночасно виступала важливим інструментом, процедурою самого аналізу [87].

Під періодизацією сучасна історико-педагогічна наука розуміє логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його відносно самостійних окремих етапів. Така характеристика повинна відображати як загальні закономірності розвитку суспільного життя, так і специфічні, а також суттєві складові основних методів і форм, генезис проблеми [182].

Періодизація теорії та практики корекційного навчання дітей із особливостями розумового розвитку науки пов'язана із загальною періодизацією розвитку корекційної педагогіки – складової всього історико-педагогічного процесу, але, що є цілком природним, має і своє коло специфічних особливостей. Не випадково історик М.В. Нечкіна, вивчаючи науково-практичну проблему періодизації в історичній науці, наголошувала, що будь-яка наука може мати конкретні особливості своєї періодизації, які відбивають специфіку процесу її розвитку. Вона зазначає, що було б помилкою механічно повторювати в історії науки загальну періодизацію історії країни. Принцип періодизації повинен, на її думку, мати певну різнобічність, відображати принципові зрушення у головних



напрямах розвитку історичної науки. До них слід відносити: загальну концепцію історичного процесу, пов'язану з нею дослідницьку проблематику, нові прийоми дослідження, включення нових джерел, суттєві зміни в організації наукової праці [401, с. 52].

М.В. Нечкіна визначила головні чинники, що у сукупності відображають внутрішню логіку поступального руху історичної науки, які частково співпадають з ознаками розвитку історії педагогіки [401].

У нашому науковому пошуці до основних чинників розвитку науки ми віднесли зміни в проблематиці досліджень; зміни в практиці роботи допоміжних шкіл у галузі корекційного навчання; розширення джерельної бази олігофренопедагогіки як науки в цілому і окремих досліджень корекційного навчання; зміни в методологічних підходах та конкретних методах наукових досліджень в їх динаміці; напрями та концепції в розвитку предмета, завдань історії педагогіки як науки тощо [87; 182].

Аналіз відповідних джерел радянського періоду розвитку педагогіки засвідчує, що в основу періодизації педагогічної теорії та практики було покладено повну відповідність основним історичним віхам у суспільно-політичному житті тогочасного суспільства [22; 223; 224; 401 та ін.]. Не становить тут виключення й періодизація розвитку олігофренопедагогіки, здійснена Х.С. Замським, оскільки вона побудована за принципом періодизації історії розвитку країни [257]. Подібний підхід до вирішення цих принципових питань вимагає суттєвого методологічного переосмислення, бо поряд із урахуванням вагомих соціальних змін в історії країни, періодизація історії корекційної педагогіки має зважати і на найбільш вагомні зміни у своїх внутрішніх процесах розвитку.

Підтвердженням цьому є аналіз наукового доробку сучасних істориків вітчизняної педагогіки, зокрема досліджень Н.М. Гупана. На їх думку, вже сам поступ історико-педагогічної науки іде в руслі суспільного розвитку, фіксуючи певним специфічним чином його основні етапи. Тому,

спираючись на ці основні віхи руху та враховуючи внутрішню логіку й особливості розвитку історико-педагогічного знання, періодизація історико-педагогічної науки має, на наше переконання, брати до уваги ще й своєрідність процесів розвитку школи, в цілому освіти, а також звичайно педагогічної думки (етапи їх розвитку не завжди співпадають) та політичної історії країни [182].

Розглядаючи відсутність чіткої періодизації у розвитку історико-педагогічної науки як суттєве гальмо для руху вперед всіх розділів педагогіки, Н.М. Гупан здійснив широкомасштабне дослідження, у якому обґрунтував періодизацію розвитку історико-педагогічної науки. вчений досить слушно наголошує на тому, що в основі періодизації лежать не тільки зміни в соціальному житті суспільства, а й в змісті, методології, підходах до вивчення педагогічних явищ на тому чи іншому етапі розвитку наукових знань [182; 190].

Педагогіці виправдано притаманний певний консерватизм стосовно сприйняття суспільних, хай навіть значних змін. Саме тому історикам педагогічної думки важливо простежити увесь спектр впливу соціальних процесів на методологію, зміст, організацію, а отже й на результат виховання [182].

Сучасні історики педагогіки, зокрема О.В. Сухомлинська, розглядають періодизацію педагогіки у першу чергу як логічне розмежування досліджуваного періоду відповідно до якісної характеристики його окремих етапів. Така характеристика, за твердженням вченої, має відображати як загальні закономірності розвитку громадського життя, так і специфічні за своїм змістом, а також істотні моменти основних методів і форм генезис проблеми та визначальних етапів її розвитку [543].

Розвиваючи ці погляди на періодизацію всієї історії педагогіки й, зокрема історії олігофренопедагогіки, В.І. Бондар та Л.К. Одинченко зазначають, що саме підставою для періодизації процесу становлення й

розвитку теорії виховання й навчання дітей з розумовими вадами виступають ті ідеї, погляди, тенденції, які суттєво впливали на зняття обмежень у громадському і трудовому житті осіб такої категорії [87, с. 2].

Спираючись на методологічні підходи вітчизняної історії педагогіки, Н.М. Гупан запропонував таку класифікацію періодів розвитку історії педагогіки:

1-й (XIX – початок XX ст.) – становлення і формування основ вітчизняної історико-педагогічної науки;

2-й (20-ті рр.) – пошуки нових підходів до предмету та змісту історії педагогіки;

3-й (30 – 80-ті рр.) становлення і розвиток історико-педагогічної науки на основах марксистсько-ленінської партійно-класової методології;

4-й (перша половина 90-их рр.) – спроба переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій створення національної науки [190, с. 16]

Розглядаючи результати досліджень у сфері історії масової школи як певну методологічну основу для історії спеціальної педагогіки, ми обґрунтували проведення комплексного дослідження проблем корекційного навчання дітей із особливими потребами саме у вищезазначені періоди вітчизняної педагогіки, оскільки дефектологія є її складовою [521].

На підставі особливостей предмета нашого дослідження і його мети, ми у процесі історико-педагогічного вивчення розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжної школи керувалися періодизацією олігофренопедагогіки, запропонованою В.І. Бондарем та Л.К. Одинченко [87]. Нами також були враховані підходи до розробки періодизації розвитку спеціальної дошкільної педагогіки, зроблені В.В. Золотоверх [274]. Для нас суттєвий інтерес становили підходи Т.Н. Батова до питань періодизації процесу становлення та розвитку навчання слабочуючих

дітей, а також М.М. Малофєєва стосовно розробки періодизації системи спеціальної освіти в Росії і у колишньому СРСР [59; 364].

Згідно з дослідженнями В.І. Бондаря та Л.К. Одинченко історія розвитку теорії і практики освіти розумово відсталих дітей кінця XIX – першої половини XX ст. в Україні має такі основні періоди свого розвитку:

✓ перший період (кінець XIX ст. – 1926 р.) – становлення загальних основ теорії та практики корекційного навчання дітей із особливостями розумового розвитку;

✓ другий період (1927 – 1936 рр. XX ст.) – формування нових тенденцій у теорії та практиці корекційного навчання зазначеної категорії учнів;

✓ третій період (1937 – початок 50-х рр. XX ст.) – розвиток вітчизняної олігофренопедагогіки на основі перегляду попередніх концепцій розвитку корекційного навчання й утвердження його нової методології [87].

Кожний з вищезазначених періодів має певні етапи, що характеризуються суттєвими відмінностями в характері підходів до розробки теоретичних та практичних засад корекційного навчання учнів допоміжної школи. Охарактеризуємо визначені періоди, виходячи із наведених критеріїв.

Як вже зазначалося, перший період (кінець XIX ст. – 1926 р.) визначався насамперед становленням загальних основ теорії та практики корекційного навчання дітей із особливостями розумового розвитку. Цей період вміщує два етапи.

Перший етап – кінець XIX ст. – 1917 р.: характеризувався посиленням боротьби лікарсько-педагогічної громадськості за зміну ставлення держави до розумово відсталих дітей, а також визначення шляхів їх суспільного виховання [87, с. 2]. За твердженням О.М. Граборова, в історії розвитку допоміжної школи дореволюційний

період – це період перших спроб організації допоміжних шкіл. Школа шукає форми роботи, накопичує матеріал до розробки спеціальних програм [152, с. 240]. На думку М.Д. Ярмаченка, у дореволюційних спеціальних школах не було єдиної чіткої системи навчально-виховної роботи. Кожна школа проводила свій курс навчання, мала свою програму й підручники. Все залежало від того, хто стояв на чолі школи, від рівня його підготовки. Оскільки школи існували на місцеві кошти, то ніякого серйозного контролю за їхньою роботою з боку опікунства, звичайно, не могло бути [601, с. 228]. Однак, аналіз наукових праць та методичних матеріалів вітчизняних і зарубіжних дефектологів кінця XIX ст. свідчить, що саме у цей період відбувалося становлення теоретичної і практичної гілок олігофренопедагогіки як галузі наукового знання й освітньої практики, яка вивчає розвиток педагогічних теорій, освіти та виховання розумово відсталих дітей. Інтенсивна розробка педагогічних проблем у сфері спеціальної педагогіки того часу була зумовлена піднесенням суспільно-політичного руху, реструктуризацією шкільної справи, що стимулювали інтерес до дітей, які мають певні особливості психічного та фізичного розвитку [539].

Для більш повного розуміння всього широкого спектру практичних та теоретичних питань дефектологічної науки того часу буде доречним звернутися до висловлювання К.Д. Ушинського про те, що тільки педагог-історик може пояснити нам вплив суспільства в його історичному розвитку на виховання і вплив виховання на суспільство не тільки шляхом здогадок, як це робиться тепер майже у всіх всеохоплюючих німецьких педагогіках, але спираючись у кожному положенні на точне і ґрунтовне вивчення фактів [563, с. 48]. Доречним, на нашу думку, буде зазначити, що саме у цей час поступово викристалізувався і сам предмет історії педагогіки та відповідні методи його дослідження. Склалися окремі напрями досліджень: вивчення проблем розвитку вітчизняної школи, історії освіти і

виховання в інших країнах, педагогічних поглядів окремих діячів того чи іншого періоду (персоналій). Але загальна кількість історико-педагогічних праць була невеликою [190].

На другому етапі цього періоду (1918 – 1926 рр.), за твердженням В.І. Бондаря та Л.К. Одинченко, долалися філантропічні принципи піклування й опіки, осмислювалася сутність, природа дефективності і соціальна значущість суспільної допомоги дітям такої категорії, відбувалося становлення елементів державної системи спеціальних шкіл та пошук теоретичних основ їх виховання і навчання [87, с. 2]. Розвиток педології, широке запровадження комплексного навчання та ряд інших новацій у сфері освітньої спеціальної теорії й практики створювали належне підґрунтя для розвитку основ корекційного навчання у допоміжній школі.

Другий період (1927 – 1936 рр. ХХ ст.) визначався перш за все формуванням нових тенденцій у теорії та практиці корекційного навчання зазначеної категорії учнів. Характеризувався наявністю суперечностей між представниками медичного та соціально-педагогічного напрямків дефектології у питаннях вивчення, навчання та виховання учнів допоміжних шкіл. У цьому періоді вчені теж виділяють два етапи.

Перший етап (1927 – 1931 рр.) визначався, насамперед, подальшим розвитком теорії розвитку дитини із особливостями психофізичного розвитку. Зокрема, у цей час широкого розмаху набуло використання різноманітних тестових методик, спрямованих на комплексне вивчення дитини. Суттєвих змін зазнав зміст освіти учнів допоміжних шкіл. Значно розширився спектр методів, форм і засобів навчання зазначеної категорії учнів, зокрема й тих, що мали явно виражену корекційну спрямованість. Як зазначав О.М. Граборов, зі встановлення Радянської влади і до 1929 року був період зростання мережі допоміжних шкіл, вироблення

основ їхньої роботи, Розроблене перше Положення про допоміжну школу, написані програми (1928 р.) [152, с. 240].

На другому етапі (1931 – 1936 рр.) в олігофренопедагогіці відбувається посилення соціального компоненту навчання та виховання розумово відсталого учня. Некоректне оперування поняттям “важка” дитина зумовило його ототожнення із дефініцією “розумово відстала дитина”. На практиці це призвело до значних помилок у питаннях комплектування допоміжних шкіл, що неминуче викликало втрату її специфіки. З позицій тогочасної науково-методичної літератури, цей час характеризувався як період, коли розвиток сітки допоміжних шкіл йшов під впливом педологічних викривлень. Цей період закінчився постановою ЦК ВКП(б) “Про педологічні викривлення в системі Наркомосів” від 4.07.1936 р. [152, с. 241].

Третій період (1937 – початок 50-х рр. ХХ ст.) відзначався значним розвитком вітчизняної олігофренопедагогіки на засадах перегляду попередніх концепцій розвитку корекційного навчання й утвердження його нової методології.

Перший етап (1937 – 1940 рр.) характеризувався зміною методологічних підходів щодо питань комплектування допоміжних шкіл, в основі чого було покладено посилення психолого-клінічного вивчення дітей під час їх відбору до навчання у зазначеному типі шкіл. Більш науково-коректного трактування набуває співвідношення біологічного та соціального чинників формування особистості людини, що спричинило відповідний творчий пошук вчених у напрямку корекційної спрямованості навчання учнів. Свідченням цьому є запровадження у педагогічну практику нових навчальних планів, а відповідно й навчальних програм, підручників, методичних посібників. “В кінці цього етапу дефектологічна наука у своїх основних положеннях склалася як теоретична концепція

нової системи виховання і навчання дітей з вадами розумового розвитку” [87, с. 3].

Другий етап (1941 – 1945 рр.) визначався складним соціально-політичним становищем держави в умовах Великої Вітчизняної війни. Виходячи з цього, домінуючим у навчанні учнів допоміжних шкіл стало професійно-технічне навчання, а в цілому у корекційно-виховному процесі – військово-патріотичне виховання.

Третій етап (1946 – початок 50-х рр. ХХ ст.) знаменував здійснення цілої низки заходів організаційного та процесуального порядку, обґрунтуванням структури, змісту загальноосвітньої і трудової підготовки учнів допоміжної школи, розширенням лікарської, педагогічної та соціальної допомоги їм, посиленням уваги до наукових досліджень у галузі теорії і практики виховання і навчання розумово відсталих дітей та суміжних наук – патофізіології вищої нервової діяльності, клініки олігофренії, спеціальної психології [87, с. 3]. На цьому етапі було написано значну кількість оригінальних підручників для учнів допоміжних шкіл, методичних рекомендацій дефектологам стосовно вдосконалення різноманітних аспектів теоретичної та практичної складових процесу корекційного навчання зазначеної категорії дітей.

Таким чином, на підставі викладеного у цьому розділі можна дійти таких висновків.

Проведений нами історико-педагогічний аналіз розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл України (кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.) дозволив в основу нашого дослідження покласти періодизацію історії олігофренопедагогіки, розроблену В.І.Бондарем та Л.К.Одинченко [87]. Згідно з методологічними засадами цієї періодизації корекційне навчання розумово відсталих учнів має такі періоди:



- перший період (кінець XIX ст. – перша половина 20-х рр. XX ст.) – витоки і становлення загальних основ теорії та практики корекційного навчання дітей із особливостями розумового розвитку;
- другий період (друга половина 20-х рр. – 1936 р.) – формування нових тенденцій у теорії та практиці корекційного навчання зазначеної категорії учнів;
- третій період (кінець 30 – початок 50-х рр. XX ст.) – розвиток вітчизняної олігофренопедагогіки на засадах перегляду попередніх концепцій розвитку корекційного навчання учнів допоміжної та утвердження його нової методології.

Як вже зазначалося, кожний з перелічених періодів має певні етапи, що характеризуються своїми суттєвими відмінностями в характері підходів до розробки теоретичних і практичних засад корекційного навчання учнів допоміжної школи.

Запропонована В.І Бондарем і Л.К. Одинченко періодизація дозволяє, по-перше, виявити основні віхи становлення і розвитку корекційного навчання розумово відсталих учнів; по-друге, простежити закономірні зміни у розвитку олігофренопедагогіки, у розробці змісту навчання учнів допоміжної школи та у його організаційно-методичному забезпеченні; по-третє, встановити сутність кожного періоду, логічну наступність між ними, найбільш значущі його ознаки, зробити відповідну історико-педагогічну оцінку [526].

### ***1.3. Із історії виникнення закладів освіти для дітей з порушеннями розумового розвитку (кінець XIX – початок XX ст.)***

Аналіз цілої низки методологічних наукових історико-педагогічних праць, присвячених вивченню зазначеного періоду розвитку освіти, свідчить, що у другій половині XIX ст. у практичній педагогіці чітко

визначилися дві домінуючі тенденції розвитку. Одна була, на думку Н.М. Гупана, проявом офіційної політики, пронизаної ідеями авторитарності, великодержавності, церковності, друга – відображенням демократичних настроїв у суспільстві, стурбованим станом справ у народній освіті [190]. На той час широкого розповсюдження набуває погляд на освіту як спосіб зміни соціальних умов життя. Педагогічна громадськість, чи не вперше у вітчизняній практиці, спробувала в центр своєї уваги поставити вирішення проблем виховання та навчання конкретної особистості. Саме тому вивчення характеру, побуту, потреб пересічних громадян стало для передової педагогічної громадськості нагальною потребою [524; 525; 527].

Початок минулого століття у педагогічному сенсі ознаменував собою вагомі кількісні й якісні зміни. Про це перш за все свідчить суттєве збільшення приватних шкіл, якісні зміни у науково-методичному забезпеченні навчального процесу різного типу навчальних закладів тощо. Передова громадськість стала наполягати на пошуках практичних переходів від традиційних форм навчання у школах різного типу, до “школи праці”, завданням якої було готувати освічену ініціативну особистість.

Принагідно зазначити, що у цей час значна увага приділяється дітям з порушенням розумового розвитку. Як зазначає В.І. Бондар, у зв’язку з розвитком психології й удосконаленням системи народної освіти об’єктом посиленої уваги стали діти з легкими формами розумової відсталості, неуспішність у навчанні яких виявлялася в молодшому шкільному віці. Все більше лікарів, педагогів і психологів не могли обійти увагою цю проблему [79, с. 27].

Окрім того, кінець XIX – початок XX сторіччя, як наголошує В.І. Бондар, характеризувався активізацією творчого пошуку у напрямку вивчення захворювань нервової системи та комплексного вивчення причин

порушень психічного розвитку дитини. Визначальною ознакою цього освітнього етапу стало те, що медико-педагогічна допомога цим дітям розглядалася не тільки як вияв гуманізму, а й як соціальна потреба, засіб самозбереження суспільства, умова “гігієни” шкільного життя.

Про актуальність зазначеної проблеми для всього суспільства свідчить і той факт, що ще задовго до аналізованого історичного періоду передова суспільна думка тримала в полі зору проблему людини із особливостями психічного та фізичного розвитку. Певним підтвердженням цього, на наш погляд, є заява члена французької Академії Наук, депутата Установчих зборів Віктора Гюго про соціальний захист аномальних осіб, яку він виразив у віршованій формі:

“Навчайте грамоті, навчайте їх письму!

Відкрийте школу їм, щоб скасувати тюрму!” [485].

У формі історичної ремарки, принагідно зауважити, що для слов'янської культури завжди було характерним філантропічне ставлення до людей із певними вадами фізичного чи психічного розвитку. Перші згадки про гуманне ставлення суспільства до “юродивих” ми знаходимо у “Повісті временних літ” (1074 р. нової ери). За часів правління Софії та Петра I зроблені перші кроки зі становлення державної системи догляду за “душевнхворими”. Історичною віхою для вітчизняної медичної та педагогічної науки початку VIII ст. став імператорський Указ “Про відкриття будинків для психічно-ненормальних”. В Україні перший подібний заклад був відкритий у 1801 р. в м. Полтаві.

Крім виключно психіатричних закладів для дітей та підлітків, що мають відхилення у психічному розвитку, створювалися заклади медико-педагогічного характеру, в яких починається тісна співпраця лікарів та педагогів у напрямку забезпечення комплексного вивчення особистості учня. У 1882 році лікарі Є.Х. і І.В. Малярєвські заснували у Петербурзі Лікувально-виховний заклад. Поряд із практичною педагогічною та

лікарською роботою, вони спільно із В.М. Бехтеревим та плеядою інших науковців видавали “Медико-педагогічний вісник”, у якому, зокрема, поряд із теоретичними матеріалами публікувалися праці, що висвітлювали перші кроки діяльності допоміжних установ. Подібні заклади відкривають І.О. Сікорський у Києві (1904 р.) і В.П. Кащенко в Москві (1908 р.).

Важливим науковим і громадським форумом, що передував цим подіям, став II з’їзд російських діячів із професійної та технічної освіти, який відбувся у 1895 р. Серед численних секцій цього зібрання одна була присвячена питанням роботи допоміжної школи. Матеріали з’їзду, поміщені у його бюлетені “Щоденник з’їзду”, яскраво свідчать про загальну стурбованість вітчизняної науково-педагогічної громадськості станом справ у сфері допоміжного навчання. Головним досягненням цього науково-практичного зібрання стала постановка питань навчання і виховання розумово відсталих дітей не лише у теоретичній, а й у практичній площині. Серед багатьох учасників з’їзду особливої уваги заслуговує діяльність Г.І. Россолімо, який у своєму виступі поставив цілу низку нагальних питань теоретико-практичного характеру. Зокрема такі: 1) чи можливо стосовно розумово відсталих обмежитися лише турботою про опіку, чи необхідно організувати для них спеціальні навчально-виховні заклади; 2) за умови позитивного вирішення питання визначити, яка повинна бути їхня організація; 3) чи своєчасне це завдання [257].

Дефектологічна секція з’їзду висунула ряд принципових пропозицій стосовно нагальної потреби вдосконалення допоміжного навчання на державному рівні. Серед них, насамперед, принципове значення мали такі положення заключного документу зібрання:

1) “клопотати перед урядом про влаштування допоміжних шкіл чи класів для тих, хто не встигає у навчанні, для дітей дошкільного віку – спеціальних дошкільних садочків, доступних і для бідного населення;

2) для дітей, які мають розумові і моральні недоліки, в тому числі й для “ідіотів”, слабо розумних і епілептиків, необхідно влаштування особливих громадських лікарсько-виховних закладів, бажано, щоб подібні заклади відкривалися при психіатричних клініках;

3) ці заклади повинні мати лікарські та педагогічні цілі в інтересах здоров'я, розумового, психічного і морального розвитку їх і навчання дітей ремеслам та сільськогосподарській праці;

4) на чолі закладу повинні бути лікарі-психіатри при найближчій співпраці спеціаліста-педагога;

5) бажано утворення, по-можливості, в усіх містах країни лікарсько-педагогічних товариств з метою всебічного вивчення питань догляду і виховання відсталих дітей, а також з метою організації справи догляду і виховання цієї категорії дітей” [485, с. 150].

Як зазначав А.І. Селецький, наступним переломним етапом для вітчизняної дефектології став III з'їзд психіатрів (1909 р.), на якому В.П. Кащенко виступив із доповіддю “До питання про виховання та навчання дефективних дітей”. У цьому програмному документі, зокрема, зазначалося, що необхідно створити суспільну течію на користь численного класу нещасних дітей в інтересах державної безпеки, шкільної гігієни і педагогіки. І саме тому на лікарів покладається надзвичайно важливе та почесне завдання – з'ясувати широке суспільне і державне значення питання про дефективних дітей і пропагувати ідею необхідності та своєчасності організації державою і громадськістю шкіл та медико-педагогічних закладів для розумово відсталих та інших категорій аномальних дітей [483; 522; 533].

Доречно буде зазначити, що у цей період проводилися різні науково-практичні зібрання, на яких всебічно розглядалися питання розвитку допоміжного навчання. Так, у 1908 р. відбувся з'їзд психологів, у 1910 р. – з'їзди із експериментальної педагогіки, природодослідників та лікарів; у

1911 р. – з'їзди народної освіти, лікарів-психіатрів та лікарів-невропатологів; у 1912 р. – з'їзд із сімейного виховання. На цих науково-практичних зібраннях провідні вітчизняні лікарі та дефектологи (Г.І. Россолімо, В.П. Кащенко, О.Б. Фельцман та ін.) виступали з підсумками своїх досліджень у сфері спеціальної педагогіки, а також відстоювали ідею реалізації на практиці широкої мережі допоміжного навчання.

Вітчизняна олігофренопедагогіка у цей час характеризувалася певними досягненнями у започаткуванні мережі допоміжних шкіл. Документальним історико-педагогічним свідченням цьому є матеріали Педагогічної виставки при Харківському навчальному окрузі, зокрема доповідь О.М. Б-вой, виголошена при відкритті цієї виставки (На превеликий жаль, змушений подати ініціали та прізвище автора, як надруковано у виданні. М.С.) [61]. Доповідачка, насамперед, акцентувала увагу на вирішенні проблеми вивчення позитивного зарубіжного досвіду організації мережі допоміжних шкіл, що на той час становили, на її думку, проміжну ланку між школою для нормальних та притулком для розумово відсталих [61, с. 4]. Вона навела разючі факти – п'ятдесятирічний досвід західних країн свідчить, що не менше вісімдесяти відсотків дітей, які пройшли допоміжну школу, стають здатними до самостійного заробітку [61, с. 4]. Дослідниця цілком доречно наголошувала, що школи для “дефективних” дітей не випадкове явище, вони вже давно зайняли свою соціально важливу освітянську нішу. Школи для дітей з особливими потребами у психічному розвитку, починаючи із середини дев'ятнадцятого століття називають “допоміжними”. Основним завданням цих освітніх закладів було виховання дітей у широкому розумінні цього слова, а також розвиток окремих неповноцінних сторін психіки з метою вирівнювання тієї дисгармонії здібностей, що є типовою для розумово відсталих.

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

У передмові до книги, що відтворювала процес становлення цього унікального медико-освітнього центру, його науковий консультант І.О. Сікорський зазначав: “Очевидно, що у цю хвилину ми стоїмо напередодні значних подій у питаннях вивчення природи дітей та турботи про них. Найближче майбутнє, безумовно, дасть багато нового і непередбаченого. Але найважливіший результат полягає в уточненні факту, що багато з того, що прийнято вважати за природні недоліки дітей чи за аномалії їхніх духовних властивостей, зобов’язане своїм походженням помилкам виховання у перші роки життя. У цьому полягають нові мотиви для всебічного вивчення ненормальних дітей. На шляху такого вивчення педагогіка знайде багато нового та непередбаченого, а Лікарсько-Педагогічні Інститути стануть тією новою клінікою, де діти, які страждають від помилок дорослих, знайдуть для себе науково обґрунтований притулок та зцілення” [488, с. 9]. Отже, в основу створення цього спеціалізованого закладу освіти були покладені педагогічні та психолого-медичні принципи тогочасного бачення проблеми соціалізації дитини із особливими потребами у психічному розвитку. Саме керуючись науково виваженими підходами до вирішення питань комплектації контингенту учнів, Статут Інституту зобов’язував його персонал терміном від шести тижнів до шести місяців проводити ретельну діагностику психофізичного розвитку дитини. Подібний підхід до відбору кандидатів на навчання створював оптимальні можливості для

педагогів у питаннях раціонального вибору форм, засобів та методів корекційно-виховної роботи. Прогресивним кроком Інституту було і те, що при ньому були створені безкоштовні постійно діючі консультації з питань догляду та виховання розумово відсталих дітей. На думку І.О. Сікорського, подібні консультації виконували функції педагогічних амбулаторій, що створюють нові можливості у вивченні дитини на більш широкому матеріалі, ніж той, що міститься в стінах Інституту [488, с. 11].

Цілком доцільним, з точки зору професора та його послідовників, було б започаткувати в Інституті підготовку персоналу для аналогічних закладів освіти. Подібна діяльність, за твердженням І.О. Сікорського, цілком би сприяла поширенню у суспільстві здорових ідей стосовно виховання дітей та догляду за ними у перші роки життя відповідно до завдань їхнього розумового розвитку [488, с. 11].

Прогресивними були погляди Сікорських і щодо значущості сімейного оточення для виховання дитини, саме тому одним із найпріоритетніших завдань свого колективу вони вважали створення сімейних умов – важливого елемента корекційно-виховної роботи: у своїй діяльності Лікарсько-Педагогічний Інститут буде користуватися трьома головними напрямками: сімейним початком, наукою та педагогічним досвідом, і у них буде прагнути знаходити відповіді на складні питання виправлення дитячої душі [488, с. 12].

Про вагомість теоретичних досліджень у цьому навчальному закладі свідчить науково виважений підхід до поділу вихованців на категорії: перша категорія (розумово відсталі діти); друга категорія (морально недорозвинуті); третя категорія (душевно хворі). Окрім того, перша категорія дітей, що складала 83,4% від загальної їх чисельності, поділялися у свою чергу ще на три групи учнів: важкі випадки, середні, легкі. Тобто, на такі групи учні поділилися з метою чіткої організації занять. В основі цього поділу був покладений не тільки вік дитини, а й рівень її розумового



розвитку. У тих випадках, коли хтось із учнів не відповідав критеріям тієї чи іншої групи – він мав змогу опанувати навчальну програму індивідуально. Таких основних навчальних груп вихованців Інститут налічував три: молодша, середня та старша.

Молодша група (діти семи-дев'яти років) проходила спеціальний курс підготовчих занять за допомогою спеціальних іграшок-пристроїв та навчальних посібників (за типом навчання у допоміжних закладах освіти Франції). Головною метою навчання дітей у цій групі був розвиток різних видів пам'яті (зорової, слухової, рухової), розвиток мовлення, розвиток уваги. Отже, навчання у молодшій групі виконувало важливу пропедевтичну функцію.

Середню групу становили діти віком від 8 до 14 років, які вже починали самостійно читати, писати й рахувати. Доречно буде зазначити, що ця група, у свою чергу, поділялася на дві підгрупи за рівнем інтелектуального розвитку. Учні цієї групи, як і молодшої, навчалися два рази в день і домашнє завдання їм не задавали.

До старшої групи належали учні, які були здатні самостійно працювати за навчальною програмою. Учні цієї групами займалися один раз на день і опановували навчальний матеріал у межах першого класу масової загальноосвітньої гімназії.

З метою налагодження чіткого шкільного ритму сестрами Сікорськими був запроваджений методичний розподіл часу – розписувався “шкільно-педагогічний день” (див. додаток 1). Приводом для цієї педагогічної знахідки стало те, що в учнів, на думку засновників Інституту, відсутні схильності та звички до раціональної організації власного часу. Як зазначав І.О. Сікорський, визначеність, що увійшла у дитяче життя, вже сама по собі сприяє підвищенню уваги, або у крайньому разі, підтриманню її на досягнутому рівні. З цією метою в інституті дотримувалися чіткого

розподілу часу, що стало можливим завдяки запровадженню шкільно-педагогічного дня [488, с. 33].

Головною метою навчальної діяльності в цьому інституті був розвиток мислення дитини, що здійснювалося за допомогою “розумових вправ і навчальних занять”. Спеціальні розумові вправи передбачали розвиток у дітей зовнішньої та внутрішньої уваги, а також “інтелектуального почуття” і волі. Зовнішню увагу дітей педагоги формували через відповідний розвиток зору, слуху, смаку тощо. З цією метою у навчальному процесі широко використовувалися тогочасні передові технічні засоби навчання, а також різноманітні види наочності, зокрема предметна та зображувальна. Необхідність розвивати увагу, на думку Ольги та Олени Сікорських, була викликана передусім тим, що розумово відсталі діти у значній мірі не помічають, а отже, й не сприймають, або засвоюють у досить спотвореному ракурсі навколишню дійсність.

Поряд із розвитком зовнішньої уваги, педагогічний колектив Інституту тримав у педагогічному полі зору розвиток внутрішньої уваги, що є надмірно складною для учнівського контингенту спеціальних закладів освіти і у першу чергу для розумово відсталих дітей. Реалізації завдань стосовно розвитку внутрішньої уваги сприяла ціла серія спеціально розроблених навчальних завдань:

1 – на дотик розпізнати предмет (ключ, годинник, олівець, ложку, склянку тощо);

2 – по голосу впізнати того, хто говорить;

3 – тільки за зовнішнім виглядом, не торкаючись, визначити довжину предмета;

4 – на запах відрізнити (розпізнати) яблуко, апельсин чи інший знайомий предмет;

5 – на смак визначити предмет (солодкий, солоний, кислий, гіркий тощо) [488, с. 45].

Ці й інші завдання розроблялися таким чином, щоб найбільш позитивно сприяти розвитку у дитини пам'яті та абстрактного мислення. Поряд із чіткою системою навчальних занять, спрямованих на формування характеристик інтелектуального розвитку, в інституті була налагоджена дієва система позакласної роботи, під час якої вихователі розкривали навчальний матеріал під час прогулянок, ігор, вікторин, шкільних свят тощо.

Напрочуд важливе місце у процесі здійснення розумового розвитку належить формуванню почуттів та волі, оскільки у розумово відсталій дитині найбільш суттєво порушені основи нормального перебігу душевних процесів. Це, як зазначали сестри Сікорські, проявляється, насамперед, у повільності, розсіяності, а також у відсутності допитливості та в лінощах дитини. Для реалізації цих доленосних, з точки зору організації корекційно-виховної роботи, завдань педагогами дитячого закладу було налагоджене чітке чергування завдань для учнів у сфері роботи думки та волі. Подібний підхід допомагав уникнути фізичної та духовної втоми. Усі завдання були сплановані таким чином, щоб учень обов'язково довів їх до логічного завершення, що являло собою важливе корекційно-виховне підґрунтя у його вихованні й навчанні.

Важливим науково-методичним пластом для подальшого розвитку теоретичного та практичного доробку дефектології, зокрема її медичного та педагогічного аспектів, слугувала діяльність випускника медичного факультету Київського університету ім. Святого Володимира 1897 року В.П. Кашенко (1870-1943). У дефектологічну науку В.П. Кашенко прийшов під впливом ідей своїх сучасників, серед яких визначальним була багаторічна співпраця із Г.І. Россолімо та А.С. Грибоєдовим.

Своє бачення нагальних проблем олігофренопедагогіки вчений вперше публічно висловив на третьому з'їзді вітчизняних психіатрів (1909 р.). Свою промову він побудував на ідеї органічної єдності педагогіки та медицини. “Необхідно створювати громадську ініціативу на користь численного класу нещасних дітей в інтересах державної безпеки, шкільної гігієни та педагогіки. І ось на долю лікарів випадає почесне завдання – вказати на широке громадське і державне значення питання про дефективних дітей та пропагувати ідею про необхідність і своєчасність організації державою та громадськими силами шкіл й медико-педагогічних закладів для розумово відсталих та інших типів дефективних дітей” [295, с. 8].

Як вже зазначалося, В.П. Кашенко здобув класичну медичну освіту і здійснив перші професійні кроки на Україні. Вся його лікарська й педагогічна діяльність була досить тісно пов'язана із передовою українською медичною та психолого-педагогічною думкою. Яскравим прикладом цього є творче використання ідей київського професора медицини І.О. Сікорського стосовно створення передового для того часу спеціалізованого закладу освіти для розумово відсталих дітей. Поряд із вивченням кращих зразків вітчизняного педагогічного досвіду, дослідник у 1908 році, за рекомендацією професора А.С. Грибоедова, здійснив наукові поїздки до цілого ряду європейських країн, у яких він прагнув досконало вивчати кращі здобутки у сфері надання медичної та психолого-педагогічної допомоги розумово відсталим дітям. Передові ідеї вітчизняних та зарубіжних дефектологів він розпочав практично втілювати у життя у тому ж 1908 році, створивши у Москві санаторій-школу для дефективних дітей.

Унікальність багаторічного педагогічного експерименту В.П. Кашенко зі створення науково обґрунтованих педагогічних умов для виховання розумово відсталих дітей (санаторій-школа була започаткована,

як вже зазначалося, у 1908 році і після революційних подій 1917 року, за його ж ініціативою, стала державною допоміжною школою, і в цьому статусі успішно продовжила свій розвиток) полягає в тому, що йому на практиці вдалося втілити у життя кращі зразки власного й ним же адаптованого вітчизняного і зарубіжного досвіду. Варто, на наш погляд, зазначити й те, що весь широкий спектр корекційно-педагогічних здобутків санаторію-школи знайшов широке відображення у науково-педагогічній спадщині її засновника [295; 296; 298; 299; 301; 302; 303 та ін.].

Свою громадянську і педагогічну позицію стосовно необхідності започаткування цілісної системи допоміжних шкіл В.П. Кащенко висловив у своїй статті “Історичний огляд та сучасне положення справи виховання-навчання дефективних дітей у Росії”, що побачила світ 1912 році в збірнику наукових праць дефектологів за редакцією самого вченого [296]. Як аргумент стосовно доцільності створення системи спеціального навчання автор наводить приклади вже на той час багаторічного успішного впровадження в широку педагогічну практику багатьох європейських країн кращих зразків навчання розумово відсталих учнів. Зокрема, вчений дає досить високу професійну оцінку мережі спеціальних шкіл Швеції та Угорщини. У цій же публікації автор схвально оцінює досвід сім’ї Сікорських стосовно відкриття медико-педагогічного інституту. Відкриття у 1911 році у Харкові при Пушкінському міському училищі, що налічувало більш ніж тисячу учнів, допоміжного класу (тридцять один учень), до якого входили не тільки розумово відсталі, а й педагогічно занедбані учні, вчений засуджував. Підставою для подібної негативної оцінки роботи харківських педагогів В.П. Кащенко вважав повне ігнорування ними принципів індивідуального та диференційованого навчання учнів цього класу в умовах масового закладу освіти для дітей із нормальним психічним розвитком.

Стосовно ж діяльності санаторію-школи, котру очолював сам В.П. Кащенко, то необхідно зазначити, що її наукова та практична значущість, на наш погляд, полягала насамперед у збагаченні дефектологічної науки колишньої царської Росії цілою низкою надбань. Так, незаперечним успіхом його діяльності було налагодження чіткої системи відбору учнів до свого закладу освіти. Водночас він та персонал санаторію-школи широко використовували авторські методики, а також творчо впроваджували у практику тогочасні досягнення дефектологічної думки (Г.І. Россолімо, А.С. Грибоедов, І.О. Сікорський та ін.). Окрім того, вчений, чи не вперше серед вітчизняних дефектологів, реалізував на практиці принципи індивідуального та диференційованого підходів у навчанні своїх учнів, започатковуючи тим самим корекційну роботу у допоміжній школі. Постійно тримаючи у полі зору проблему працездатності учнів, В.П. Кащенко застосовував у навчанні наочність, яку розглядав як важливий чинник процесу активізації всіх сторін діяльності дитини. “Всі уроки відповідають працездатності окремо взятої дитини. У цій своїй виховно-освітній практиці персонал прагне залучити до роботи саму дитину, спираючись на те, що у неї є для розвитку того, чого немає, або що недостатньо розвинуте” [297, с. 13].

Опанування образотворчим мистецтвом і особливо ручною працею, що включала в себе найрізноманітніші напрямки трудового навчання, розглядалися цим педагогом як домінуюча основа для успішної соціалізації учня.

Заняття із фізичної культури проводилися як у навчальний, так і у позакласний час й становили обов’язковий елемент корекції психофізичного розвитку, сприяли моральному загартуванню.

Стосовно організації навчального процесу, то, як видно із аналізу наукових джерел, вона характеризувалася значними тогочасними досягненнями [300]. Учніський колектив поділявся на два відділення:

старші і молодші групи. Критеріями такого поділу був не тільки вік дітей (в школі навчалися учні від чотирьох до шістнадцяти років), а й здатність до засвоєння навчального матеріалу. Вивчення навчальної документації старших груп свідчить, що учні, в умовах класів педагогічної корекції, опановували тогочасну гімназичну програму. На відміну від них, учні молодших груп – характерний учнівський контингент допоміжних шкіл. Для ілюстрації наведемо зразок навчального плану, а точніше перелік навчальних дисциплін, що вивчалися у молодших групах:

- ✓ гімнастика евритмічна (під музику), вправи на знаряддях і рухливій грі з вправами на розвиток усного мовлення (розмовна гра);
- ✓ елементарне пояснювальне читання, ілюстративне малювання, наочне вивчення арифметики;
- ✓ вправи для розвитку писемного мовлення;
- ✓ вправи для розвитку комбінаторних здібностей та органів чуття;
- ✓ флєбелєвські заняття; вправи для розвитку просторових та часових уявлень;
- ✓ виконання доручень;
- ✓ бесіди про предмети, що нас оточують;
- ✓ аналіз картин (розуміння того, що на них зображене);
- ✓ вправи на розвиток уяви, здібностей узагальнення та визначення здібностей, порівняння складних уявлень тощо [300, с. 22].

На підставі наведеного можна дійти висновку про те, що на початку ХХ ст. у нашій країні були реалізовані на практиці перші спроби дефектологів стосовно створення допоміжних закладів освіти. Відповідно до зазначеного переліку навчальних дисциплін педагогами цієї, а згодом й інших спеціальних шкіл, були складені розклади занять. Заняття проводилися не лише у класних приміщеннях, широкого впровадження у повсякденний навчальний процес набули екскурсії тематичного навчального спрямування та заняття фізичною культурою (цілорічно на

відкритому повітрі). Ці й інші педагогічні новації В.П. Кашенка свідчать про започаткування ним корекційного спрямування навчального процесу у закладі освіти для розумово відсталих учнів.

Розвиваючись на початку ХХ сторіччя в єдиному освітньому просторі колишньої царської Російської імперії, українські дефектологи постійно відчувала вплив тих теоретичних та практичних здобутків, які накопичувалися в інших регіонах тогочасної держави. Як приклад можна навести діяльність допоміжної школи, що була створена у 1908 році при Московському міському Ольгинсько-П'ятницькому третьому жіночому училищі. На думку її засновників, “завдання допоміжної школи, як відомо, полягає в тому, щоб надати допомогу дітям, які суттєво відстають у психічному і фізичному розвитку від нормальних дітей свого віку, тобто дітям розумово відсталим, навчання яких у нормальній школі залишається безрезультатним і яким необхідна допомога у формі спеціального допоміжного навчання та виховання, пристосованого до їх фізичних та розумових сил” [62, с. 1]. Вже виходячи із сформульованих завдань цього закладу освіти можна зробити певний висновок про досить високий рівень його науково-методичного потенціалу.

Цінність педагогічного досвіду цієї й інших спеціальних шкіл країни полягає перш за все у налагодженні системи відбору учнів. У книзі, присвяченій висвітленню діяльності цієї школи, зазначається, що комплектування учнівського колективу здійснювалося виключно через “особливу комісію” [62]. До роботи в цьому органі залучалися фахівці вищого професійного гатунку з числа педагогів та лікарів-психіатрів. У методичному арсеналі педагогів – членів комісії були найпередовіші психологічні діагностичні методики того часу, розроблені як вітчизняними, так і зарубіжними авторами. Школи комплектувалися переважно з числа учнів, які не встигали у навчанні в масовій школі, але певна частина учнівського контингенту формувалася з дітей, які мали явно



виражену розумову відсталість і раніше у масових школах не навчалися. Цікавим історико-педагогічним фактом із діяльності допоміжних шкіл означеного періоду є й те, що у більшості з них було запроваджене роздільне виховання хлопців і дівчат, що пояснювалося насамперед підвищеною збудливістю їхньої нервової системи, низьким рівнем загальної культури, а також відсутністю можливостей одночасно організувати заняття для учнів протилежної статі. Доречно також зазначити й те, що у позаурочний час хлопці й дівчата під керівництвом вихователів знаходилися разом [62].

Дидактичний аспект діяльності більшості допоміжних шкіл характеризувався тим, що навчання здійснювалося згідно з програмою масової школи, адаптованої до умов спеціального навчання. “У допоміжній школі діти навчаються за програмою нормальної школи, пристосованої до сил та здібностей розумово відсталих дітей. Пристосування ці полягають, по-перше, в тому, що те, що проходять у нормальній школі за один рік, у допоміжній школі проходять за два роки, по-друге, навчальний матеріал подається із значними скороченнями в залежності від контингенту учнів” [62, с. 18]. Окрім того, окремі навчальні дисципліни, вивчення яких не передбачалося у загальноосвітній школі, були представлені у навчальному плані допоміжної школи. Це, перш за все, виправлення вад мовлення, домоводство (дівчата), реміснича ручна праця (хлопці).

Констатуючи в учнів значні розлади мовлення як вродженого, так і набутого характеру, керівництво спеціальних шкіл стало практикувати залучення відповідних фахівців. З цією метою у позанавчальний час, згідно з розкладом занять, спеціальні групи дітей з вадами мовлення займалися із цими педагогами. Доречно також зазначити, що перевага тут надавалась індивідуальним методам, що є цілком природним для логопедичної роботи.

Зважаючи на важливість проблеми соціалізації розумово відсталі дитини у суспільство, у цій школі, а згодом за її прикладом і у більшості допоміжних шкіл країни, домінуюча увага педагогів приділялася навчанню дівчат домоводству, а хлопців – ремісничій справі. Актуальність опанування дівчатами основами домоводства була чітко сформульована дефектологами: “Ніхто не буде заперечувати, що кожна жіноча школа повинна б дати, якщо не зовсім закінчене, то хоча б початкове поняття про домашнє господарство. Ще більш очевидною є необхідність навчання домоводству у допоміжній школі” [62, с. 19]. Навчальна програма із домоводства, що широко вводилося до навчального плану у більшості спеціальних закладів освіти, носила виключно практичну спрямованість: приготування їжі, сервірування столу, прання й прасування одягу, прибирання помешкання тощо. Всі ці роботи учні виконували під безпосереднім керівництвом педагога, а після їх завершення колективно аналізували результати. Наприклад, перед тим, як приготувати їжу, діти ходили до магазину за продуктами спочатку з педагогом, а згодом робили це самі, що теж сприяло їх входженню у самостійне доросле життя.

Окрім вивчення вищезазначених навчальних дисциплін, у допоміжних школах стали поступово вводити для дівчат швейну справу, що суттєво розширювало можливості адаптації випускників до умов підприємств побутової сфери.

При введенні до навчального процесу ручної праці, як навчальної дисципліни, дефектологи керувалися насамперед не бажанням підготувати із учня спеціаліста вузького профілю з того чи іншого ремесла, а навпаки – поряд із опануванням основами конкретної робітничої професії, учнів готували до вступу у ремісничі класи, у яких вони мали змогу продовжити освіту після закінчення школи.

Зазначимо, що видів ручної праці було досить небагато. Це, на думку дефектологів, пояснювалося незадовільною матеріальною базою шкіл, а

також відсутністю фахівців [62]. Найпоширенішими серед них були різьба по дереву та ліплення. Цікавою методичною знахідкою педагогів під час проведення уроків ліплення були міжпредметні зв'язки. Наприклад, вивчений матеріал із читання закріплювався у ліпленні та у ілюстративному малюванні. Подібний педагогічний прийом вимагав узгодженості дій між усіма педагогами, що налаштовувало їх на дотримання єдиних педагогічних вимог. Стосовно опанування учнями навчального матеріалу, то воно характеризувалося суттєвою для цієї категорії дітей результативністю [62].

Поряд із трудовим вихованням та навчанням педагоги значну увагу приділяли фізичному розвитку дітей. Прикладом цьому може слугувати широке запровадження у навчальний і позанавчальний час різноманітних рухливих ігор, а також евричмічної гімнастики. Цей вид занять фізичною культурою сприяв розвитку почуття ритму, уваги, зосередженості тощо.

Суттєвим доповненням до класних занять були навчальні екскурсії, що мали чітку тематичну спрямованість. Як зазначав Е.А. Бегман під час проведення екскурсій навіть апатичні учні ставали енергійними й часто дивували педагога своїми оригінальними зауваженнями. Досить часто діти після екскурсій просили дозволу зліпити чи намалювати те, що вони бачили, причому теми були досить різноманітними [62].

Заслуговує на увагу система методичної роботи у педагогічних колективах московських, а також у допоміжних школах інших регіонів колишньої Російської імперії. Щодо цього слушно згадати досвід проведення “лікарсько-педагогічних конференцій” (один раз на місяць), на яких розглядалися поряд з актуальними шкільними питаннями також і досягнення вітчизняної та світової дефектологічної науки. Розгляд картки детального психологічного вивчення учня, вироблення єдиних педагогічних вимог до виховання дитини, вироблення єдиних вимог до проведення іспитів; розробка нових навчальних програм; складання

характеристики на учня – ось далеко не повний перелік питань, що розглянули конференції педагогів однієї із шкіл тільки протягом одного року. І що найголовніше – цей передовий педагогічний досвід набував поширення в інших допоміжних закладах освіти [62; 300; 301; 302 та ін.].

Як свідчать методичні документи московських педагогів із допоміжних шкіл початку ХХ ст., загальна кількість навчальних занять у них становила двадцять вісім годин на тиждень. Для учнів, які мали дефекти мовлення, додатково проводили ще два заняття із виправлення вимови.

Саме виходячи із такого бачення педагога того часу розуміли своє покликання у тому, щоб задовольнити потреби дитини у творчості і розвинути у ній відповідні здібності. Розвинути волю, увагу, терпіння та настирливість у досягненні поставленої мети, а також спостережливість та художній смак. “Розвиток цих здібностей у дитини матиме сприятливий вплив на її класні заняття, стимулюватиме у неї віру в себе, що була вбита домашнім середовищем, а це у свою чергу підніме її в очах сім’ї та допоможе відкрити її власні схильності” [62, с. 21].

Як вже зазначалося період кінця ХІХ ст. – початку ХХ ст. визначався зростанням боротьби лікарсько-педагогічної громадськості за зміну ставлення держави до розумово відсталих дітей, за визначення шляхів їх соціалізації [87]. У ті роки були зроблені перші спроби організації допоміжних закладів освіти та розробки науково-методичного забезпечення їх діяльності.

## Розділ 2 РОЗВИТОК НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІЦІ

### *2.1. Із історії становлення олігофренопедагогіки як науки у дореволюційний період (кінець ХІХ – початок ХХ ст.)*

Згідно з сучасними поглядами вітчизняних вчених-дефектологів кінця 90-х рр. ХХ ст. серед найбільш пріоритетних напрямків реформування освіти в Україні визначена розробка державних стандартів спеціального навчання розумово відсталих школярів і відповідне формування рис особистості на різних освітніх і кваліфікаційних рівнях, вироблення в учнів життєвої позиції, адекватної цілям суспільства і встановленим нормам ціннісних орієнтацій, а також системи переконань, потреб, мотивів, звичок, поведінки, що повинні відповідати нормам загальнолюдської моралі [76; 78; 497; 579; 581; 582 та ін.].

Реалізація цих завдань у наші дні є свідченням пріоритету цих питань у дидактиці спеціальної школи. Як свідчать історичні документи, діти і молодь завжди були в колі інтересів фахівців самого широкого спектру: філософів, медиків, педагогів. Зокрема, такі видатні мислителі минулого, як Платон і Аристотель присвятили питанням виховання людини в дитячому і юнацькому віці великі наукові трактати. Ідея природовідповідності у вихованні людини, сформульована і розроблена Я.А. Коменським, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, стала методологічною основою сучасної психолого-педагогічної науки. Український вчений К.Д. Ушинський ще в 1867 році у книзі “Педагогічна антропология (Людина як предмет виховання)” акцентував увагу педагогічної громадськості на необхідності всебічного вивчення дитини: “щоб виховати людину у всіх відношеннях, педагогіка повинна спершу пізнати її також в

усіх відношеннях, а основою педагогіки є фізіологія, логіка й експериментальна психологія” [562].

Цілий ряд вітчизняних дослідників історико-дефектологічних проблем, зокрема В.І. Бондар та ін., зазначають, що ще в умовах царської Росії прогресивна громадськість зацікавилася різними аномаліями у психофізичному розвитку людини [87]. У квітні 1722 року імператор Петро I підписує Указ “Про огляд дурнів у Сенаті”, а в березні 1813 року помітним явищем в історії вітчизняної психіатрії став поділ Сенатом у таблиці хвороб слабоумства на вроджене та набуте.

Починаючи з 1826 року, російське наукове видання “Журнал человеколюбимого общества” друкує останні досягнення в галузі психіатрії того часу. Суттєвим науковим зрушенням було створення цілої низки спеціалізованих видань: “Друг здоровья” (1835 р.), “Вестник естественных наук и медицины” (1836 р.), “Русский инвалид” (1845 р.) та ін. З 1854 року завдяки зусиллям прогресивних медиків того часу було відкрито у найбільших містах країни ряд лікувальних закладів для психічно хворих дітей. У 1854 році Головне управління військово-навчальними закладами відкриває в Саратові та Іркутську “Виправні учбові заклади”, які пізніше дістають назву “Учбові заклади з особливим режимом” для підлітків з психопатичними рисами розвитку.

Кінець XIX – початок XX століть в історії дефектологічної науки займає особливе місце. “Це був час, коли у олігофренопедагогіку, – на думку А.І. Капустіна, – прийшли відомі вчені, педагоги, медики. Для них були характерні не тільки глибокі знання в галузі дитячої психології, але і та оцінка можливостей дітей-дебілів, при якій реалістичний підхід поєднувався з деяким “припідніманням” дійсних здібностей цих дітей. Б. Менель, А. Фукс, Р. Вайс, Ж. Демор, О. Декролі та багато інших у своїх теоретичних роботах і практичній діяльності розвивали ідеї своїх попередників: Є. Сегена, Ж. Ітара, І. Гуггенбюля” [293, с. 27].

Аналіз джерел сучасної історико-педагогічної науки, зокрема наукових праць Н.М. Гупана, засвідчує, що розбудова освітньої справи в Україні в аналізований період висвітлювалась в основному у контексті розвитку загальноімперської системи освіти, в якій у другій половині XIX ст. сталися суттєві зрушення. Вона трансформувалася відповідно до соціально-економічних перетворень (поступове розширення ринкових відносин, індустріалізація, селянська реформа, зростання міст і відповідні процеси урбанізації населення тощо). Такі процеси передбачали створення багатопрофільної системи середньої освіти, що в свою чергу сприяло активному розвитку педагогічної і історико-педагогічної науки [190, с. 32].

Саме у цей час помітним явищем у психіатричній науці був вихід у світ праці херсонського психіатра М.Я. Дрознеса “Матеріали до психопатології юнацького віку” (1883 р.), що ґрунтовно розкривала методологічні основи тогочасної психіатрії. Науково-практична значимість цього видання полягала перш за все в тому, що в ньому було розкрито динаміку розвитку психіки дітей та підлітків як в нормі, так і в патології. Звичайно, це озброювало дефектологів медико-психологічними знаннями про природу психіки дитини, а, отже, сприяло виробленню більш оптимального педагогічного впливу педагога на свого учня [485].

Особливе значення для формування методичних засад корекційного навчання та виховання учнів спеціальних шкіл мало вчення академіка І.П. Павлова про пластичність нервової системи, яке він започаткував саме у цей час. “Найголовніше, найсильніше і постійне враження від вивчення вищої нервової діяльності нашим методом, – наголошував І.П. Павлов, – це надзвичайна пластичність цієї діяльності, її величезні можливості: ніщо не залишається нерухомим, непіддатливим, а завжди може бути досягнуто, змінено до кращого, лише б були здійснені відповідні умови” [423, с. 469 – 470].

Аналізуючи наукову спадщину вченого В.М. Синьов зазначає, що центральна нервова система відіграє провідну роль в процесах компенсації – самопристосування організму до змінених несприятливих умов, що виникли в результаті порушення чи втрати певної функції. В силу процесів компенсації функціональний дефект певною мірою компенсується. Однак при органічному ураженні самої центральної нервової системи, як це має місце при розумовій відсталості, компенсаторні можливості організму самі по собі не мобілізуються достатнім чином. У таких випадках виникає необхідність у створенні спеціальних зовнішніх умов, що викликають та стимулюють процеси компенсації. Саме сукупність таких педагогічних і лікарських умов і складає зміст корекційно-виховної роботи допоміжної школи [489, с. 12].

Кінець 80-х – початок 90-х років XIX століття в історико-педагогічній науці характеризується появою низки ґрунтовних досліджень, результати яких давали можливість широкому педагогічному загалу відкрити для себе величезний потенціал вітчизняної педагогіки та психології [71; 180; 402 та ін.]. Мова в першу чергу йде про педологію – науку про комплексне вивчення дитини.

Визначальним етапом у становленні та розвитку світової педологічної теорії став вихід у світ першого номеру журналу “Педологія” (США, 1893 р., редактор О. Хрисман) [402]. Ідея всебічного медичного і психолого-педагогічного обстеження дітей стала панівною в широких колах педагогів-науковців та практиків світу. Не була винятком і Російська імперія.

Цілком закономірно, що саме дефектологічна наука, зокрема олігофренопедагогіка, налагодила чітку систему співпраці із педологією. При цьому необхідно зазначити, що недопустимим є ототожнення олігофренопедагогів із педологами, оскільки у них були принципово різні функції. На початку XX сторіччя (1904 р.) були організовані перші в Росії



постійно діючі курси із вивчення загальної та експериментальної психології, медико-біологічних наук, загальної і спеціальної педагогіки, історії педагогіки тощо. Про науково-педагогічну результативність цих курсів свідчить їх науково-викладацький потенціал: В.М. Бехтерев, О.Ф. Лазурський, І.П. Тарханов та ін. Важливим для дефектології та педології став 1908 рік, оскільки саме у цей час в Москві була організована експериментальна лабораторія з педагогічної психології, а у Петербурзі В.М. Бехтерев заснував психоневрологічний і педологічний інститути, які розпочали підготовку висококваліфікованих дефектологічних кадрів. З метою налагодження тісної співпраці із наукою О.М. Граборов створив допоміжну школу, що безпосередньо входила в структуру наукового центру В.М. Бехтерева.

Збагаченню теоретичного потенціалу дефектології сприяв вихід у світ цілої серії ґрунтовних праць вчених-педологів. Серед низки робіт дореволюційного етапу розвитку вітчизняної педології, на нашу думку, заслуговують уваги насамперед праці В.П. Вахтерова “Основи нової педагогіки” (1913 р.) та П.Ф. Каптерєва “Історія російської педагогіки” (1915 р.). Ці та інші навчальні посібники сприяли отриманню ґрунтовних знань майбутніми педагогами у психолого-педагогічній сфері [402].

Не становила виключення і українська психолого-педагогічна наука. Ще у 1867 К.Д. Ушинський у “Педагогічній антропології” (“Людина як предмет виховання”) зазначав: щоб виховати людину в усіх відношеннях, педагогіка повинна спершу пізнати її також в усіх відношеннях, а основою педагогіки є фізіологія. Дещо пізніше – у 1878 році, лікар-психіатр І.О. Сікорський на базі Київського лікарсько-педагогічного інституту провів широкомасштабне вивчення дитячої втоми в процесі навчання. все це сприяло утвердженню інтересу до комплексного вивчення дитини [402].

За твердженням Л.С. Виготського, розвиток педології як комплексної науки про цілісний розвиток дитини кінця ХІХ – початку ХХ століть, перш

за все визначали нові соціально-економічні умови, що стимулювало підвищений інтерес педагогічної громадськості до її вивчення [130]. На думку О.Е. Шевченко, все частіше увагу дитячих лікарів, психіатрів та вчителів привертали випадки відхилення від норми, неуспішність у навчанні серед дітей початкових класів. У масових загальноосвітніх школах стала зростати кількість учнів, для яких навчання становило значні труднощі. Все це стимулювало інтерес педагогів до вивчення основ педології [130; 402; 594; 596].

Синтезом психолого-педагогічних і медичних знань про аномальну дитину стала патологічна педологія. За твердженням М.М. Тарасевича, необхідність її започаткування визначалася як виключно теоретичними, так і практичними міркуваннями. Для реалізації завдань із поширення педологічних знань у широку педагогічну практику були створені відповідні науково-методичні центри, що здійснювали наукову роботу у спеціальних закладах освіти й охорони здоров'я, а також розпочали ще у дореволюційний час підготовку кадрів педологів для цих установ. Перші спроби проведення наукових пошуків були здійснені професором В.М. Бехтеревим у створеному ним у 1907 р. Петербурзькому Психоневрологічному інституті. Під керівництвом вченого проводилося комплексне вивчення людини як об'єкта виховання на всіх вікових етапах її розвитку. Окрім того, при цьому науковому закладі була заснована школа "психологів-дефектистів" – лікарів, які координували виховання дитини з особливостями психофізичного розвитку. Провідною навчальною дисципліною для цієї школи стала "патологічна рефлексологія". Вагомою заслугою цього науково-педагогічного колективу стало й те, що була розроблена ціла низка методик вивчення, навчання та виховання аномального учня. Постійно діючі курси з підготовки практичних педологів теж структурно входили до цього закладу освіти. На них отримали ґрунтовну підготовку сотні педагогів та лікарів з різних регіонів

тогочасної Росії, зокрема і з України. Поряд із підготовкою педологів, ці курси проводили роботу і з підготовки педагогів для різних типів спеціальних закладів освіти [596].

Паралельно зі створенням петербурзької наукової педологічної школи, значного розмаху набула діяльність українських педологів. У 1914 р. в Одесі була відкрита науково-практична лабораторія при камері суду для неповнолітніх злочинців. Головною метою діяльності лабораторії було проведення різних типів психологічних та медичних експертиз на предмет засвідчення осудності підлітка. З часом ця установа стає методичним центром розвитку педологічної теорії та практики для різних регіонів України. Особливо пошавилася її робота після відкриття при ній курсів підвищення кваліфікації педологів, яких готували з числа найбільш підготовлених педагогів і дитячих лікарів.

Для зазначеного періоду розвитку вітчизняної дефектології характерним видається суттєве нарощування потенціалу медико-психологічних досліджень дефектологічного спрямування. Вітчизняна медична та психологічна наука слугувала саме тим методологічним підґрунтям, на якому розвинувся цілий науковий напрямок дефектології – олігофренопедагогіка. Серед вчених із сфери медицини та психології, які зробили суттєвий внесок у становлення дефектологічної науки, необхідно назвати насамперед Г.І. Россолімо. Зокрема, привертає до себе увагу бачення цим вченим необхідності кількісної оцінки психічних процесів розумово відсталих учнів за допомогою методу “психологічних профілів” [470]. Цей та інші методи психологічного вивчення дитини із особливостями психічного розвитку найбільш повно сприяли, за твердженням дослідника, раціональній організації процесу вивчення дитини ще задовго до початку її навчання у спеціальному закладі освіти. Наукова та практична значимість запропонованих Г.І. Россолімо методик полягала, передусім в тому, що

вони закладали основи науково виваженого відбору дітей до допоміжних шкіл.

Дещо пізніше, ніж праця Г.І. Россолімо “Короткий метод дослідження розумової відсталості”, вийшла у світ книга професора медицини А. Мартена “Про злих та роздратованих дітей”, яка у науково-популярній формі розкривала окремі медико-психологічні засади дефектологічної науки. Привертає до себе увагу рекомендована А. Мартеном методика фізичного виховання розумово відсталих дітей, яке він розглядав як важливий засіб корекції вад інтелектуального розвитку [367].

Помітною подією у середовищі дефектологів України початку ХХ століття був вихід у Мелітополі книги Я.І. Зеленкевича “Пасинки школи (відсталі і талановиті діти)” [272]. Автор у гострій полемічній формі здійснює порівняльний аналіз стану розвитку навчального процесу у масовій та допоміжній школі. Зокрема, вчений, звертаючись до наукового доробку професора П.І. Ковалевського, наголошував на тому, що у державі майже нічого не було зроблено для практичної реалізації завдань допоміжного навчання дітей з особливими потребами у фізичному та психічному розвитку. Як позитивний факт він називав відкриття у Києві професором І.О. Сікорським закладу для розумово відсталих дітей, що згодом став науково-методичним центром для інших спеціальних шкіл.

Вагомим компонентом дослідження Я.І. Зеленкевича був аналіз особливостей соматичного та психічного розвитку розумово відсталі дитини з огляду на її можливості в опануванні шкільної програми і соціалізації в цілому. Залишається цікавим і для сучасної олігофренопедагогіки бачення вченим проблеми вироблення єдності педагогічних вимог між школою та батьківською громадськістю. Початок минулого століття, за свідченням дослідника, характеризувався практично повною відсутністю взаємодії школи та сім’ї, що сприяло виробленню

таких негативних якостей у дитини як: впертість, зло, недовіра та жорстокість” [272, с. 14]. Важливим моментом у історико-педагогічному аспекті є ті положення цієї книги, які акцентують увагу педагога на нагальній необхідності медико-психологічного вивчення дитини на етапі комплектування спеціальної школи, а також у процесі самого навчання учня.

Важливою подією у дефектології початку минулого сторіччя був вихід у світ книги Є.С. Боришпольського “Про виховання та навчання ненормальних (психічно відсталих) дітей за Е. Сегеном” [92]. Автор цілком слушно зазначав, що наука про виховання “всебічно відсталих дітей” має бути комплексною. “Питання виховання та навчання ненормальних (психічно відсталих) дітей однаковою мірою цікавлять як лікаря, так і педагога, оскільки вони розкривають ту сферу, де педагогіка цілком зливається з медициною і де успіху можна чекати від дружньої співпраці педагога й медика” [92, с. 1]. Для олігофренопедагогіки важливим у цій праці насамперед є те, що вчений чи не вперше поставив питання про нагальну необхідність здійснення класифікації дітей з вадами психічного та фізичного розвитку і про наукове визначення самого поняття “психічно відстала дитина”. Він цілком слушно зазначав, що серед всебічного пізнання дитиною світу на першому місці знаходяться органи чуття (зір, слух, смак тощо), які слугують основою для розвитку уявлень, понять та ідей. Окрім того, на думку вченого, для виконання актів нижчого (фізичного) та вищого (психічного) рівнів необхідний правильний анатомо-фізіологічний розвиток органів руху як центрального, так і периферійного характеру. Провідна роль у становленні психічного життя дитини, на думку Є.С. Боришпольського, належить інтелектуальній сфері (мислення, пам’ять, уява тощо).

Цікавим для сучасної корекційної педагогіки вбачається і те, що автор дає глибокий аналіз творчості свого сучасника Г.І. Россолімо,

зокрема акцентує увагу дефектологів на класифікації аномальних дітей, зроблену цим науковцем.

Особлива науково-методична цінність цієї книги полягає, на наш погляд, у здійсненні Є.С. Боришпольським всебічного аналізу медико-педагогічної спадщини швейцарського вченого Гуггенбюля та французьких дефектологів Ж. Ітара і Е. Сегена. Дослідник творчого доробку своїх попередників цілком виважено називає книгу Е. Сегена “Моральне лікування, гігієна та виховання ідіотів та відсталих дітей” неоцінним внеском у медико-педагогічну літературу. Особливо імпонував Є.С. Боришпольському педагогічний досвід Е. Сегена у питаннях виведення дитини із інертного стану через активне залучення до різних видів діяльності, зокрема, на основі встановлення гармонії між інтелектом та фізичним розвитком. Вчений всіляко підтримав ідею Е. Сегена про всебічне використання наочності на різних видах занять. Не дивлячись на те, що рекомендації Е. Сегена із використання у навчальному процесі різних видів наочності з часом були оцінені як дещо завищені щодо своїх можливостей, але, за твердженням Є.С. Боришпольського, вони мали вагомим значення у визначенні основ корекційного навчання учнів допоміжної школи.

Початок ХХ сторіччя знаменувався для дефектології суттєвою активізацією медико-педагогічної думки у сфері вивчення, навчання й виховання розумово відсталих дітей. Прикладом цього власне і можуть слугувати дослідження лікаря-психіатра К.Х. Малярєвської, проведені ще у 1902 році. У книзі “Відсталі діти” ця дослідниця прагнула перш за все розкрити внутрішню природу хворої дитини. Їй вдалося зробити досить глибокий аналіз розвитку як пізнавальних, так і емоційно-вольових психічних процесів. Оригінальність подібного аналізу проявляється насамперед у тому, що він проведений у порівняльній формі із дітьми з нормальним інтелектом. Чи не вперше серед своїх вчених-сучасників

авторка робить висновок про раціональне поєднання розумового й інших видів виховання із корекцією вад мовлення. І що теж є не менш важливим, вона вказала на необхідність якомога раннього початку систематичних й до того ж виключно індивідуальних логопедичних занять. Вагомим, на наш погляд, є й твердження К.Х. Маляревської про важливість налагодження науково виваженої корекційно-виховної системи в умовах допоміжної школи. “Правильно поставлена система виховання й навчання у поєднанні із відповідним режимом приводять до того, що дитина не тільки не втомлюється, але, навпаки, міцніє. Її рухи стають дедалі визначеніші, хода – впевненіша, погляд більш вдумливий” [365, с. 9]. Окрім того, дослідниця наполягала на нагальній потребі введення у допоміжній школі принципово особливого навчального плану. Заняття, на її думку, мали проходити кожен день, вони повинні були відрізнятися чіткою методикою, бути короткочасними, й при цьому жвавими, різноманітними із використанням спеціальних навчальних посібників.

Успіх у шкільному навчанні залежить від особливостей проведення дошкільного періоду, наголошувала вчена. Саме на підставі цього положення нею був запропонований план проведення пропедевтичного навчання розумово відсталих дітей у дошкільному віці: виховання 5-6 літнього відсталого хоча й досить складне, проте воно значно легше у порівнянні з вихованням учня, якого почали виховувати й навчати із 7-8 років [365, с. 10].

Актуальною є й думка К.Х. Маляревської про можливості навчання дитини в сімейних умовах. Вона не заперечувала подібної форми навчання, але аргументовано акцентувала увагу на тому, що це буде можливим лише за умови наявності високої педагогічної культури батьків, що, у першу чергу, передбачає дотримання єдиних вимог школи та сім'ї.

Дослідниці заслужено належить й оригінальне розкриття та спроба класифікації методів навчання за такими джерелами передачі інформації,

як словесні, наочні та практичні. Окрім того, вона вказувала на необхідності пошуку прийомів реалізації кожного методу, що є, на її думку, основою у досягненні вагомих педагогічних результатів. Головними принципами навчання, поряд із принципом індивідуального підходу, за твердженням К.Х. Маляревської мають бути: наочність, практичність, поступове ускладнення навчального матеріалу і, безумовно, зв'язок із життям [365].

Помітним явищем в історії вітчизняної дефектологічної думки була наукова діяльність професора медицини П.І. Ковалевського. Сучасна корекційна педагогіка має, на наш погляд, завдячувати цьому вченому за здійснене ним суттєве зрушення у сфері теоретичних досліджень цілого ряду проблем діагностики розумової відсталості та основ організації корекційно-виховної роботи у допоміжній школі. Зокрема, привертає до себе увагу всебічний аналіз психологічного портрету розумово відсталого дитини, який був зроблений цим дослідником. Автору особливо вдалося проаналізувати розвиток основних психічних пізнавальних процесів дитини: мислення, пам'яті, уяви, уявлення, мовлення. Не менш значущим є і розкриття ним емоційно-вольової сфери учня допоміжної школи. Вчений зазначав, що недостатньо високий рівень розвитку пізнавальних та емоційно-вольових процесів спричиняє особливий хід розвитку уваги дитини. “Увага відсталих дітей недостатня, короткочасна, схильна до перескакування, не здатна до фіксації. Сприймання обмежене, неясне, неміцне і швидко схильне до згладжування, тому здатність запам'ятовувати обмежена, а здатність згадування чи відтворення є недостатньою” [308, с. 100]. Окрім того, як далі розвивав свою думку вчений стосовно особливостей розвитку психічних процесів, зважаючи на той стан уваги, сприймання, засвоєння, та відтворення, який наявний у відсталих дітей, кількість уявлень у них є обмеженою, невеликою, а їх якість порушена: вони нечіткі та хаотичні. П.І. Ковальський зазначав, що



краще розвинуті у них уявлення предметні, а недостатньо розвинуті абстрактні, математичні” [308, с. 10]. Суттєві відхилення у емоційно-вольовій сфері спричиняють, на погляд науковця, духовну нестійкість і неврівноваженість. Цікавими й на сьогодні залишаються роздуми вченого про те, що духовні якості дитини містять дві складові: розумові здібності та почуття.

На підставі аналізу психологічних особливостей особистості розумово відсталого учня П.І. Ковалевський робить досить важливий для олігофренодидактики висновок про те, що головною відмінною рисою допоміжної школи, у порівнянні з масовою, має бути наочність та предметність навчання. Головну мету освіти у цих школах він визначає як практичність у застосуванні реальних знань учня й випускника допоміжної школи. Саме виходячи із таких міркувань, за твердженням автора, доцільно буде усунути із навчальних планів абстрактні навчальні дисципліни, а головне місце надати ремеслам, садівництву, городництву, землеробству, птахівництву, виноградарству тощо [308].

Вагомим для свого часу був висновок дослідника й про значення індивідуального підходу у навчанні дитини. Як лікар П.І. Ковалевський особливу увагу педагогів-практиків акцентував на постійному догляді за здоров'ям дитини в усіх його проявах. Більше того, професор бачив допоміжну школу саме як лікувально-педагогічний заклад.

Актуальним в історико-педагогічному ракурсі для сучасних дефектологів є дослідження виховання і навчання розумово відсталих дітей протягом дев'ятнадцятого і початку двадцятого сторіччя, проведене Г.І. Трошиним [550]. Поряд із висвітленням статистичного матеріалу стосовно динаміки дитячої розумової відсталості серед різних країн світу, особливу для дефектології наукову цінність становить подальше поглиблення питання розкриття самого поняття “дитяча ненормальність”. Автор аргументовано розкриває історію виникнення самої цієї дефініції.

Тогочасна медична та психолого-педагогічна науково-популярна думка зводила тлумачення “дитяча ненормальність” до поняття “ідіотизм”. Проти подібного підходу стала виступати наукова громадськість Російської імперії. Зокрема, Г.І. Трошин чітко виступив за узгодженість між науковцями стосовно трактування одних і тих же понять. Класифікація дитячої ненормальності викликала й викликає масу скарг – через неузгодженість положень авторів між собою, численних класифікаційних принципів, нечіткості розмежування видів [550, с. 15]. Як вважав дослідник, суперечності в класифікації є неминучими: точне розрізнення видів залишається ідеалом майбутнього. Стосовно класифікації принципів, то вони мають бути різноманітними, оскільки тут необхідно перш за все враховувати ступінь духовного розвитку, характер і темперамент дитини, протікання хвороб. При цьому Г.І. Трошин зазначав, що для психолога необхідно буде класифікувати дитину за загальними чи окремими психологічними ознаками; для антрополога важливі зовнішні ознаки; лікар схильний надати клінічну чи паталого-анатомічну класифікацію [550, с. 15].

Ми не випадково зупинилися на цих питаннях, бо вважаємо, що висвітлення їх свідчить про суперечливу ситуацію, яка мала місце серед дефектологів зазначеного періоду стосовно самого тлумачення такого поняття, як “дитяча ненормальність”. Для олігофренодидактики ці питання є методологічно важливими, оскільки саме від науково-виваженої діагностики залежить комплектування допоміжної школи, а отже й виконання її завдань.

Вагомою методичною підтримкою для дефектологів початку ХХ сторіччя була запропонована Г.І. Трошиним Програма для вивчення дитячої відсталості. Цей документ включав широке коло питань, висвітлення яких давало досить вичерпну картину про соціально-психічне життя дитини в різних його вимірах. Поряд із формальними відомостями

про дитину, ця програма передбачала аналіз розумової сфери через використання низки методів її вивчення: асоціації, судження, індукція, абстракція тощо. Належне місце у цьому документі відводилося опануванню мовленням, як усним, так і писемним, що теж свідчило про комплексний підхід до вивчення особистості дитини. Привертає увагу педагогів і те, що автор цієї програми досить оригінально побудував вивчення питань, пов'язаних із орієнтуванням дитини у “просторі”, – виявлення орієнтації учня як на мікро (який номер квартири, в якій ти живеш?), так і на макро (в якій країні ти живеш?) соціальному рівнях. Програма передбачала також і вивчення можливостей дитини стосовно орієнтації у часі та просторі [550].

Для сучасної теорії та практики корекційної педагогіки цікавим є широкий емпіричний матеріал, представлений у праці О.М. Б-вой стосовно вивчення персоналом допоміжних шкіл соціальних умов учнів (умов проживання та їхнього харчування) [61]. Чи не вперше, цей матеріал поданий у порівняльному аспекті із учнями масової загальноосвітньої школи. Окрім того, автор окреслила складну, у більшості випадків, проблему спадковості учнів допоміжної школи. Заслуговує на увагу педагогічного загалу і рекомендації дослідниці стосовно вдосконалення корекційно-виховного процесу допоміжної школи: “Якщо у наш час може вважатися загальноприйнятним погляд на важливе значення заходів, спрямованих на піднесення фізичного стану та розвитку учнів (колективні рухливі ігри, гімнастика тощо) та їхнього харчування (шкільні гарячі сніданки), то на проведення цих заходів у допоміжних школах, очевидно, необхідно звернути особливу увагу” [61, с. 6]. Також, на думку вченої, це все має здійснюватися за умови чіткого дотримання спеціальними наставниками режиму, що має бути встановлений лікарем-психіатром. На наш погляд, вирішення цих та інших соціально-організаційних питань буде

виступати запорукою для створення належних умов для вирішення завдань навчально-виховного процесу допоміжної школи.

Заслужують на ретельне історико-педагогічне вивчення також матеріали цієї праці, що розкривають особливості психічного складу учнів. Зокрема, зазначається, що здебільшого для учнів допоміжних шкіл характерними є: нестійкість уваги, слабкість волі (необґрунтована впертість, підвищена збудливість, метушливість, повна відсутність терпіння тощо), зниження всіх видів сприймання (слухове, зорове, тактильне тощо). Саме тому на першому етапі навчання необхідно виявити структуру дефекту й на цій основі чітко визначитися із особливостями застосування індивідуального та диференційованого підходу як у межах всього корекційно-виховного процесу школи, так і конкретної навчальної дисципліни [61].

Початок ХХ сторіччя для спеціальних закладів освіти характеризувався активним пошуком нових форм проведення таких навчальних дисциплін, як гімнастика та психічна ортопедія. Уроки психічної ортопедії чітко доповнюють уроки гімнастики і є для педагогів надзвичайно корисним виховним засобом. Ці уроки – це серія систематизованих вправ, спрямованих на подолання зростаючих труднощів, метою яких є коригування, у межах можливого, дефектів сприймання, уваги, пам'яті, мислення, волі і правильного виховання та розвитку душевних здібностей дитини. Діти непомітно для себе зацікавлюються обстановкою, яка є несхожою на звичні уроки, привчаються до напруження уваги, навчаються дотримуватися тиші, проявляти терпіння та витримку [61, с. 8].

Поруч із уроками із психічної ортопедії, на думку автора, важливе значення мали уроки виправлення мовлення, оскільки згідно із отриманими результатами, майже четверта частина дітей допоміжних шкіл

мали дефекти мовлення, що суттєво впливало на навчання їх писемному мовленню [61].

Актуальною залишається у наш час і теза О.М. Б-вой про тісний зв'язок виховання учнів шкіл та їхнього навчання на основі формування свідомого ставлення до навколишнього, виховання волі, любові до праці. Це все, на думку вченої, становить головні особливості педагогічної праці у допоміжній школі. Вона розкриває також питання про роль наочності у викладанні всіх без винятку навчальних дисциплін у допоміжних школах. Особливого поширення цей принцип має набути під час проведення уроків у початкових класах (малювання, ручна праця, столярна ручна праця тощо). Це все сприяє фізичному зміцненню дитини, виховує волю, пам'ять, мислення й інші важливі психічні процеси.

Закінчення початкової ланки навчання допоміжної школи має обов'язково знаменувати собою його логічне продовження у середніх класах цієї ж школи, бо діти поки що не достатньо психічно загартувалися і потребують у подальшому довготривалого педагогічного впливу у п'ятих – шостих класах із обов'язковим опануванням пропедевтичним курсом столярної справи, рукоділля та домоводства. Це, згідно з припущенням автора та за аналогією із західними країнами, буде сприяти більш оптимальній соціалізації. Керуючись ідеєю вирішення гострого соціального питання про працевлаштування випускників допоміжних закладів освіти, автор пропонувала запозичити кращі зразки зарубіжного соціально-педагогічного досвіду, що забезпечить “післяшкільну моральну та фактичну підтримку, що так необхідна дефективним дітям, як і допоміжне навчання, що стало тепер вже на міцну основу” [61, с. 11].

Науково-методична праця “Допоміжні школи”, підготовлена у 1909 році дефектологами С.-Петербургу, мала суттєве теоретичне й практичне значення для педагогів спеціальних шкіл тогочасної України. Автори книги досить реально описали стан справ у системі допоміжних

шкіл, про що вже свідчив сам епіграф до книги: “вони спасають дітей від тюрми; повертають суспільству – корисних членів; державі – повноцінних громадян (Доктор Гейне, директор допоміжної школи у Франкфурті на Майні)” [126, с. 1]. З перших сторінок цієї публікації простежується те, що початок минулого сторіччя знаменував собою якісне переосмислення суспільством місця й ролі допоміжної школи у єдиному освітянському просторі країни. “Надзвичайно швидке поширення допоміжних шкіл на Заході краще за все розкрило їхню користь, скажемо більше – необхідність. У наш час, коли все частіше й частіше чути радісну звістку про всезагальну освіту, і тоді, коли вона буде введена у нашій країні, то питання про влаштування шкіл для малоздібних дітей повинно неминуче виникнути; так було в інших країнах, так, без сумніву, буде і у нас. Не теорія, а саме життя спонукає відкривати подібні школи” [126, с. 1].

Як і у роботах, проаналізованих нами вище, у цій книзі знову гостро постало питання про відбір учнів до допоміжних шкіл. “Які діти й коли підлягають прийому, вірніше переводу у допоміжні школи? Прийому у допоміжні школи підлягають ті діти, у яких розумові та духовні сили настільки слабкі, що навчання їх у нормальних школах не дає майже ніякого результату. Вони роблять надто мало успіхів. Ці діти перебувають не на такому низькому ступені розвитку, щоб все життя потребувати догляду у спеціальних закладах. Навпаки, при правильно поставленому навчанні, за незначним виключенням, вони можуть бути підготовленими хоча й до скромного, але самостійного життя; можуть самі собі у майбутньому заробляти на хліб, без звертання до громадської благодійності” [126, с. 7].

Доречно зазначити про методологічно цікавий висновок авторів книги стосовно комплектування допоміжних шкіл, бо саме в них можуть бути створені відповідні педагогічні умови для активізації пізнавальної активності учня на основі чітко спланованого індивідуального підходу до

нього. “Такого учня недоречно тримати у масовій школі. Його необхідно перевести у допоміжну і, передусім, у такого учня необхідно розбудити волю й енергію, переконати його у тому, що у нього не все втрачене. Пояснити йому, що школа не виключає його, не прагне позбутися його, надає йому те, що перш за все буде корисним і посильним у його житті” [126, с. 9].

Здається вартим згадати й значну полемічність цієї книги. Наприклад, у ній було підняте дискусійне (і наших днів теж) питання про те, чи потрібні оцінки у школі подібного типу? На яке автори дають досить цікаву аргументацію: “Якщо бальна система все частіше й частіше засуджується для нормальних шкіл, як така, що не дає чіткого розуміння про знання нормального учня, то що можна сказати про відсталого? Як можна поставити за одні й ті ж відповіді зовсім різні оцінки! У допоміжній школі відповіді учнів повинні бути відзначені чітко й однорідно. Бальна система може зашкодити педагогу, оскільки окрім відповіді, повинно бути оцінено старання учня (серед відсталих багато лінивих), його здібності і взагалі індивідуальність; а тому у допоміжній школі можлива лише письмова, а не бальна оцінка роботи учнів” [126, с. 12]. Тобто, мова перш за все йшла про необхідність посилення пошуку педагогів у напрямку індивідуалізації оцінювання прагнень розумово відсталої дитини до навчання.

Суттєве історико-педагогічне значення має і розкриття у цій праці бачення її авторами сутності обсягу та якості знань учнів допоміжної школи. Привертає до себе увагу серія оригінальних підходів до тлумачення значущості тої чи іншої навчальної дисципліни. Загальновідомо, що у школах того часу обов’язковим було вивчення Закону Божого. Відповідні знання розглядалися необхідними не тільки з позицій релігійної освіченості, а й перш за все як важливий засіб виховання людини-громадянина. Оволодіння читанням мало сприяти не тільки розвитку

механізму читання, але й осмисленому розумінню прочитаного. Вивчення арифметики повинне забезпечити, з точки зору дослідників, вирішення не абстрактних математичних дій, а засвоєння елементарних понять, що сприяли б подальшій соціалізації дитини. Опанування писемним мовленням (письмо) передбачалося здійснювати в елементарних межах, що мало виразну практичну спрямованість. Правопис, радили ці вчені практикам, мав здійснюватися не через свідоме засвоєння граматичних правил, а в першу чергу через багаторазове повторення. При цьому значна увага мала звертатися на правопис назв місяців, днів, часто повторюваних назв імен та дієслів.

Окрім цих навчальних дисциплін, науковці рекомендували ввести до навчальних планів допоміжних шкіл співи, музику, гімнастику, малювання, що сприяло всебічному розвитку дитини.

Заслуговує на увагу сучасних олігофренопедагогів висновок дидактичного розділу цієї роботи про те, що саме допоміжна школа повинна прагнути підготувати своїх учнів до життя, збагатити їх тими знаннями, що будуть потрібні їм у їхньому скромному майбутньому житті [126, с. 16].

Висвітлення витоків розвитку олігофренопедагогіки в Україні, на наш погляд, буде далеко не повним без аналізу впливу передової зарубіжної дефектологічної думки на вітчизняну спеціальну педагогіку. Ми вважаємо, що мова насамперед має йти про той потужний зв'язок між теоретичними дослідженнями вітчизняної та зарубіжної олігофренопедагогіки, що склався в кінці XIX – на початку XX сторіч.

У передмові до книги бельгійського вченого доктора медицини, ректора Брюссельського університету, який одночасно був і старшим лікарем першої бельгійської допоміжної школи Жана Демора (1867-1941) “Ненормальні діти. Виховання їх дома і у школі”, що потрапила до вітчизняного читача у 1909 році (на батьківщині вченого вона була



надрукована у 1901 році), Г.І. Россолімо зазначав, що “це видання відкриває серію публікацій “Питання педагогічної психології” [200, с. 18].

Науково-практична унікальність цієї книги полягає, насамперед, у тому, що вона являє собою опис результатів багаторічного наукового пошуку автора у різних аспектах дефектологічної науки. Власне книга становить собою чотири самостійні, завершені монографії, що суттєво доповнюють зміст одна одної. У першій частині цього дослідження “Проблеми спеціального виховання. Наукові положення” автор всебічно проаналізував медико-біологічні основи формування особистості дитини з певними вадами психічного та фізичного розвитку. Зокрема, й зараз привертає увагу дослідників бачення Ж. Демором сутності біологічних законів розвитку людини. Спадковість, умови проживання дитини, найпоширеніші дитячі хвороби, дитяче харчування, здоров’я матері, основи фізіології нервової системи людини – далеко не повний перелік питань, що були глибоко розкриті дослідником у його праці. Не дивлячись на значний час, що минув з моменту виходу у світ цієї наукової праці, й на сьогодні актуально звучать слова вченого: “організм не прикутий ланцюгами до спадковості, дитина не є рабом своїх предків. Вона може змінюватися під впливом виховання, яке вона отримує, так як дуже реагує на різноманітні фактори, що впливають на неї” [200, с. 15].

Друга книга “Нормальна та ненормальна дитина” є тогочасним взірцем проведення порівняльного дослідження психофізіологічного розвитку дитини із нормальним інтелектом й фізичним розвитком та дитини, яка має певні вади фізичного чи психічного характеру. Для дефектологічної науки та практики наших днів, ми вважаємо, корисним є його порівняння характеру динаміки фізичної сфери дитини та її психічних процесів. Привертає до себе увагу розкриття вченим “стану дитини з педагогічної точки зору”. Дослідження цих положень, на наш погляд, має особливу цінність тому, що аналіз розвитку дитини з особливостями

психофізичного розвитку проведений відповідно до досягнень тогочасної дитинознавчої науки.

Розглядаючи класифікацію дітей з вадами психічного розвитку як запоруку успішного налагодження основ корекційно-виховної роботи із ними з боку педагогічного та медичного персоналу, Ж. Демор присвятив цій проблемі окремий розділ праці “Класифікація ненормальних дітей”. Ця складова дослідження вміщує в собі наукову інформацію стосовно аналізу різних підходів до проблеми класифікації учнів спеціальних шкіл різного типу.

Наведемо для прикладу одну із розроблених вченим таблиць, що вміщує інформацію про його бачення питань класифікації “ненормальних дітей”.

**Таблиця 1**

**Класифікації “ненормальних дітей” (за Ж. Демором)**

“Ненормальні діти”	I. Діти, які страждають розладами мовлення		
	II. Глухонімі		
	III. Сліпі		
	IV. Відсталі:	а) у педагогічному відношенні	Пасивні Неслухняні
б) у медичному відношенні		Ідіоти 1-го ступеня Ідіоти 2-го ступеня Ідіоти 3-го ступеня	

Подібне бачення вченим класифікації дітей з особливостями у психічному та фізичному розвитку сприяло розумінню педагогами природи своїх учнів, що, у свою чергу слугувало, розвитку основ індивідуального та диференційованого підходів до корекційної роботи з ними.

Відстоюючи ідею комплексності дефектологічної науки, Ж. Демор постійно наголошував на важливості медико-біологічних знань для дефектологічної теорії та практики. Саме виходячи із науково-виваженого

бачення перспектив розвитку корекційної педагогіки його третя книга носить назву “Лікування відсталих дітей”. Визначальною ознакою цієї монографії є те, що вчений поруч із аналізом традиційних медичних методів корекції вад психічного розвитку розробив та апробував у широкій практиці роботи допоміжних шкіл лікарсько-педагогічні методи соматичного та психічного зцілення дитини. В основу цих методів було покладено бачення вченим необхідності якомога повнішого поєднання медичних та педагогічних засобів впливу лікарів й педагогів допоміжних шкіл на своїх вихованців. Так з цією метою були запроваджені вправи, що стимулюють формування різнопланової фізичної та психічної активності дитини. Прикладом тут може слугувати широке запровадження у практику роботи допоміжних шкіл різних видів гімнастики. Вправи на розвиток слухових, зорових і тактильних аналізаторів теж були широко представлені у навчальних програмах допоміжних шкіл цього періоду. У тісному взаємозв’язку із розвитком органів чуття має, за твердженням Ж.Демора, здійснюватися розумове виховання, яке є прямим наслідком наочного навчання, що не припиняється протягом цілого дня [200, с. 191]. Розглядаючи мислення розумово відсталої дитини у першу чергу з позицій його конкретності, автор наголошував на широкому запровадженні у повсякденний навчальний процес наочності, що суттєво збільшувало б його результативність. Вагоме місце у педагогічній роботі вчителя допоміжної школи має займати виховання учня на основі чіткого дотримання правил людської моралі. З цією метою вчений запроваджував у практиці роботи допоміжних шкіл різноманітні вправи, що сприяли зняттю бар’єрів різного плану в адаптації дитини до дорослого життя, оскільки вони моделювали життєві ситуації дорослих.

Будучи за своєю професійною сутністю вченим-дослідником, Ж. Демор постійно акцентував увагу теоретиків та практиків в галузі корекційної дидактики на практичному застосуванні теоретичних

дефектологічних знань у повсякденній роботі допоміжної школи. Саме вирішенню цієї проблеми і була присвячена четверта книга вищезазначеного дослідження – “Методика”.

Розглядаючи методику навчальної роботи у допоміжній школі як систему методів навчання розумово відсталих учнів, що базуються на певних методологічних засадах корекції вад психічного розвитку, Ж. Демор одним із перших серед олігофренодидактів розпочав досліджувати цю проблему. Зміст навчання учнів допоміжної школи мав будуватися, на переконання Ж. Демора, за принципом “корисності”, що розглядався ним як всебічний розвиток психічної діяльності учнів та озброєння їх мінімумом практичних знань. Безумовно, що спираючись на досягнення сучасної корекційної педагогіки, ми не можемо заявляти, що система методів та принципів навчання, запропонована цим вченим, була вичерпною у розкритті різних аспектів цієї складної проблеми. Однак, ми повинні зазначити, що Ж. Демором були започатковані методи навчання, що слугували запорукою для опанування дітьми цілою низкою навчальних дисциплін. Особливої методичної досконалості набули запропоновані автором до широкого опанування учнями навчальні дисципліни практичного спрямування. Серед них, на наш погляд, необхідно виділити гімнастику, ручну працю та виправлення вад мовлення. Зокрема, ручна праця, з погляду вченого, є міцним і дієвим фактором фізичного та інтелектуального розвитку й практично важливим засобом підготовки дітей до дорослого життя. Автор сформулював принципи навчання, серед яких домінували принципи наочності, тренування та індивідуалізації викладання.

Науково-практична діяльність цього вченого-новатора, цілком природно, поряд із передовими досягненнями не могла не мати суттєвих упущень. Зокрема, керуючись виключно принципом “корисності”, Ж. Демор вважав за недоречне проводити систематичні уроки із

природознавства, географії, історії та інших навчальних дисциплін, оскільки: “діти під час своїх занять присвячують багато часу знайомству з різними предметами, ландшафтами, пам’ятниками, картинами; вони розглядають їх, спостерігають, порівнюють, вимірюють, розмірковують з приводу їх, і завдяки цьому з ними можна вести бесіди про життя природи, історичні епізоди, на різні географічні теми тощо. У допоміжних школах перш за все потрібно вчити бачити, слухати, міркувати та бажати” [200, с. 278].

Абсолютизуючи роль практичних, “корисних” знань дитини з особливими потребами, які вона могла отримати під час самостійного здійснення нею відповідної діяльності в процесі проведення екскурсій, виконання завдань на уроках з ручної праці тощо, теоретичному компоненту її навчання Ж. Демор надавав необґрунтовано мале значення. Наприклад, вивченню рідної мови та математики вчений відводив виключно прикладне значення. При цьому він виключав опанування навіть елементарними правилами цих наук.

Отже, на наш погляд, буде слушно погодитись з оцінкою науково-педагогічного доробку Ж. Демора та його сучасників, яку зробив Х.С. Замський: “в роботі бельгійських допоміжних шкіл кінця ХІХ – початку ХХ ст. було, з одного боку, розумне прагнення оздоровити психіку дитину, з іншого – недооцінка ролі знань в здійсненні цього завдання” [257, с. 47].

Поряд із всебічним розкриттям практичного та теоретичного значення методів навчання, автор проаналізував цілий комплекс аспектів діяльності допоміжної школи. Зокрема, він оригінально обґрунтовував саму необхідність існування допоміжних шкіл, вбачаючи у них важливий засіб соціалізації дитини. Окрім того, Ж. Демор стояв на чіткій позиції стосовно недопущення об’єднання в один учнівський колектив дітей із особливостями у психічного розвитку та учнів масових загальноосвітніх

шкіл. Спільне навчання учнів допоміжних та учнів інших типів спеціальних шкіл він також вважав неприпустимим з методичної точки зору. Автор вдало наводить у книзі приклади із багаторічного власного педагогічного досвіду та досвіду інших дефектологів, що свідчать на користь саме цих тверджень.

Творчим продовжувачем діяльності Ж. Демора був його учень О. Декролі (1871 – 1933), який під впливом ідей свого вчителя зробив значний внесок у запровадження експериментальних методів у дефектологічну науку. Їхні спільні погляди на потенційні можливості дитини у подоланні наслідків свого “дефекту” з позицій співвідношення біологічних та соціальних факторів її розвитку при домінуючій ролі останніх можна незаперечно вважати одними із перших кроків у визначенні теоретичних засад сучасної корекційної педагогіки та психології.

О. Декролі, на базі створеної ним у 1901 р. приватної допоміжної школи, запропонував таку систему навчальних занять, що у цілому відповідала схемі психічних процесів. На його переконання, трьом елементам психічних процесів: сприйняттю – асоціації – вираженню (дії), відповідає педагогічний процес, який включає у себе такі форми, методи та засоби навчання і виховання, що сприяють всебічному розвитку зазначених елементів. Цікавим є його розуміння започаткування культури сприйняття, в основу якої мають бути покладені мислення та спостережливість, формування яких він рекомендував відповідним чином здійснювати як у навчальний, так і у позанавчальний час. Суттєве значення у корекції певних особливостей психічного розвитку О. Декролі надавав, розвиваючи ідеї Ж. Демора, наочному методу. З цією метою дослідник пропонував здійснити цілий комплекс навчальних екскурсій, ігор, прогулянок, фізичних занять. Історик педагогіки Ф.М. Новик слушно наголошував, що цей вчений здійснив широкопланове вивчення прояву

різних психічних пізнавальних процесів у дітей зазначеної категорії. Зокрема, він ґрунтовно вивчив розвиток асоціативного мислення на уроках письма, читання, географії, історії. Як наголошував вчений, вагомим імпульсом у розвиток цього виду мислення є заняття з ручної праці, малювання, співів [403]. Значним внеском у розвиток теорії та практики навчання учнів допоміжної школи стали і рекомендації О. Декролі стосовно складання навчального плану роботи школи, згідно з яким здійснювалося науково обґрунтоване чергування різних видів діяльності дитини (навчальна, ігрова, трудова) для того, щоб була не порушена система і щоб у той же час жива дитина з її інтересами не випала з поля зору вчителя” [403, с. 104]. З метою реалізації завдань допоміжного навчання на практиці, вчений розробив значну кількість дидактичного матеріалу, максимально враховувавши при цьому індивідуальні інтереси учнів. Він вважав, що це було досить прогресивним для того часу, що корекційну роботу потрібно проводити в три етапи. В основу цього поділу дослідник поклав особливості розвитку дитини. Перший етап – спостереження за розвитком дитячого сприймання; другий – упорядкування мислення, вдосконалення зовнішнього оформлення розумових та практичних дій, мовлення, рухів, малювання, праці тощо; третій етап – прояв цих процесів у повсякденному житті. Однак, як слушно зауважив В.М. Синьов, не дивлячись на багатоплановість аналізованої педагогічної праці стосовно вдосконалення різноманітних сфер діяльності дитини, що суттєво долало вузькість системи педагогічної сенсорної корекції, відбувалася абсолютизація ідеї “самодозрівання” організму. Все це призводило до зниження ролі педагогічних засобів, спрямованих на розвиток потенціалу учня [489].

Суттєвим внеском у подальший розвиток вітчизняної дефектології був вихід у світ книги керівника однієї із перших допоміжних шкіл Саксонії Б. Менеля “Школи для розумово відсталих дітей” (С.–Петербург,

1911 р.), у якій автор розкрив сутність методологічних засад діяльності тогочасної допоміжної школи у Німеччині з позицій особистого організаційно-педагогічного досвіду та теоретичних поглядів [383].

Теоретична та практична вага цієї книги полягала насамперед у тому, що вчений, чи не вперше в історії дефектологічної науки, зробив спробу розкрити проблему виховання та навчання розумово відсталих дітей у трьох взаємопов'язаних площинах: теоретичній, методичній та організаційній.

У цьому монографічному дослідженні Б. Менелю особливо успішно вдалося розкрити історію становлення та розвитку допоміжних шкіл як у самій Німеччині, так і в інших країнах Європи.

Підвищений інтерес вчених до цієї наукової праці пояснювався, у першу чергу тим, що вона вийшла напередодні прийняття в Росії Закону “Про загальне обов'язкове навчання”. Запровадження цього головного освітянського нормативного акта спричинило постановку питання про подальшу долю дітей, які в силу свого психічного розвитку не могли навчатися у масових загальноосвітніх закладах. Окрім того, кінець XIX – початок XX ст. характеризувався всебічним лідерством тогочасної Німеччини у питаннях теорії та практики спеціальної педагогіки. Спираючись на власний досвід та кращі зразки зарубіжного досвіду у питаннях організації допоміжного навчання, вітчизняні дефектологи (Е.О. Бецман, М.Ф. Винокуров, А.С. Карпукіна та ін.) шукали оптимальні способи вирішення проблеми комплектування допоміжних шкіл. Практичне розв'язання цього питання сприяло б, на їх думку, оздоровленню морально-психологічної ситуації у масових загальноосвітніх школах, а також позитивно вплинуло б і на виховання та навчання учнів із певними особливостями психічного розвитку [62]. Зазначеними дефектологами нашої країни схвально була сприйнята ідея німецьких колег про те, що початкова допоміжна школа має формувати



поряд із основами знань про навколишній світ, духовні основи розвитку особистості дитини. Досягти цього, за твердженням фахівців, стає можливим лише за умови опори на врахування особливостей розвитку психічних процесів учня. Саме тому, за переконанням педагогів-практиків, на той час необхідно було радикально переглянути класифікацію принципів та методів навчання учнів допоміжної школи. Увесь навчально-виховний процес мав би сприяти виробленню у дитини, насамперед, таких визначальних якостей, як самостійність та активність у різних сферах життя. З цього приводу А.Л. Щеглов слушно зазначав, що головне завдання спеціальної чи допоміжної школи повинне полягати не в тому, щоб дати дитині певний запас знань, а перш за все у тому щоб навчити її набувати ці знання, навчити її користуватися своїм механізмом психічної діяльності. “Не запитуйте у дитини, що вона знає, а подивіться, що вона уміє робити” [383, с. 15]. Ці слова педагога, дуже доречно розкривають увесь смисл положень відносно завдань і методів навчання у допоміжній школі. Саме керуючись цими положеннями, Б. Менель наполягав на впровадженні широкого спектру методів, форм і засобів навчання у повсякденну педагогічну практику. При цьому увесь цей методичний арсенал має спиратися на зв’язок із життям та досвідом самої дитини, бо, за його словами, для дитини важлива не кількість знань, а вміння використати їх” [383, с. 15]. Наочність виступає запорукою досягнення успіху в навчанні, як стверджував дослідник.

Статистичні матеріали цього періоду свідчать, що на початку 1911 р. у Німеччині було більше 200 міст, що мали допоміжні школи, у яких нараховувалося понад 1000 класів і які охоплювали навчанням біля 20 тисяч учнів. Цікавим історичним фактом стало те, що тоді ж у цій країні були створені Асоціації допоміжних шкіл, які проводили регулярні з’їзди, де обговорювали всі напрямки їхньої діяльності. Доречно буде також зазначити, що цей період характеризувався значним поширенням мережі

шкіл, а отже і наукових досліджень їхньої діяльності у більшості країн Європи, а також США. Передова громадськість почала сприймати появу допоміжних шкіл не тільки як прекрасне гуманне зобов'язання, а у першу чергу як нагальну соціальну потребу.

Для тогочасної олігофренопедагогіки та олігофренопсихології важливим джерелом накопичення емпіричного досвіду стали результати досліджень європейських дефектологів у галузі вивчення структури особистості дитини. Особливо цінними для вітчизняної дефектології були наукові розробки німецьких колег у сфері вивчення особливостей прояву психічних пізнавальних процесів в учнів допоміжної школи. Певним методичним орієнтиром для вітчизняних вчених стали й дослідження європейських педагогів у сфері розвитку знань, умінь та навичок учнів допоміжної школи, а також вироблення критеріїв розвитку знань, умінь та навичок учнів із різних навчальних дисциплін. Наприклад, якість оволодіння рідною мовою оцінювалася за: а) читання (механічне та осмислене; характерні недоліки; здатність передавати і здатність запам'ятовувати прочитане); б) правопис (свідоме і несвідоме списування слів, що написані на дошці, та друкованого тексту; уміння розділяти та складати слова; диктант; характерні недоліки); в) письмовий виклад (ступінь розвитку уміння викласти письмово свої та чужі думки; недоліки у побудові речень тощо) [383].

Вітчизняні дефектологи використовували і методики складання характеристики на кожного учня. Зокрема, широкого розповсюдження набула методика, розроблена А. Лаєм. Цей документ включав у себе вивчення навчального блоку “Схильності і функції”, який у свою чергу передбачав вивчення таких питань: I. Спадковість. II. Зовнішнє середовище: а) харчування (помилки, алкоголізм тощо); б) хвороби; в) тривалість сну (глибина, спальне приміщення, товариші); г) гра та відпочинок (тип, час, професійні заняття, позашкільні уроки); д) виховання

(світогляд батьків, помилки, приклади тощо); є) вплив людей: 1. дружба і товариськість в іграх; 2. громадське життя (вулиця, церква, політичне спілкування; 3. природа: природне середовище (в домі та оточуючій місцевості тощо). III. Взаємодія у сфері діяльності сенсорно-моторного апарату: 1. фізична та психічна енергія; 2. втома; 3. природні здібності; 4. риси характеру; 5. Фізичні особливості: загальні дані, будова тіла, ріст, вага, відхилення у розвитку, хвороби; 6. психічні особливості: а) сенсорні: тип сприйняття; б) особливості асоціацій: увага, пам'ять, інтереси; в) моторика: рухи, чіткість дій [124; 126].

У адаптованому вигляді ця методика у вітчизняних школах зазначеного типу включала в себе:

Зовнішнє середовище: а) професії батьків; б) харчування; в) хвороби; г) кількість дітей у сім'ї; д) відпочинок; є) світогляд батьків.

Сенсорно-моторна сфера: а) фізична та психічна стійкість; б) здатність сприйняття; в) увага, пам'ять, особливі інтереси; г) рухи, чіткість дій, мовлення; д) риси характеру [124; 126].

До особливо прогресивних ідей зарубіжних дефектологів того часу необхідно віднести, насамперед, їхні погляди на місце педагога та керівника допоміжної школи у реалізації її навчально-виховних завдань. Наприклад, Б. Менель вважав, що кандидат на педагога цієї категорії шкіл має відповідати ретельним вимогам з точки зору його фізичного та психічного розвитку, окрім того він повинен мати ґрунтовні знання із навчальної дисципліни, яку він буде викладати. Водночас вчитель мав знати історію допоміжного навчання, дитячу психіатрію, психологію, шкільну гігієну, логопедію. Засвоївши теоретичні знання та пройшовши спеціальний практичний курс в самій допоміжній школі, кандидат на звання учителя допоміжної школи складав спеціальний іспит на право займатися дефектологічною практикою. Завідуючий допоміжною школою

окрім всього зазначеного повинен мати і відповідні організаторські здібності [383].

Неоднорідність інтелектуального розвитку учнів допоміжних шкіл завжди спонукала педагогів-новаторів до активного пошуку різнопланових методичних підходів у питаннях поділу їх на відповідні навчальні групи.

Як свідчать сучасні історико-педагогічні джерела в галузі корекційної педагогіки, ще на початку XIX сторіччя мали місце перші спроби поділу учнів на класи-групи за рівнем їхніх пізнавальних можливостей [294; 516; 517]. Перші започаткування диференціації навчання належать німецьким педагогам. Так, ще 1803 році вчитель Р. Вайс зі школи міста Зайтц запровадив цей підхід у поділі класу на дві підгрупи за критерієм здатності учнів до засвоєння навчального матеріалу. Особливого значення для дефектології мали й погляди дослідника на сутність принципу діяльності як домінуючої складової у процесі формування особистості дитини. На думку Р. Вайса, цілком доречно під час проведення різних видів занять використовувати самі найрізноманітніші види діяльності. Вчений також широко відстоював і пропагував свої ідеї стосовно впровадження у навчальний процес різноманітних видів наочності й на цій основі рекомендував розвивати органи сприйняття.

Наприкінці XIX сторіччя у німецькому місті Маннгейм ректор початкових шкіл професор В. Зіккінгер (1858 – 1930) започаткував мангеймську систему диференційованого навчання (1899 р.), яка передбачала наявність різних категорій початкових класів: основні, для обдарованих дітей, допоміжні, для глибоко розумово відсталих учнів тощо. За твердженням історичних джерел “Мангеймська розподільча система початкового шкільного навчання” мала виключний успіх. Свідченням цьому є вже те, що тільки за перші десять років свого існування мала широке розповсюдження не тільки у самій Німеччині, а й у цілому ряді

країн Європи [294]. У цей же історичний період і вітчизняна педагогічна громадськість позитивно сприйняла новаторські підходи німецьких вчених-дефектологів стосовно започаткування класів “А” і “Б”, учні яких суттєво різнилися за рівнем інтелектуального розвитку.

Поряд із зазначеними характеристиками цієї системи навчання учнів молодшого шкільного віку, вона, за задумом її творця, мала реалізовувати на практиці гнучку можливість навчання в одній школі дітей різних категорій. Піддаючись цілком виправданим змінам, мангеймська система навчання мала напередодні першої світової війни досить чітку структуру: основні класи, класи сприяння, допоміжні класи. Звичайно, стрижнем школи були основні 1 – 8 класи. Класи сприяння комплектувалися із числа учнів основних класів, які з різних дисциплін не засвоювали там програму навчання. Прогресивність існування цих класів полягала, насамперед, у тому, що їх учні в разі успішного навчання мали можливість знову повернутися у попередній учнівський колектив. Допоміжне навчання у межах цієї системи здійснювалося за спеціальними навчальними програмами, скороченим навчальним планом, спеціальним розпорядком дня, що передбачав додатковий відпочинок та харчування, спеціально підготовленими вчителями. Кількість учнів у класі не могла перевищувати 15 – 20 осіб. Перевід дітей із допоміжних класів, у разі неспроможності їх засвоїти програму навчання, у інші типи класів ця система навчання не передбачала. У цьому випадку учнів направляли у спеціальні притулки для глибоко розумово відсталих.

До прогресивних ознак “Мангеймської розподільчої системи початкового шкільного навчання” необхідно, на наш погляд, у першу чергу віднести те, що вона привернула увагу на урядовому рівні цілого ряду країн до вирішення питання про потребу навчання учнів із особливостями розумового розвитку. Спільне навчання в одній школі дітей з класів різного типу викликало у педагогічної та батьківської

громадськості суперечливі міркування: одні вважали це прогресивним нововведенням з точки зору адаптації розумово відсталих дітей до умов реального дорослого життя, а інші вбачали у цьому крок назад у питаннях вирішення створення окремих допоміжних шкіл.

Ми вже наголошували на тому, що на вітчизняну олігофренопедагогіку значний вплив мали різні зарубіжні течії та окремі наукові постаті. Чільне місце серед них наприкінці XIX – початку XX ст. займала італійський дефектолог Марія Монтесорі (1879 – 1952).

Свої перші педагогічні кроки М. Монтесорі зробила у Міланському спеціальному закладі освіти “Будинку дитини” [382]. Основу її творчих починань становило використання педагогічного досвіду Є. Ітара та Є. Сегена.

Вперше в колишній царській Росії звернули увагу на її творчість на початку 1911 р., коли з’явився невеличкий огляд педагогічного доробку М. Монтесорі у збірнику “Нова система виховання маленьких дітей”. Згодом у дореволюційній Росії вийшла із друку ціла низка науково-методичних праць вченої. Особливого значення популяризації її творчості надавали такі видання, як “Дошкольное воспитание”, “Вестник воспитания”, “Школа и жизнь”, “Журнал Министерства народного просвещения” та ін.

Свідченням зростання на той час популярності вченої у нашій країні було відкриття (1913 р.) першого дитячого садка, що працював за її системою. Міністерством освіти були організовані спеціальні відрядження нашим педагогам-новаторам з метою всебічного вивчення досвіду роботи М. Монтесорі. Більшість педагогів-практиків як масової, так і допоміжної школи схвально зустріли діяльність вченої.

Серед численних ідей вченої в галузі дефектології, безумовно, необхідно наголосити на її принциповому баченні майбутнього допоміжної школи у формі самостійного спеціального закладу освіти.

Критичне твердження дослідниці, висловлене нею на адресу масової загальноосвітньої школи, мало значний резонанс у середовищі тогочасних дефектологів. На її переконання, розумово відстала дитина отримує у спеціальній школі виховання, яке допомагає її розвитку, тоді як нормальну дитину у масовій школі пригнічують неправильні методи роботи цього типу шкіл [356; 382]. Необхідно також зазначити і те, що в історії олігофренопедагогіки М. Монтесорі відіграла вагому роль і завдяки своїм власним творчим починанням, безпосередньо працюючи із учнями і створивши свій дидактичний матеріал, необхідний для розвитку у дитини елементарних уявлень про навколишній світ, а також для розвитку її різноманітних почуттів.

Поряд із позитивним ставленням до її творчості, цей історичний етап розвитку загальної педагогіки характеризується також і досить стриманим, а то і взагалі цілковитим її неприйняттям з боку окремих науковців та практиків. Зокрема, український педагог Н.І. Лубенець вважала М. Монтесорі послідовником ідей Фребеля, однак не сприймала позитивно окремих положень вченої. Наприклад, розглядаючи погляди М. Монтесорі на природу дитячої гри, Н.І. Лубенець зазначала, про формальність та сухість, педантичність та науковість. Як підкреслює сучасний історик педагогіки Л.М. Литвин, досить стримані оцінки її творчості висловили такі вчені, як психолог П.П. Блонський та історик П.І. Соколов [356]. За свідченням Л.М. Литвина, найбільш критично до ідей М. Монтесорі ставиться Є.І. Яновська, яка вважала педагогічно необґрунтованими методи навчання грамоті за системою, розробленою цією дослідницею для масового дитячого садка [356].

За свідченням окремих сучасних історико-дефектологічних джерел, головним методологічним недоліком дидактичної системи вченої стало те, що її погляди базувалися на ідеях сенсуалізму – гносеологічного напрямку, який абсолютизував роль відчуттів у пізнавальній діяльності людини [356].

Уся корекційна спрямованість занять зводилася, насамперед, до розвитку відчуттів та сприйняття, оскільки це, як вважалося, є достатнім для вдосконалення розумової діяльності. У результаті дотримання таких методологічних засад, зокрема, за умови ізоляції учня від всього спектру корекційно-виховних впливів на нього, реалізація педагогічних проєктів М. Монтесорі призводила до відносно ізольованого розвитку окремих психічних пізнавальних процесів дитини.

Зазначений період розвитку теорії корекційного навчання характеризувався у першу чергу тим, що педагогічна вітчизняна та зарубіжна громадськість досить виважено почала ставитися до ролі допоміжної школи у загальному освітянському просторі. На думку вчених, це пояснювалося тим, що власне педагогічна практика змушувала педагогів допоміжних шкіл йти по лінії подальших теоретичних досліджень в галузі педагогіки. Як зазначалося науковцями того часу, допоміжна школа – не об'єкт для експериментів, але праця досвідчених у практичному та теоретичному відношенні педагогів може багато дати для початкової загальноосвітньої школи [124; 125; 126].

Історико-педагогічний аналіз розвитку допоміжного навчання на межі XIX і XX століть свідчить, що йому притаманна значна увага до проблем шкільного навчання розумово відсталих дітей. Стало цілком очевидним те, що поряд із клінічними та психолого-педагогічними дослідженнями глибоко розумово відсталих дітей, які перебували у спеціальних будинках, суспільство має звернути свої погляди і на шкільне навчання дітей із легким ступенем олігофренії.

Як вже зазначалося, вагомим поштовхом для розвитку допоміжного навчання стало запровадження у цей історичний період обов'язкового початкового навчання, що спричинило виявлення значної кількості учнів масових шкіл, які були неготові до навчання за програмами цих шкіл. Одночасно ці діти не могли бути віднесені і до категорії “глибоко



відсталих”. Все це привело до проведення диференціювання учнів на основі врахування їхніх пізнавальних можливостей, що, власне, і зумовило певне зростання кількості допоміжних шкіл та окремих класів при масових загальноосвітніх школах.

Свідченням зміцнення цих прогресивних позицій стала спільна науково-педагогічна діяльність директора лабораторії фізіологічної психології Сорбонського університету Ж. Філіпа та головного лікаря Паризького медико-педагогічного інституту П. Бонкура. У своїх численних спільних наукових працях ці вчені прагнули показати єдність педагогіки та медицини у питаннях навчання і виховання “ненормальних” дітей. Особливий успіх серед педагогів допоміжних шкіл України мала їхня книга “Виховання ненормальних дітей” (1911 р.), в якій вони розкрили основи лікарської педагогіки. Серед цілої низки теоретико-методичних знахідок цих авторів, насамперед, потрібно виділити їхню вдалу спробу створити принципово нову класифікацію “аномалій”. Наприклад, вони принципово не погодилися із Ж. Демором, який відніс “педагогічно відсталих” дітей до категорії “психічно ненормальних”. Вчені досить слушно заявляли, що саме від правильної класифікації буде значним чином залежати правильний вибір відповідних методів і засобів педагогічного впливу на конкретну дитину. Отже, за їх переконанням, поняття “дебільність” недопустимо змішувати із поняттями “ідіот” чи “нормальний”. Ж. Філіп і П. Бонкур вважали, що вкрай некоректно порівнювати розумову відсталість із певними соматичними хворобами. “У відсталій дитині збережені всі здібності, але, у порівнянні з нормальною дитиною свого віку, вони (здібності) характеризують затримку в розвитку, більш чи менш виражену” [567, с. 10]. Отже, на їхню думку, така дитина не позбавлена інтелекту, вона тільки зупинилася у своєму розвитку. Її розум підпорядкований волі, всією поведінкою керує характер. Саме тому, продовжували свої міркування вчені, розумово

відстала дитина за будь-яких обставин не зможе самостійно розвинути в собі людину-особистість. Цікавим для історико-педагогічної науки положенням є твердження цих дослідників і про те, що учням допоміжної школи притаманний низький “коефіцієнт пристосовуваності”. Отже, як вважали ці вчені, завдання педагога-дефектолога саме і полягає у підвищенні цього коефіцієнта через створення відповідних умов навчання і виховання дітей. Головним у розвитку “пристосованості” дитини вони вбачали розвиток професійно-трудова навичок [567].

Важливим для сучасної теорії і практики корекційного навчання дітей з особливостями розумового розвитку є вивчення Ж. Філіпом і П. Бонкурем нестійкості та вразливості нервової системи. Зокрема, досить слушними є їхні висновки про подолання зазначених ознак нервової системи шляхом запровадження раціонального режиму в питаннях фізичного виховання дитини. Доречно буде враховувати й у наш час їхні методичні рекомендації стосовно вивчення причин, які зумовлюють ослаблення діяльності нервових центрів, що дасть можливість здійснити планову корекційно-виховну роботу стосовно їх усунення.

Фізичне виховання П. Бонкуром і Ж. Філіпом розглядалося запорукою всього гармонійного розвитку людини. Гігієнічний режим, гімнастика, гра, на їхній погляд, є провідними методами фізичного виховання. Особливо важливим методичним надбанням у галузі фізичного виховання дітей в цих вчених стало їх розробка та запровадження у повсякденну педагогічну практику методичних рекомендацій стосовно організації занять на основі дотримання принципу індивідуального підходу. Цікавими й для сьогодення є їх бачення занять із ручної праці та малювання, що теж мали чітку корекційну спрямованість. За твердженням Ф.М. Новика зазначені автори указували на подвійну користь цих занять: “вони виховують руки та очі, розвивають здатність до спостережливості, до аналізу, до порівняння форм, взаєморозташування ліній” [403, с. 114].

Окрім того, вчені аргументували, що заняття із малювання мають передувати ліпленню. У найменш неспроможних до малювання спочатку вони розвивали твердість руки і почуття перспективи, для чого потрібні попередні вправи.

Особливого значення для вітчизняної олігофренопедагогіки мали дослідження П. Бонкура і Ж. Філіпа з розвитку психічних пізнавальних процесів дитини в умовах допоміжної школи. Розвиток мислення та інших психічних пізнавальних процесів розглядалися вченими як найважливіше завдання корекційного навчання в умовах допоміжної школи. Так, наприклад, головним завданням розвитку пам'яті розумово відсталих дітей вчені вважали розвиток активного запам'ятовування. Для цього вони розробили систему дидактичних вправ, спрямованих на подолання прояву в учнів тенденції до механістичного пасивного засвоєння знань. Цікаві наукові знахідки ми знаходимо і у питаннях вдосконалення пасивної уваги шляхом її активізації за рахунок розробки спеціальних прийомів [567].

Помітною науковою постаттю цього періоду був французький вчений Альфред Біне (1857 – 1912), який мав суттєвий вплив на вітчизняну дефектологічну науку. Історико-педагогічні джерела кінця 30-х рр. ХХ ст. дають досить суперечливу оцінку його науково-педагогічній діяльності. На нашу думку, це викликано власне політичними реаліями того часу, оскільки А. Біне був одним із основоположників експериментальних досліджень у психолого-педагогічній науці, що стали з часом, безумовно, разом з науковими працями його сучасників, фундаментом нової сфери знань про дитину – педології [66]. Вчений висунув головний принцип роботи допоміжної школи – “навчити дітей вчитися”, що зберігає свою актуальність і сьогодні. А. Біне всемірно пропагував ідею підготовки розумово відсталого дитини до життя. Головним у цьому процесі він вбачав не словесні методи впливу на дитину, а у першу чергу наочність різних

видів – предметна, зображувальна та ін. При цьому мова педагога, за твердженням вченого, має виконувати роз'яснювальну роль, спрямовану на посилення дії наочності у навчанні. Все це мало зумовлювати зростання активності дитини [66].

Особистість вченого є основою для становлення і розвитку будь-якої сфери знань. Саме такою, однією із центральних фігур вітчизняної дефектологічної науки, була особистість професора Олексія Миколайовича Граборова (1885 – 1949).

Злет його творчості припадає на період розквіту таланту класика загальної і спеціальної психолого-педагогічної науки Лева Семеновича Виготського, у співпраці з яким він і заклав основи сучасної олігофренопедагогіки, а свої перші кроки у дефектологічній науці він зробив ще у дожовтневі часи [520; 530].

Життя вченого протікало у складний, насичений багатьма соціальними протиріччями час, але для дефектології й зокрема олігофренопедагогіки це був період становлення. О.М. Граборову, одному з перших серед дефектологів царської Росії, вдалося ще у 1915 році відкрити у Петербурзі допоміжну школу для глибоко розумово відсталих дітей.

Про характер інтересу до дефектологічної теорії та практики у той час свідчать численні архівні матеріали. Зокрема, на нашу думку, цікавим фактом становлення системи підготовки кадрів дефектологів є те, що у серпні 1910 року на базі Педологічних курсів була у Петербурзі, затверджена Педологічна академія – навчальний заклад громадської ініціативи, що мав на меті підготовку педагогів вищої кваліфікації. Академія увійшла у систему закладів петербурзької Ліги освіти. Згідно із статутом, слухачами академії могли бути особи обох статей, без врахування національності та віросповідання, які вже закінчили повний курс вищих навчальних закладів. Програма навчання в академії була

розрахована на два роки. Вона включала в себе загальні (основні та додаткові) і спеціальні предмети, зокрема, педагогічну психологію, історію педагогіки, шкільну гігієну, патологічну педагогіку (дефектологію), школознавство, вступ до педагогіки, анатомію, фізіологію, психологію, історію філософії, історію мистецтв та літератури, основи математичного методу, енциклопедію права, методику та історію навчальних дисциплін (у поєднанні з історією відповідних наук). Заняття в академії розпочалися набагато раніше її офіційного відкриття – у 1908 році. Викладацьку діяльність тут здійснювали провідні вчені того часу та методисти-практики. Серед численної когорти педагогів академії необхідно, насамперед, назвати І.П. Павлова, М.І. Караєва, В.А. Вагнера та ін. Одночасно з лекціями проводилися практичні заняття, лабораторні дослідження, екскурсії, підготовки й обговорення рефератів. Академія мала тісний зв'язок із всіма регіонами країни, надаючи суттєву допомогу педагогам спеціальних шкіл в організації літніх курсів учителів-дефектологів [152].

На базі цієї академії, а також цілої низки інших закладів освіти, що були створені за безпосередньою участю О.М. Граборова, він спільно із його колегами-одномумцями створив широку мережу навчальних курсів для батьків дітей з особливостями фізичного чи психічного розвитку. Ця форма співпраці із батьківською громадськістю сприяла більш ефективній соціалізації дитини. Педагоги разом з лікарями вивчали різноманітні аспекти проблеми виховання розумово відсталої дитини, зокрема, роботу сім'ї з дитиною та визначення єдиних педагогічних вимог до сім'ї та школи.

Свідченням активної соціальної та наукової позиції О.М. Граборова була його робота з організації, спільно із видатним вітчизняним психіатром В.М. Бехтерєвим, а також ще з цілим рядом педагогів-одномумців (Е.В. Герує, М.П. Ростовська, Л.Г. Оршанський), у 1914 році

наради дефектологів країни за участю керівництва Міністерства народної освіти. Результатом роботи цього зібрання стали певні зрушення у налагодженні діяльності системи допоміжних шкіл та допоміжних класів при звичайних масових закладах освіти [156].

Не дивлячись на те, що відома російська дослідниця навчання і виховання розумово відсталих дітей К.К. Грачова (1866 – 1934 ) працювала із глибоко відсталими у психічному відношенні дітьми, її діяльність мала величезне значення для розвитку теорії і практики допоміжного навчання. В передмові до книги К.К. Грачової “Виховання і навчання глибоко відсталої дитини” Л.С. Виготський, даючи дуже високу її оцінку науково-педагогічній діяльності, зазначав, що вона мовою фактів, ретельно підібраних протягом майже за півстоліття, відкидає песимістичну мінімалістичну теорію і висуває ідею педагогічного оптимізму, який обґрунтований фактами, перевірений практикою та витримав наукову критику [130, с. 22].

Уся спрямованість діяльності К.К. Грачової та її педагогів-сучасників у сфері навчання та виховання розумово відсталих дітей – була новою сторінкою у створенні основ вітчизняної дефектологічної теорії і практики. Серед багатьох інновацій вченої необхідно зупинитися на її баченні наочності у навчанні, оскільки використання нею наочних посібників носило виключно корекційно-розвивальний характер.

Особливо, на наш погляд, необхідно підкреслити яскраво виражену гуманістичну спрямованість її педагогічної діяльності, що сприяло утвердженню у спеціальних закладах освіти відповідного морально-психологічного клімату.

Роблячи висновок про розвиток теоретичних засад корекційного навчання кінця XIX – початку XX ст. доречно зазначити, що саме у цей час створювалися, обстоювалися та розвивалися найбільш зважені та ефективні ідеї цього навчання. За твердженням одного із істориків

олігофренопедагогіки А.І. Капустіна, успіхи дефектології наступних часів стали можливі тільки “завдяки інтеграції прогресивних ідей першовідкривачів, які дивували нашу уяву своєю звитягою, ґрунтовністю, чорною і одночасно творчо натхненною роботою ...можна сказати, що це була епоха романтизму в історії олігофренопедагогіки – сплав теорії і практики, любові до дітей” [293, с. 35].

Як і кожному історичному часу, цьому періоду розвитку олігофренопедагогіки були характерні і істотні вади, що обумовлені деякою обмеженістю філософських, психологічних, педагогічних поглядів, у результаті чого виникли найрізноманітніші суб’єктивні теорії: “теорія стелі”, “моральної дефективності”, “виродження” тощо [293].

## ***2.2. СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ У ПЕРШІ ПІСЛЯРЕВОЛЮЦІЙНІ РОКИ***

На зламі соціальних устроїв кінця 80-х – початку 90-х рр. ХХ ст. з’являється значна кількість публікацій, “автори яких робили спроби показати розвиток радянської школи та педагогіки (головним чином 20-х рр.) у викривленому вигляді, підмінити живий процес заздалегідь надуманими схемами, висновками та оцінками, що позбавлені необхідної документально-джерельної основи, і які насправді фальсифікують реальну історію” [461, с. 110]. Дійсно, на думку історика педагогіки З.І. Равкіна, у більш ніж сімдесятирічному розвитку радянської школи і педагогіки мали місце серйозні невдачі та помилки, а часом навіть драматичні події і суперечливі явища. Поряд з цим, на його переконання, були і незаперечні досягнення, періоди підйому та спаду, що є характерним для будь-якого історичного процесу. “Нинішній час вимагає переосмислення історичного досвіду. Але переосмислення не є всебічним запереченням і приданням анафемі всього того, що було у минулому” [461, с. 110]. Доречним, на наш

погляд, є твердження цілого ряду сучасних істориків педагогіки про те, що у 1920-х рр. педагогічна наука пережила помітний злет. Підтвердженням цьому є проведені вагомі дослідження з філософії освіти, методології педагогіки, теорії колективу учнів тощо. Водночас, на жаль, ігнорувалася практично повністю широкий спектр наукових напрацювань педагогів царської Росії, а також тих, хто входив до опозиції тогочасного режиму [190; 540; 543 та ін.].

Як цілком слушно зазначає вітчизняна дослідниця історії педагогіки О.І. Пометун, “з початком першої світової війни всі матеріальні ресурси Російської імперії використовувалися на військові потреби, громадська думка також була зайнята переважно військовими проблемами. Постійно зменшувалися й без того незначні відрахування на народну освіту. Будинки шкільних закладів часто реквізувались під лазарети і військові заклади, педагогів та студентів мобілізували до армії. Змінювались зміст і програми навчання, розпочалося їх зменшення та згортання. Система народної освіти напередодні 1917 р. знаходилася у напівзруйнованому стані”. [440, с. 43-44]. Безумовно, що ці велетенські соціальні катаклізми не могли негативно не вплинути й на стан розвитку вітчизняної дефектології, зокрема олігофренопедагогіки.

“Новим періодом розвитку освіти й школи в Україні стали 1917 – 20-ті роки. Він характеризувався глибокими політичними та соціально-економічними змінами, що вплинули на трансформацію освіти і педагогічної науки” [440, с. 44].

За твердженням Н.М. Гупана, на початку цього історичного періоду в науці України існували дві точки зору на розбудову нової школи: національна і радянська. Вони притримувалися різних, а в окремих випадках і навіть діаметрально протилежних позицій. Так прихильники національної освіти, на думку вченого, вважали за доцільне проведення українізації навчальних закладів, тобто йшлося про перехід на українську



мову навчання, запровадження українознавчих предметів, забезпечення українськими підручниками та посібниками, підготовку національно свідомих вчителів. Українська національна загальноосвітня масова школа мала базуватися на принципах демократизму, єдності і наступності, праві всіх на безплатну освіту, обов'язковості та світськості. Школа розглядалася як осередок формування національної самосвідомості українського суспільства. Вона повинна була сприяти духовному розвитку особистості.

Прихильники радянської школи пропонували загальноосвітній і політехнічний характер освіти в Україні. Навчання в школі мало бути безкоштовним. Школа відокремлювалася від церкви і в ній заборонялося релігійне виховання. Радянським проектом передбачалось запровадження в школі продуктивної праці дітей. Основна увага акцентувалася не на розвитку особистості, а на формуванні колективу. Щодо української мови, то більшовики до цього питання ставились стримано, і навіть вимушено проводячи політику українізації, вони не наважились надати українській мові офіційний статус державної [190].

Наведені матеріали свідчать про складну ситуацію у освітянському середовищі того часу, що не могло, безумовно, не вплинути на стан розвитку теорії та практики допоміжного навчання.

“Віддзеркаленням таких підходів стала педагогічна історіографія. Історико-педагогічні праці цього періоду відрізнялись від попереднього не тільки змінами та ускладненням предметного поля наукових досліджень, а й теоретико-методологічними підходами. Вивчення джерел цього періоду дає змогу говорити про якісні зміни у підходах до аналізу історико-педагогічних явищ” [190, с. 15].

Зазначені думки лише окремих сучасних істориків педагогіки свідчать про суттєві суперечності у питаннях історичної оцінки розвитку педагогіки на теренах колишнього СРСР.

Серед першочергових потреб того часу вчені-дефектологи вбачали своїм найголовнішим завданням здійснювати пропаганду дефектологічних знань у середовищі працівників спеціальних шкіл та батьків їхніх учнів. Окрім того, науковці вважали своїм громадським обов'язком підняти злободенні питання дефектології на рівень всього суспільства, підкреслюючи цим їх велику суспільну значимість.

Саме тому В.П. Кащенко у своїй науковій праці, що вийшла у світ на зламі суспільних епох (1919 р.), – “Нервозність і дефективність у дошкільному та шкільному віці. Охорона душевного здоров'я дітей” зазначав: ...“не тільки серед широкої публіки, а навіть серед педагогів та лікарів про дитячу дефективність у нас в Росії є невизначене, а то і взагалі неправильне поняття” [297, с. 3].

Поряд із соціальним замовленням держави важливим стимулом у 20-ті рр. ХХ ст. для розвитку теоретичних основ олігофренопедагогіки став стрімкий розвиток зарубіжної корекційно-педагогічної думки. У цей час в більшості країн Європи “широко проникла у суспільство ідея про необхідність боротьби з цією соціальною хворобою, що загрожувала виродженню країни; там кожен педагог і лікар – у всеозброєнні знання про природу таких дітей; там турбуються про найбільш раннє розпізнання дефективності для того, щоб зробивши своєчасний правильний відбір, розподілити за категоріями таких дітей у спеціальні медико-педагогічні заклади (допоміжні школи чи санаторії школи), з тим, щоб особливо доцільним вихованням-навчанням випрямити їхні надломлені, хворі душі” [297, с. 6].

Цілком прогресивним було бачення вченими й ролі вчителя допоміжної школи як носія передових педагогічних ідей. Не дивлячись на всю складність і суперечність соціальних процесів, що мали місце у 1917 р. та в наступних роках, науково-педагогічна громадськість покладала великі сподівання на прогресивні зміни у спеціальній школі. “Реформа шкільної

справи повинна проводитись таким чином з двох кінців: з одного боку, нова структура, нова організація школи, з іншого, одночасно й нова психологія, нова, хоча б до певної міри, всебічна ерудиція вчителя. Тільки при поєднанні цих двох умов може народитися новий дух школи” [297, с. 8].

Важливим поштовхом для розвитку теорії олігофренопедагогіки напередодні 20-х рр. минулого століття стала діяльність вчених, що організували роботу короткочасних педагогічних курсів із підготовки персоналу закладів для дефективних дітей. Трьохтомне видання матеріалів роботи цих курсів засвідчило про вагомий науковий потенціал вітчизняних вчених-дефектологів того часу [265].

Помітним явищем у тогочасній педагогічній науці України стало створення низки психолого-педагогічних науково-методичних видань, що поряд із питаннями загальної педагогіки й психології доносили до широкої педагогічної та батьківської громадськості актуальні проблеми корекційної педагогіки. Серед цих українських педагогічних часописів чільне місце займав журнал “Шлях освіти”, перший номер якого вийшов у світ у травні 1922 р. у тодішній столиці України м. Харкові під назвою “Путь просвещения” з підзаголовком “Педагогический журнал. Теория просвещения, методология, просветительская практика, быт”. Поряд із випуском окремих наукових і методичних матеріалів, зазначеним часописом засновано ще ціле видання “Бібліотека журналу “Шлях освіти”. Здійснюючи важливу науково-пропагандистську педагогічну роботу це видання вже на початку 20-х рр. ХХ ст. надрукувало серію як вітчизняних, так і зарубіжних публікацій із дефектології. Всебічне сприяння у популяризації дефектологічних знань у середовищі педагогічної та батьківської спільноти надавав перший голова редакційної колегії (1922 – 1927), тодішній заступник наркома освіти УРСР Я.П. Ряппо. Значний позитивний резонанс у педагогічному середовищі мала наукова праця

Р. Гюртлера “Дослідження навчання на основі потягів і переживань. До практики лікарської педагогіки і трудової школи”, що вийшла з друку у 1922 році в м. Харкові. У цій книзі автор вдало розкрив клінічні ознаки дітей з особливостями психічного та фізичного розвитку. Окрім того, дослідник прагнув у цій науковій праці зламати поширений соціальний стереотип про те, що навчання зазначеної категорії учнів є щось “малоцінне (бо воно складається, ніби то, з механічної муштри і діє на педагогів вкрай негативно в душевному плані)” [193, с. 3].

Особливу цінність для теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжної школи становить запроваджене Р. Гюртлером бачення сутності особистості розумово відсталого дитини. Вчений цілком слушно заявляв: “Надзвичайно широкою популярністю користується ще помилкова думка, ніби дитина, це – “людина в мініатюрі”, тіло й душу якої потрібно розуміти за аналогією з душею дорослого. На дефективних же дивляться, у більшості випадків, як на більш чи менш “дурних” істот, навчання яких лише тим відрізняється від навчання в звичайних початкових школах, що воно передбачає більш примітивні завдання. Ця подвійна помилка повинна бути усунена за будь-яких обставин. Сучасна наука про дитину прийшла на основі своїх результатів пошуку до того твердого висновку, що дитина – це особлива істота, тілом і душею відмінна від дорослого” [193, с. 60].

Для зазначеного періоду характерним було всебічне медико-психологічне вивчення учнів спеціальних шкіл, що сприяло переосмисленню домінуючого серед педагогів поняття, що “дефективна дитина – це просто нерозумна дитина”. Борючись із подібним баченням своїх колег, вчені – представники “лікарської педагогіки” того часу чітко заявили: “дефективна дитина є особлива істота, що відрізняється душею й тілом від нормальної дитини. Тому вона має вимірюватися своїм власним

масштабом й повинна бути зрозумілою у своєму власному співвідношенні” [193, с. 63].

Особлива значуща роль у становленні та розвитку теоретичних засад дефектологічної науки й, зокрема, олігофренопедагогіки належить Л.С. Виготському. На переконання А.І. Капустіна “прихід в дефектологію Л.С.Виготського знаменував собою початок нової епохи – епохи відродження і оригінальної інтерпретації передових ідей минулого, генерування нових ідей, концепцій, що на багато десятиліть визначили завдання і шляхи розвитку теорії і практики навчання та виховання розумово відсталих дітей” [293, с. 35].

Перші наукові дефектологічні праці Л.С. Виготського побачили світ у 1924 р., хоча, безумовно, його практичний інтерес до психолого-педагогічного вивчення, виховання та навчання дитини з особливостями психічного та фізичного розвитку зародився значно раніше, ще під час його перших років педагогічної праці у м. Гомелі.

Для олігофренопедагогіки й, зокрема, для її складової – олігофренодидактики, визначальну цінність мають погляди вченого на психічний розвиток дитини з нормальним інтелектом, що заклали фундамент сучасної вікової та педагогічної психології. Саме тому теорія психічного розвитку, розроблена цим дослідником, стала основою комплексного вивчення дітей з різноманітним спектром вад психічного та фізичного розвитку. Цілеспрямоване дотримання виваженої точки зору про те, що закономірності психічного розвитку нормальної дитини і дитини, яка має певні особливості психічного чи фізичного розвитку, є спільними, дало можливість принципово по-новому обґрунтувати загальну ідею розвитку дітей зазначеної категорії. Вчений переконливо довів, що розвиваються не тільки окремі грані особистості учня спеціальної школи, а й особистість в усіх своїх проявах. Це особливо було важливо для розуміння сутності розумової відсталості у педагогічному та батьківському

середовищі. Окрім того, це сприяло утвердженню цивілізованого ставлення до цієї категорії дітей у суспільстві в цілому. Звичайно, як наголошував дослідник, учневі допоміжної школи характерні певні час, темпи і якість прояву особистісного розвитку на кожному етапі. Отже, вивчення дитини з особливостями розумового розвитку має спиратися на принципи індивідуального та диференційованого підходів, що саме і враховують особливості процесів розвитку особистості у кожній конкретній дитини чи певної групи дітей.

Для теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжної школи досить важливими стали погляди вченого на соціальну природу формування психіки людини. Роль педагогічного впливу, а точніше – корекційно-педагогічного, що є складовою загально соціального, ставала все більш визначальною у вихованні та навчанні учня цього типу шкіл.

Принципово нові погляди Л.С. Виготського на “природу дефекту” вимагали від тогочасної дефектологічної науки та практики радикального перегляду своїх методологічних позицій, що у переважній більшості спирались на філантропічні ідеї виховання аномальної дитини кінця XIX ст.

Гостра полеміка вченого з прихильниками біологізаторської концепції, що відстоювала “особливі” закони розвитку дітей з тими чи іншими відхиленнями, теж мала значне методологічне і практичне значення, оскільки це приводило до перегляду педагогами-практиками своїх поглядів на роль біологічного та соціального факторів у вихованні та навчанні дитини. Особлива науково-практична цінність ідей Л.С. Виготського стосовно ролі зазначених факторів у розвитку учня допоміжної школи полягала саме у тому, що він категорично виступив проти механічного співвідношення цих двох чинників у вихованні та навчанні дитини. Він рекомендував науковцям і практикам підходити до психологічного вивчення учня допоміжної школи на динамічних засадах

його розвитку, а не на виключно механістичному співвідношенні біологічної та соціальної складових особистості. Саме тому всебічне вивчення потенційних можливостей дитини, а не механічна констатація суми дефектів, має, на думку дослідника, виступити запорукою успіху корекційного навчання учня допоміжної школи. При цьому, як наполягав вчений, акцент корекційної навчальної роботи має бути зміщений на формування вищих психічних функцій, а не на виключно елементарне відпрацювання нижчих. Це, на його переконання, стане можливим лише за умови вивчення не тільки симптомів певного “дефекту”, а насамперед при дослідженні новоутворень, спричинених саме наявністю тих чи інших симптомів.

Теорія корекційного виховання і навчання учнів допоміжної школи базується, за твердженням Л.С. Виготського, на визначенні чіткого співвідношення процесів навчання та розвитку. На погляд вченого, навчання стає педагогічно доцільним, якщо ґрунтується на врахуванні особливостей протікання синтетивних періодів розвитку дитини. Отже, наукове визначення найбільш сприятливих для навчання періодів розвитку дитини й наповнення їх виваженим змістом навчання є, за переконанням дослідника, запорукою успіху всього корекційно-виховного процесу школи, а отже й навчання конкретного учня. Вирішення цього завдання буде неможливим без виявлення вже досягнутого самим учнем у навчанні, що є “актуальним рівнем розвитку”, а також без виявлення його потенційних можливостей – “зони найближчого розвитку”. Запровадження Л.С. Виготським цих психологічних категорій мало, перш за все, радикальний вплив на розуміння дефектологами потенційних можливостей дитини, а це сприяло запровадженню у педагогічну практику педагогічно виважених форм, методів та засобів її навчання. Отже, згідно з вченням Л.С. Виготського, недорозвиток у розумово відсталій дитини вищих психічних функцій, наприклад, абстрактного мислення, є результатом

“культурного” недорозвитку – вторинним дефектом, що виник як наслідок недосконалості соціально-педагогічних впливів на дитину. Це відбувається тому, що сформована із певними особливостями свого розвитку – первинними дефектами центральна нервова система спричиняє прояв низького рівня допитливості, викликає складність сприйняття нової інформації, переключення з одного виду діяльності на інший тощо. Всі ці прояви психічного розвитку учня допоміжної школи є проявами “вторинних” ознак особливостей розумового розвитку, на які, на думку Л.С. Виготського, й має бути спрямована вся корекційно-навчальна робота спеціального закладу освіти.

Вітчизняна олігофренопедагогіка завжди тримала у полі зору своїх наукових і практичних інтересів питання диференціації навчання учнів допоміжних шкіл. Підтвердженням цьому є дослідження плеяди вчених у галузі корекційної педагогіки, зокрема, вчення Л.С. Виготського про “зону найближчого розвитку”, що слугувало для олігофренодидактів методологічним базисом у сфері пошуку нових підходів навчання дітей з особливостями розумового розвитку.

У формі історичної ремарки, здається доречним буде зазначити, лише з часом одним із прикладів вагомих змін у питаннях диференційованого бачення проблеми навчання учнів допоміжної школи стала класифікація всього основного учнівського контингенту, розроблена у 50-ті рр. професором М.С. Певзнер. Однак, не дивлячись на вагомі теоретичні основи, на яких базувалася ця класифікація, на практиці поділ учнів на окремі класи носив формально-механістичний характер. На жаль, педагоги спеціальної школи не отримали чітких критеріїв, за якими вони мали б комплектувати учнівські колективи.

Вирішити питання, що мали нагальну теоретичну й практичну значущість для диференційованого навчання учнів допоміжної школи, зміг



вже у 70-х роках колектив українських вчених на чолі із професором Іваном Гавриловичем Єременком [100; 535].

Як вже зазначалося у попередніх розділах, ще наприкінці XIX ст. спостерігалось стрімке збільшення педологічних досліджень, які у силу науково-практичної специфіки олігофренопедагогіки були тісно з нею поєднані.

Виходячи з того, що педагогічній теорії та практиці, притаманна історична інертність та певний науковий консерватизм, історичні події 1917 року не змогли однозначно негативно вплинути на розвиток педологічної та дефектологічної думки. Перший післяреволюційний етап розвитку цих наук характеризувався значною реалізацією творчого потенціалу таких їх представників, як П.П. Блонський, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк та ін. Українські психологи О.С. Залужний та Г.С. Костюк очолили творчі авторські колективи і створили на межі 20 – 30-х рр. підручники з педології для педінститутів і педтехнікумів, які слугували також і основою для підготовки кадрів допоміжних шкіл [107; 256].

Демонстрацією єдності основоположних ідей між педологією та дефектологією став перший педологічний з'їзд (Москва, 27 грудня 1927 – 4 січня 1928 рр.). Провідні педологи та дефектологи того часу Л.С. Виготський, В.М. Бехтерев, Л.В. Заков, І.П. Соколянський, О.Р. Лурія, у своїх виступах акцентували увагу наукового зібрання на актуальності порушених з'їздом проблем. Зокрема, важливим успіхом з'їзду стало досягнення науково-коректного розуміння співвідношення між соціальними та біологічними чинниками формування особистості дитини.

Необхідно зазначити, що у двадцятих роках минулого століття з'явилося багато публікацій педологів, які містили інформацію про низький рівень морального, інтелектуального розвитку населення колишнього СРСР того періоду [340; 515]. Ці дослідження виявили також соціальні та національні відмінності: представники низки азіатських

меншин за окремими показниками різнилися від слов'янських народів, а інтелігенція за критеріями інтелектуального розвитку домінувала над робітниками та селянами. Цілком закономірно, що подібні соціально-категоричні висновки педологів стали причиною ідеологічного знищення педології як перспективного наукового напрямку. Отже, це важливе для розвитку психолого-педагогічної й, зокрема, дефектологічної науки зібрання проходило на тлі складних соціально-політичних умов.

Вагоме практичне значення цього наукового форуму для олігофренопедагогіки полягало в тому, що він стимулював розвиток експериментальних методик вивчення осіб з певними вадами психічного розвитку. З цією метою до навчальних планів педагогічних закладів освіти були внесені суттєві корективи у площині збільшення уваги до вивчення передових психолого-педагогічних методів вітчизняної та зарубіжної дитинознавчої науки.

Суттєвими зрушеннями у практичному застосуванні напрацювань педології стало запровадження в школах посад педологів-практиків, які проводили значну роботу із психолого-педагогічного вивчення учнів, відігравали ключову роль у комплектуванні різних типів класів згідно з інтелектуальними можливостями вихованців, розробляли плани навчальної та позакласної роботи шкіл тощо.

Головну характеристику педологічної науки – “цілісність” – Л.С. Виготський розумів як орієнтацію її на вивчення базисних якостей та специфічних ознак людської особистості. “Вивчення цих нових якостей і відповідних їм нових закономірностей, які представлені в синтезі окремих сторін людського розвитку, і є першою ознакою педології в цілому та кожного окремого педологічного дослідження” [130, с. 182].

Дослідження, що відповідали цим критеріям, на переконання В.Ф. Баранова, не знайшли широкого розповсюдження, а ті, що проводилися у 20 – 30-ті рр. були недостатньо продуктивними. На думку

вченого, це пояснювалося, насамперед невисоким рівнем людинознавства та відсутністю методів всебічного вивчення дитини [55].

Поряд із проведенням наукового педологічного пошуку у цей історичний період поширюється мережа педологічної служби у різних типах навчальних закладів. Прикладна педологія того часу набувала вигляд певної педагогічної антропології, що синтезувала різноманітні дані про учня з метою вирішення практичних питань організації та проведення шкільного корекційно-виховного процесу.

Перші кроки у напрямку організації роботи педологічної служби знайшли повне розуміння з боку провідних освітянських діячів Радянського Союзу. Зокрема, особливе схвалення висловили П.П. Блонський, Н.К. Крупська, А.В. Луначарський, С.Т. Шацький та ін. Ці вчені вбачали у педології запоруку комплексного досконалого вивчення дитини, що забезпечить розробку та використання у педагогічному процесі оптимальних методів, засобів і форм навчання та виховання учня. Окрім цього, ці науковці наголошували на важливості синтезу педагогічних та медичних знань, носіями яких мали стати саме педологи. Реалізація на практиці педологічних ідей мала сприяти впровадженню у життя принципів індивідуального та диференційованого підходів до навчання та виховання учнів [130].

На початку 20-х рр. були визначені функції шкільних педологів, а саме: “облік шкільної успішності за методами тестів, вивчення інтересів та ідеалів учнів, кола їхніх уявлень, фізичного та розумового розвитку, педологічний аналіз середовища” [130, с. 190]. На цьому етапі розвитку педології названі види робіт здійснювали лікарі або ж педагоги, які пройшли підготовку у широкій мережі курсів із підготовки практичних педологів.

Необхідно зазначити, що перші практичні кроки впровадження педологічної служби у життя були здійснені у масових загальноосвітніх

показових закладах освіти, у яких вона набула біологічного та обстежувального ухилу. Через лікарсько-педологічні кабінети досить комплексно вивчались біологічні основи розвитку дитини. Поряд із цим значного розповсюдження набули складні соціологічні дослідження. Домінуючою методологічною базою для розвитку цих напрямків наукового пошуку служили біоенетична та рефлексологічна концепції розвитку дитини. Дослідження виключно психологічного характеру, в силу зазначених причин, практично не проводилися, особливо це було характерно для кінця 20-х рр.

Діяльність педологів масових загальноосвітніх закладів стосовно навчально-виховного процесу зводилась, насамперед, до комплектування класів та відбору дітей у допоміжні школи. У 1926 р. були широко розповсюджені тестові методики, що саме і забезпечували виконання педологами цих функцій, але, за свідченням історико-педагогічних джерел, вже через два роки, в умовах масового використання цих тестів, виявляється їхня недосконалість. Розрахований на їх основі “коефіцієнт розумової обдарованості” у більшості випадків не виявляв реальні можливості дітей і призводив їх до помилкового зарахування до спеціальних шкіл та класів. Подібне не виважене ставлення до використання тестових методик спричинило до значних помилок у питаннях комплектування допоміжних шкіл. Саме тому, що педологія кінця 20-х рр. значною мірою не відповідала запитам педагогічної практики, з боку педагогів були висловлені конструктивні побажання стосовно зміцнення психолого-педагогічної спрямованості педологічного наукового пошуку. На першому педологічному з’їзді, що відбувся у січні 1928 року, була прийнята резолюція, яка суттєво обмежувала використання недосконалих методик на практиці. Один із учасників з’їзду М.С. Берштейн з цього приводу зазначав: “Особливо небезпечними повинні бути визнані спроби на основі одних тільки тестових випробувань

визначити долю тої чи іншої дитини при комплектуванні груп та дитячих закладів, при переведенні у допоміжну школу... Для практичних висновків про ту чи іншу дитину повинен, окрім того, братися до уваги весь комплекс умов, в яких вона живе, і повна її психофізична характеристика” [64, с. 42]. Результатом дискусійних питань, які розглядалися на з’їзді, стали більш виважені підходи до розробки методик проведення тестових випробувань. Наприклад, при визначенні розумових здібностей дитини повніше стали враховуватися соціальні умови її попереднього навчання і виховання. Суттєвий внесок у подальше вдосконалення тестових методик зробив Л.С.Виготський, який рекомендував педологам проводити тестування двічі. Спочатку виявляти як дитина справляється із тестовими завданнями самостійно, а потім – як вона це робить за допомогою дорослих. Другий етап дозволяв більш точно виявити інтелектуальний потенціал дитини, її “зону найближчого розвитку”. Подібний методичний підхід давав можливість експериментатору простежити всі головні зміни в особистості учня, що були спричинені соціальними чинниками. Значною мірою були переглянуті педологами погляди на фаталістичну обумовленість розумового розвитку біологічними факторами, що у першу чергу було спричинене розпочатими ще у кінці 20-х рр. утисками генетики, що з часом призвело до повного ігнорування фактора спадковості у розвитку дитини. Окрім цього, на цьому педологічному форумі була проведена широка дискусія з приводу пошуку подальших шляхів розвитку теорії та практики педології.

Результатом цієї наукової дискусії стало те, що на рубежі 20-30-х рр. стала відбуватися переорієнтація педологічної служби школи із виключно біологічних засад на психолого-педагогічні, що передбачали повне врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини. Ці вагомні методологічні зміни сприяли розвитку вікової та педагогічної психології, що у свою чергу позитивно впливало на розвиток спеціальної психології.

Поряд із московськими вченими-педологами того часу (П.П. Блонський, Л.С. Виготський та ін.) формувалася українська наукова педологічна школа, серед якої чільне місце займали Г.С. Костюк та Д.Ф. Ніколенко, що з часом стали основоположниками вітчизняної психології. Ці та ряд інших вчених розпочали свій науковий шлях на заснованій професором С.А. Ананьїним у липні 1922 р. Київській науково-дослідній кафедрі педології. Важливим історико-педагогічним фактом є те, що діяльність цієї кафедри як окремого науково-методичного центру будувалася не тільки навколо питань педології. В її структурі були започатковані цілі наукові напрямки: історія педагогіки, дидактика; дошкільне виховання; експериментальна педагогіка та педагогічна психологія; фізіологія дитини та ін. [271]. На межі 20-30-х рр. цей колектив стає філією Всеукраїнського науково-дослідного інституту педагогіки.

Насичення педології психологічним змістом принципово змінювало самі методики проведення досліджень, оскільки тепер передусім приділялась увага цілеспрямованим спостереженням за дитиною у звичайних умовах з метою виявлення її характерологічних особливостей, на основі врахування яких можливо було б побудувати оптимальний педагогічний процес. З метою подолання міжвідомчої неузгодженості між органами освіти та охорони здоров'я у 1928 р. вийшло спільне положення цих відомств "Про проведення масової практичної роботи із всебічного вивчення дитинства". Цей документ вперше диференціював лікарсько-педологічну та педолого-педагогічну діяльність і, більше того, виділив останню у самостійну службу школи. Враховуючи новизну та масштабність шкільної педологічної роботи, між цими службами ще довгий час зберігалось певне дублювання їхніх досліджень, тому урядова постанова 1931 р. "Про організацію педологічної роботи, що проводиться різними відомствами" вже чітко регламентувала роботу освітян та медиків у педологічних об'єднаннях.

Центрами розвитку педологічної науки в Україні стали Одеський педологічний інститут, що у серпні 1924 р. був приєднаний до Одеського інституту народної освіти і факультет соціального виховання (з відділенням виховання дефективних дітей) Київського Інституту народної освіти. Згідно з результатами досліджень О.Е. Шевченко, у цих закладах освіти ґрунтовно вивчалися педологічні навчальні дисципліни: “педопатологія”, “педопсихологія”, “педоневропатологія”, “педопсихіатрія” та ін. Педологічний інститут був науково-дослідною кафедрою педології; здійснював підготовку кадрів педологів та учителів-дефектологів; проводив підготовку педологів на спеціальних курсах [271; 596].

Поряд із Одеським та Київським науковими центрами педології на початку 20-х рр. стрімкого розмаху набирають дослідження харківських вчених. У 1922 р. було засновано ще одну кафедру педології при Харківському інституті народної освіти, що мала декілька наукових секцій: нормальної педології, патологічної педології, соціальної педології, педагогіки. На цій кафедрі розпочали свою науково-педагогічну діяльність такі відомі вчені, як О.І. Залужний, О.І. Попова, І.П. Соколянський та ін. Колективом кафедри були проведені різноманітні наукові дослідження, а також зроблений внесок у підготовку педологічних та дефектологічних кадрів. Саме на базі цієї кафедри у 1926 році було створено Харківський науково-дослідний інститут педагогіки.

Цілком зрозуміло, що виникнення і становлення системи підготовки дефектологічних кадрів в Україні значною мірою стимулювало розвиток дефектологічної науки. Принагідно зазначити, що для розвитку дефектології початку 20-х рр. значним поштовхом стало прийняття 16 жовтня 1922 р. Кодексу законів про народну освіту УРСР. Відповідно до цих нормативних документів були створені дослідно-педологічні станції. Ці нові об'єднання педологів включали кабінети соціальної педагогіки та

лікарсько-педагогічні кабінети патологічної педології. Навколо цих нових науково-методичних центрів стала розгортатися всебічна робота із комплексного вивчення дитини та підготовки кадрів педологів і дефектологів. У 1923 р. в найбільших містах України (Київ, Катеринослав (Дніпропетровськ), Одеса, Харків) були створені лікарсько-педагогічні кабінети. Їхню роботу у Києві очолив професор А.В. Владимирський, а в Одесі – професор М.М. Тарасевич. Згідно плану своєї роботи, ці первинні осередки педологічної науки та практики мали здійснювати вивчення питань нервово-психічної гігієни дитинства; вивчення всіх категорій дефективних дітей; надавати лікарсько-педагогічну консультацію педагогам спеціальних закладів освіти; розробляти систему методів та форм навчання і виховання дітей із особливостями психофізичного розвитку; проводити постійну підготовку кадрів дефектологів та педологів [596]. Протягом більш ніж десяти років свого існування на базі цих кабінетів поряд із проведенням курсів були започатковані різноманітні форми просвітницької роботи у батьківському середовищі, що сприяло виробленню єдиних педагогічних вимог сім'ї та школи.

Великі соціальні потрясіння, що відбулися на початку минулого століття, торкнулися всіх сфер людської діяльності і, звичайно, тут не становили виключення допоміжні школи країни. Розуміючи всю складність ситуації, що склалася у сфері організації життя закладів освіти цього типу, ще на початку 1919 року група вчених-дефектологів, серед яких провідне місце займав О.М. Граборов, провела Перший Всеросійський з'їзд із боротьби з дитячою дефективністю, безпритульністю та злочинністю. Доречним буде зазначити, що рішення цього форуму мали визначальний вплив на розвиток дефектології протягом двадцятих років.

О.М. Граборову, за підтримки прогресивної педагогічної громадськості того часу, вдалося внести до резолюцій цього з'їзду цілу



низку принципів положень, серед яких чільне місце займали питання про розумову дефективність, типи розумово відсталих дітей, принципи організації трудового навчання учнів.

Цілком логічним продовженням вирішення дефектологічних проблем став і Другий з'їзд соціально-правової охорони неповнолітніх (СПОН), що проходив у 1924 році. Л.С. Виготський та О.М. Граборов були центральними фігурами-організаторами роботи секції виховання й навчання розумово відсталих дітей. У проголошених доповідях професор О.М. Граборов торкнувся багатьох актуальних питань: про типи закладів для розумово відсталих та їхні цілі; про допоміжну школу, її завдання та навчальний план; про досвід організації дитячого середовища тощо.

Зокрема, привертає увагу до себе те, що у своїх доповідях Л.С. Виготський та О.М. Граборов вперше звернули серйозну увагу педагогічної громадськості на розвиток потенціалу дитини із особливостями розумового розвитку через її залучення до дитячого самоврядування. Ці вчені цілком виважено вбачали у розвитку засад самоврядування учнів можливість інтенсифікувати процес їхньої підготовки до самостійного життя на основі цілеспрямованого формування у них відповідних рис особистості, зокрема, самостійності, громадської активності, відповідальності, вмінь встановлювати взаємостосунки з іншими тощо. Ці дослідники підняли нагальне питання про налагодження педагогічно доцільного керівництва цим процесом з боку педагогічного колективу закладу освіти. Саме такий підхід до вирішення цієї проблеми розширював бачення педагогами спеціальних шкіл можливостей особистісного розвитку розумово відсталих школярів, встановлювало достовірні суттєві зв'язки між науково виваженою педагогічною діяльністю і формуванням в учнів цього типу шкіл рис особистості, які є значущими для їхньої соціалізації.

Важливою віхою в розвитку дефектологічної науки СРСР було створення у 1925 році в Москві Експериментального дефектологічного інституту, в якому під керівництвом професора Л.С. Виготського розпочалося планомірне та систематичне дослідження проблем виховання різних категорій аномальних дітей.

Як вже зазначалося, що саме під впливом досліджень Л.С. Виготського вітчизняними дефектологами було принципово переглянуто саму природу дефекту, на основі розуміння її біосоціальної природи, з обов'язковим врахуванням її потенціалу – “зони найближчого розвитку”. На думку Л.С. Виготського, завдання дефектологів полягає, насамперед, в тому щоб виявити у кожній людині із особливими потребами саме ті потенційні можливості, що становили б з часом основу успіху в корекційно-виховній роботі [130]. Отже можна цілком стверджувати, що період становлення вітчизняної дефектології як науки та практики у двадцяті-тридцяті роки минулого століття характеризувався творчою роботою цілої плеяди дефектологів на чолі із Л.С. Виготським. Серед них визначне місце займає наукова діяльність О.М. Граборовою.

О.М. Граборов одним із перших створив класичні підручники та навчальні посібники із олігофренопедагогіки для студентів дефектологічних факультетів педагогічних вузів колишнього Радянського Союзу [152; 153 155; 156; 520]. Його книги протягом багатьох десятиріч залишалися не тільки науково-методичним забезпеченням навчального процесу для студентів-дефектологів, а вони ще є й вагомим джерелом отримання наукової інформації для науковців у галузі корекційної педагогіки. У своїх наукових та науково-методичних публікаціях автор підводив певні підсумки розвитку дефектологічної теорії та практики, висвітлював тогочасні, актуальні й для сьогодення, проблеми. Вчений використав значну кількість вітчизняних і зарубіжних джерел, зокрема тих, що не перекладались на українську чи російську мови, рукописів класиків

психолого-педагогічної думки, архівних матеріалів. Дослідник широко застосовував і матеріали із досвіду організації та проведення корекційно-виховного процесу допоміжних шкіл країни, у тому числі й тих, у яких він особисто працював багато років.

Історико-педагогічний аналіз наукової спадщини вченого свідчить про те, що висвітлення історії цілої науки, навіть її окремих сторінок, є досить складною проблемою, оскільки на основі систематизації наукових джерел необхідно визначити її методологічні засади у минулому, а потім, керуючись історико-педагогічними знаннями, сформулювати програму розвитку цієї галузі знань на майбутнє. І саме цю проблему професору О.М. Граборову разом з представниками його численної наукової школи вдалося успішно вирішити.

Особливо цінним у творчості О.М. Граборова для сучасних фахівців у галузі корекційної педагогіки є те, що він одним із перших серед радянських вчених у своїх наукових працях творчо розробляв методологічні засади теорії навчання та виховання розумово відсталого дитини. Вчений розглянув питання всебічного вивчення та навчання учнів, які мають особливості у фізичному та психічному розвитку. Він здійснив класифікацію спеціальної педагогіки, виокремивши такі її складові: сурдопедагогіка, логопедія, тифлопедагогіка та олігофренопедагогіка. Ґрунтовним є внесок науковця у розкриття зв'язку між загальною та спеціальною психолого-педагогічною наукою, а також із широким спектром медико-біологічних наук. Зокрема, автор постійно звертав увагу дефектологів-практиків на нагальну потребу вивчати дитячу анатомію, дитячу фізіологію, шкільну гігієну, патопсихологію та інші науки.

Як вже зазначалося, для сучасних істориків корекційної педагогіки важливим фактом є й те, що О.М. Граборов був одним із перших вітчизняних вчених, який започаткував вивчення історії

олігофренопедагогіки. Вчений у своїх наукових та науково-методичних працях неодноразово зазначав, що оскільки сама олігофренопедагогіка створюється в історичному процесі, і головна категорія педагогіки – виховання – є історичною категорією, то свої цілі і завдання олігофренопедагогіка розглядає залежно від історичного процесу суспільного розвитку.

О.М. Граборов обґрунтував дефініцію “розумова відсталість” з позицій біосоціального підходу до розуміння природи цього явища. Спираючись на власне всебічне вивчення природи “аномальної” дитини, вчений розкрив психічні особливості дітей різного ступеня олігофренії: ідіотія, імбецильність, дебільність.

Прогресивним у діяльності О.М. Граборова було і те, що він здійснив ґрунтовний аналіз розвитку закладів освіти для розумово відсталих осіб в умовах царської Росії і в радянський період розвитку нашої країни. Він визначив цілі і завдання цих закладів освіти як у системі Міністерства освіти, так і Міністерства соціального захисту.

Діяльність допоміжних шкіл вчений розглядав, насамперед, з позицій організації корекційно-виховного процесу. Важливим засобом корекції вад розумового й фізичного розвитку дослідник вважав чітко налагоджене трудове виховання та навчання. Саме через науково обґрунтовану працю дітей у навчальний та позакласний час відбувається виховання найважливіших психічних функцій, характерологічних рис особистості, корекція фізичного розвитку.

Вагоме місце у науково-методичному доробку вченого займають питання організації навчального процесу у допоміжній школі. Так, особливе місце відводилося ним розробці навчальних планів та програм, а також комплексного науково-методичного забезпечення кожної навчальної дисципліни (див. розділ 4) [152; 156].

Не втратили своєї наукової та практичної значимості підходи О.М. Граборова до розробки системи методів навчання учнів цього типу шкіл. Вчений завжди підкреслював першочергове значення для розумово відсталої дитини наочних та практичних методів дидактики, не ігноруючи при цьому вербальних методів викладу навчального матеріалу.

Загальнодидактичні вимоги до уроку, тема, цільова настанова уроку, практичні навички на уроці, дозування навчального матеріалу на уроці, методи роботи, наочність на уроці, зв'язок з попереднім навчальним матеріалом, повторення, типи уроків, підготовка вчителя до уроку – ось далеко не повний перелік питань, що були глибоко проаналізовані цим педагогом-дидактиком.

Поряд із дидактичним аспектом олігофренопедагогіки, вчений заклав основи теорії виховання учнів цього типу закладів освіти. Зокрема, О.М. Граборов визначив та проаналізував головні напрямки виховання розумово відсталої дитини: інтелектуальне, моральне, фізичне, трудове, естетичне та інші, що й зараз слугує певним методичним орієнтиром для педагогів допоміжних шкіл України.

Ретельного вивчення з боку практиків заслуговують і підходи вченого до організації продовженого дня. Зокрема, він розробив організаційні форми продовженого дня: індивідуальна, масова та гурткова робота.

Особливо значущою сторінкою творчості О.М. Граборова є вивчення ним вимог до особистості вчителя допоміжної школи: світогляд, загальна освіта, загально-педагогічна та дефектологічна підготовка, суб'єктивні риси тощо. Цікавим для нас є й те, що подібні високі вимоги вчений ставив до всього колективу працівників школи, незалежно від посад.

Будучи насамперед педагогом-гуманістом, О.М. Граборов всебічно розкрив у своїх працях анатомо-фізіологічні особливості глибоко розумово відсталих дітей – імбецилів та ідіотів, акцентуючи при цьому увагу

батьківської й педагогічної громадськості на врахуванні цих особливостей у організації корекційно-виховної роботи з ними [152; 156].

Формування мережі вищих навчальних закладів, що займалися підготовкою кадрів дефектологів, стало потужним імпульсом для розвитку дефектологічної науки та практики. Серед дефектологічних факультетів педагогічних вузів колишнього СРСР одне з провідних місць належало дефектологічному факультету столичного педвузу (нині інститут корекційної педагогіки і психології Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова). Професор О.М. Граборов протягом багатьох років широко співпрацював із дефектологічною громадськістю України. Він постійно надавав науково-методичну допомогу співробітникам НДІ дефектології Міністерства освіти України, що був створений у ті роки у Харкові, а згодом його перевели до Києва. Свідченням цьому є те, що свою оригінальну науково-методичну працю “Дефектологія” він друкує спершу в Україні українською мовою [156]. Професор мав тісні зв’язки з рядом українських психолого-педагогічних видань. Зокрема, він надрукував серію ґрунтовних статей в українському часописі “Шлях освіти”.

Однак певні прогалини та вади були характерні і для цього великого вченого. Зокрема, В.М. Синьов, який високо оцінив науково-методичну спадщину О.М. Граборова, зазначав, що він теж не був позбавлений: “помилку ізольовано-функціонального підходу до вирішення завдань корекційної роботи не уник в свої ранніх творах і О.М. Граборов, який розробив систему вправ для тренування окремих пізнавальних процесів і моральної сфери учня” [489, с. 13]. Ці вправи він рекомендував проводити на спеціальних уроках корекції. У подальший період своєї науково-практичної діяльності професор переглянув власне бачення корекції і пропагував її здійснення на засадах комплексного, індивідуального та диференційованого підходів.

Вагомим внеском у розвиток теорії та практики корекційного навчання стала діяльність соратника Л.С. Виготського та О.М. Граборова Л.В. Занкова. Проведені ним дослідження стали орієнтувати педагогів шкіл на всебічне вивчення особистості учнів. В одній із своїх наукових робіт 20-х рр. “Активне запам’ятовування у розумово відсталій дитині” вчений робить висновок про якісно своєрідний розвиток учня допоміжної школи і динамічність концепції розумової відсталості. Як він вважав, отримані результати: “цілком підтверджують вірність динамічної концепції розумової відсталості, що розглядає окремі грані особистості і поведінки розумово відсталій дитини в їх складній взаємодії, в розвитку, що не зводить своєрідність розумово відсталого виключно до кількісних відмінностей від нормальної дитини, але стверджує якісну своєрідність розумово відсталого учня, що проявляється в особливій структурі його особистості та поведінки” [152, с. 238].

Визначальною ознакою цього історичного періоду у становленні теоретичних засад корекційної педагогіки стало на думку В.І. Бондаря, те, що дефектологи України уже усвідомили те надзвичайно важливе для теорії спеціальної педагогіки і шкільної практики становище коли нова система виховання розумово відсталих неможлива без розробки теоретичних основ і визначення нових принципів трудового навчання саме на ґрунті особливостей їхньої пізнавальної діяльності [82, с. 20]. Значною мірою це стосувалося й розвитку методологічних засад всіх інших напрямків корекційної педагогіки.

### ***2.3. ПОДАЛЬШИЙ РОЗВИТОК ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ***

***(КІНЕЦЬ 20-Х – 1936-Й РР.)***

Як зазначає Н.М. Гупан “Реформування освіти та педагогічної науки почалося у 1930 році і розтяглося на ціле десятиріччя. Всі зміни суворо

регламентувались постановами ЦК ВКП(б) і РНК СРСР, що іноді дублювались відповідними рішеннями ЦК КП(б)У і РНК УРСР. Історія педагогіки була покликана дати теоретичне обґрунтування радянської моделі освіти, знайти її історичні корені” [190, с. 59].

Окрім того, згідно з результатами його досліджень, “насамперед необхідно було сформулювати висхідні теоретичні положення, якісні характеристики цієї моделі, що відрізняли її від школи буржуазної. Ці положення тогочасна наука продовжувала шукати в працях основоположників марксизму-ленінізму. Як загальна тенденція в історіографії тих років спостерігалось постійне зростання кількості літератури, що популяризувала та пропагувала марксистські погляди. Часто ефективність діяльності освітніх та виховних закладів розглядалась саме під таким кутом зору, а цінність наукової праці пов’язувалась з тим, наскільки часто автор цитував “класиків” і підкреслював досягнення і переваги пролетарської диктатури у порівнянні з усім іншим світом” [190, с. 59].

Подібний характер мала, наприклад, брошура О.Г. Дзевєріна 1931 року “Шляхи радянської школи за заповітами В.І. Леніна”, де автор у популярній формі викладав основні положення партійного вчення про школу [207]. Система освіти до 1917 року характеризувалась як реакційна та класово ворожа. Весь розвиток школи України після жовтневої революції висвітлювався в контексті реалізації ленінських вказівок [184; 190].

Важливим імпульсом для розуміння теоретико-методичних засад корекційного навчання учнів допоміжної школи початку 30-х рр. стали дослідження вчених Державного інституту із вивчення мозку ім. В.М. Бехтерева. Доречно буде зазначити, що цей науковий центр становив собою цілком логічне поєднання досліджень як виключно медичного характеру, так і психологічного й патопсихологічного



спрямування. Особливе значення для вітчизняної олігофренопедагогіки мали наукові доробки сектору патопсихології цього інституту, який очолював відомий вчений – професор В.М. Мясищев [384; 564].

На наш погляд, твердження цього дослідника про те, що в основу практичної виховно-освітньої роботи із розумово відсталими дітьми має бути покладено їх вивчення, було досить прогресивним не тільки для того часу. При цьому він досить коректно зазначав, що це є загальновідоме положення, але за його баченням, тут мова має йти перш за все про саму сутність дослідницького підходу в питаннях вивчення особистості дитини. “Кожна психологічна ідея, кожна деталь, якщо ми хочемо дійсно оволодіти нею, з неминучістю повертає нас до питання всієї особистості дитини в цілому, а звідси виникає і теоретична необхідність висвітлення всієї проблеми цього цілого” [384, с.4]. Цікавою для сучасної історико-педагогічної науки є заява В.М. Мясищева про те, що тогочасна психологія “відсталого” дитинства йшла шляхом анатомічної психології: “і лише в останній час ідеї структурної психології починають проникати в олігофрено-психологічну літературу (Виготський – Занков)” [384, с. 22].

Психолого-педагогічна література 20-30 рр. містила багато різнопланових досліджень, спрямованих на порівняння особливостей розвитку розумово відсталих дітей з їх нормальними ровесниками, які, до речі, далеко не завжди були науково коректними. Даючи з цього приводу певне пояснення В.М. Мясищев зауважував, що у разі якщо стосовно важковиховуваних дітей на перший план виступають завдання виховної роботи і основна складність полягає у формуванні правильних стосунків, інтересів, оцінок тощо, то у розумово відсталих головними є не проблеми відношень, а проблеми недорозвитку психічних функцій, і особистість характеризується перш за все складною, єдиною, але роз’єднаною системою психічних функцій (неспроможність охопити матеріал, доступний нормальним ровесникам, недостатня здатність розподілити

увагу, передбачити наслідки тощо [384, с. 22]. Отже, науковці ставили перед собою завдання розглянути проблему особистості учня допоміжної школи, підкреслюючи при цьому ставлення дитини до дійсності у динамічному ракурсі.

Олігофренопедагогіка та олігофренопсихологія першої половини 30-х рр. ХХ ст. перебували у стадії наукового пошуку виважених підходів до класифікації форм розумового недорозвитку. Доречно тут буде звернутися до результатів досліджень С.І. Федорова. Зокрема, ним було зазначено, що для розуміння природи учня допоміжної школи недостатньо керуватися лише загальним діагнозом зниження розумового розвитку (дебільність, імбецильність, ідіотія). “Одне тільки загальне визначення зниженого рівня розумового розвитку ще не дає підстави для визначення форм педагогічного впливу, які необхідно орієнтувати на певні стійкі закономірності розвитку дитини і які ніяк не розкриваються в цій широкій формі діагнозу” [564, с. 263]. Суттєвим є й зауваження вченого стосовно розробки методів дослідження розумового розвитку, що використовуються для діагностики розумової відсталості, оскільки вони зорієнтовані перш за все на визначення кількісних ступеневих форм і виключають можливість систематичного якісного аналізу виявлених характеристик недорозвитку інтелекту. Така ситуація була характерною для тогочасної дефектології, що спричиняло до формування у педагогів допоміжних шкіл виключно механістичного розуміння розвитку “аномальної” дитини, яка ніби-то відповідає розвитку “нормальної” дитини, але дещо молодшого віку. Таке бачення природи розумової відсталості, як свідчать історико-педагогічні джерела пізнішого часу, лише в окремих випадках відповідало дійсності, здебільшого ж воно виявлялося зовсім неприйнятним, оскільки не тільки не сприяло раціональній побудові вчителем своєї педагогічної діяльності, але й відчутно їй шкодило. Недосконалість розвитку експериментальних методів дослідження особливостей інтелектуальної діяльності дітей з

розумовою відсталістю зумовив пошук більш оптимальних форм виявлення порушення розумового розвитку. Ленінградські вчені на чолі із С.І. Федоровим, наголошуючи на важливості якісного аспекту дослідження інтелекту, вважали, що методика повинна передбачати можливість функціонального аналізу інтелектуальної діяльності, не тільки даючи уявлення про ступінь розвитку тої чи іншої її грані, але і вказуючи на характерні особливості в розвитку. З іншого боку, зазначалося, що на підставі вивчення стану тих чи інших сторін інтелекту побудова самого дослідження та інструкції до нього повинні забезпечити цілковиту впевненість у тому, що дитина, приступаючи до виконання, зрозуміла, що саме від неї вимагається, і що випадки невиконання завдання дійсно обумовлені відповідним станом певної грані інтелекту, особливості якого і повинні виявлятися саме в протіканні процесу виконання рішення [564, с. 266]. Отже, вже вибір самих випробувань мав орієнтуватися на найбільш характерних особливостях розвитку дитячого інтелекту та його відхилень, а не лише на загальну психологічну класифікацію. Результатом цих спільних наукових пошуків педологів та дефектологів стала поява цілої низки результативних методик, спрямованих на виявлення різного рівня розвитку психічних пізнавальних процесів учнів допоміжної школи [127; 128; 384; 564 та ін.].

Сприяла подальшому утвердженню наукових досліджень у дефектології і постанова Наркомосу країни від 7 травня 1933 р. “Про стан та завдання педологічної роботи”. Цим документом були уточнені напрямки діяльності педологічних служб: а) вивчення учнів з метою підняття якості освітньої та виховної роботи і зміцнення свідомої дисципліни; б) робота з важкими дітьми і робота із профілактики дитячої важковихованості; в) робота із ознайомлення педагогів, піонервожатих і батьків з основами педології; г) профорієнтаційна робота [208; 596]. Відповідно до вимог цієї постанови педолог мав бути безпосередньо

здіяний до організації та проведення всього навчально-виховного процесу школи. Серед пріоритетів педологічної роботи були визначені: комплектування шкільних класів на основі вивчення психологічної готовності дітей до навчання у школі (мотиваційно-вольовий та інтелектуально-пізнавальний компоненти); розробку практичних заходів із раціоналізації навчального процесу, режиму роботи та шкільного розпорядку; виявлення причин неуспішності та вироблення методичних рекомендацій стосовно її подолання; всебічний аналіз навчальної роботи з точки зору її відповідності індивідуальним та віковим особливостям дитини; постійне науково-методичне забезпечення педологічної діяльності.

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

Розпочате на початку 30-х рр. реформування педологічної служби, що ставило за мету орієнтуватися у першу чергу на концепцію Л.С. Виготського про зв'язок навчання та розумового розвитку, ще тільки починало реально втілюватися у життя, окрім того цілий ряд організаційних та методологічних помилок і пануючий суб'єктивізм того історичного часу позначилися і на педологічній науці. На жаль, саме на цьому етапі реформування педології виходить постанова ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. "Про педологічні викривлення в системі Наркомосів", у якій педологія звинувачувалася у визнанні вищих та нижчих класів і рас, гіпердіагностиці розумової відсталості за допомогою тестів. Ця постанова

зокрема зазначала: “Практика педологів, що протікає у повному відриві від педагога та шкільних занять, звелась в основному до псевдонаукових експериментів та проведення серед школярів і їхніх батьків численної кількості досліджень у вигляді непотрібних і шкідливих анкет, тестів тощо, давно засуджених партією” [268, с. 10]. Продовжуючи нищівну критику педології, її противники заявляли: “Діяла широка система обстежень розумового розвитку і обдарованості школярів, що була некритично перенесена на радянський ґрунт із буржуазної класової педології і яка являла собою повне зневажання учнів, суперечила завданням радянської школи та здоровому глузду” [268, с. 11]. Саме тому з позицій критиків педології: “Все це призводило до того, що все більша і більша кількість дітей зараховувалась до категорії розумово відсталих, дефективних та “важких”. Така теорія могла з’явитися лише в результаті некритичного перенесення у радянську педагогіку поглядів та принципів антинаукової буржуазної педології, що ставить за мету збереження експлуаторських класів, доказавши при цьому особливу обдарованість і особливі права на існування експлуаторських класів і “вищих” рас, і з іншого боку – фізичну та духовну приреченість трудящих класів і “нижчих” рас” [268, с. 12].

Дійсно, у діяльності педологічної служби країни ще зберігалися суттєві недоліки, що власне і спричинило її критику. Наприклад, у зв’язку з односторонньою спрямованістю діагностичної роботи труднощі у навчанні дитини пов’язувалися виключно з її внутрішніми властивостями та несприятливим впливом середовища. Роль впливу педагога за допомогою методичних засобів майже не враховувалася. Педологи недостатньо звертали уваги і на науково-методичне забезпечення навчального процесу з різними категоріями учнів в умовах класно-урочної системи різних типів навчальних закладів, у тому числі і спеціальних. Також слід зазначити, що педологи не займалися належним чином розробкою диференційованих

дидактичних матеріалів для обстеження різних категорій учнів в умовах фронтальної та індивідуальної роботи з ними.

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

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

Принагідно зазначимо, що, як і кожна нова широкомасштабна науково-практична програма, “педологізація” шкільного життя мала певні недоліки та упущення. Так, відомий історик олігофренопедагогіки Х.С. Замський вважав, що для практичної педології початку 30-х років був характерний цілий ряд помилок, зокрема це стосується некоректного використання діагностичних методик під час психолого-педагогічного вивчення дітей, що призводило до порушень у комплектуванні допоміжних шкіл. Окрім того, у середовищі педологів знову стали поширюватися дискусії стосовно необґрунтованого протиставлення соціального та біологічного факторів у розвитку людини [257].

Ґрунтовно аналізуючи зазначену постанову, О.Т. Губко ставить цілком слушне запитання: “Які ж “основні закони педології” було піддано критиці?” [180, с. 103]. І тут же, відповідаючи на це запитання, дослідник зазначає, що мова йшла перш за все про біогенетичний закон, за яким онтогенетичний розвиток людини фокусує в собі історичний – філогенетичний закон розвитку людства. Цей та низка інших законів були

названі “глибоко реакційними”. Дійсно, як вже згадувалося, для того часу було характерне дещо поверхове тлумачення окремих наукових положень генетики, а також мало місце й ігнорування окремих складових саморозвитку й самовиховання дитини тощо. Об’єктивно оцінюючи всю складність ситуації, в якій знаходилася педологічна теорія та практика, історія психолого-педагогічної науки вже з позицій всебічного аналізу фактів того часу стверджує, що зазначена постанова свідомо ігнорувала факти подолання самою педологією більшості недоліків та прогалин. Так, ще на першому з’їзді педологів (1928 р.) у доповіді А.Б. Залкіна “Педологія в СРСР” було піддано різкій критиці концепції фатальної зумовленості розвитку дитини її спадковістю, біогенетичним фондом. Вчені-педологи рекомендували своїм колегам-практикам розглядати соціальне середовище не як статичне, а як динамічне, революційно змінюване утворення. “Повністю не заперечуючи спадковість, з’їзд вважає, що енергійна робота, розпочата радянською педологією з перегляду дійсної ролі спадковості й конституції, вікових стандартів, проблеми так званого важкого дитинства, повинна бути продовжена й поглиблена в напрямку вивчення ролі соціальних факторів у процесах дитячого розвитку. Разом із тим застосування біогенетизму до аналізу соціальної поведінки дитини заперечується” [180, с. 104].

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

---

\* У статті О.С. Залужного “Проти теорії двох факторів в педології і в теорії дитячого колективу” (Педологія, 1932. – № 3).

оцінювали біогенетичну концепцію та теорію двох факторів [107; 256]. Так, на переконання О.С. Залужного, психіка і поведінка будь-якої дитини зумовлені її історичною епохою і власною соціальною активністю: “вже одного цього визнання досить, щоб наші педологи відмовилися від того дуалізму, який виявлявся в теорії двох чинників. Діяльність дитини є продуктом соціальних відносин, і тому зміст цієї діяльності, її форми, її спрямованість і вся психіка дитини зумовлені соціально” [256, с. 18].

Розвиваючи думки своїх колег-однодумців стосовно зазначених проблем, Г.С. Костюк наголошував на тому, що тогочасна людинознавча наука досить спрощено розуміла характер взаємодії людини й середовища: “розмежувати дитину, її життя і її оточення можна тільки умовно. Дитина живе тому, що в кожен момент свого життя вбирає в себе щораз нові впливи оточення. І те, що хвилину тому було для її життя зовнішнім, на даний момент стає для неї внутрішнім” [107, с. 61].

На сторінках підручника “Педологія” Г.С. Костюк піддав різкій критиці механістичні теорії взаємозв’язку особистості з середовищем, що набули особливого поширення наприкінці 20 – початку 30-х рр. (С.С. Моложавий та ін.). Вчений зазначав, що ці теорії грубо перекирчують саму “суть розвитку дитини, як і кожного живого організму. Не спокій, не рівновага є основною умовою життя дитини, а рух, боротьба, поєднання протилежностей, взаємопроникнення зовнішнього і внутрішнього, і наслідок цього наростання в дитині нових суперечностей, тенденцій, нової активності” [107, с. 62].

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



можна визнати як науку про основні умови, закони, етапи та типи соціального розвитку конкретно-історичної дитини” [107, с. 23].

Здійснюючи історико-педагогічний аналіз джерел зазначеного часу, переконуєшся в правильності висновків О.Т. Губко про те, що значна кількість тогочасних педологів вкрай спрощено розуміли своє призначення – головним для себе вони вважали збирання й узагальнення різноманітних даних самого широкого спектру наук про дитину: педагогічної та вікової психології, шкільної гігієни, фізіології, анатомії тощо [180]. Не випадково саме з цього приводу П.П. Блонський зазначав, що потрібно сказати правду: і нині часто курси педології фактично являють собою “вінегрет” з найрізноманітніших галузей знань, простий набір відомостей з різних наук, усього того, що стосується дитини. Але хіба подібний “вінегрет” є особливою самостійною наукою? Звичайно, ні [67, с. 14].

Всіляко поділяючи наукову стурбованість П.П. Блонського про нечіткість виділення предмета дослідження педології, М.Я. Басов наприкінці 20-х рр. зауважував: “... а що в такому випадку залишається за педологією? Я на це запитання можу відповісти лише так: за нею залишається дитина в цілому; іншими словами, педологія – це науковий синтез усього того, що становить істотні результати окремих наукових дисциплін, які вивчають дитину кожна зі свого боку. Помилково було б уявляти собі цей синтез як просту сукупність або суму різнорідних знань, що механічно об’єднуються за ознакою їх належності. По суті, це має бути саме синтез, тобто щось таке, що утворюється на основі органічного зв’язку складових частин в одне ціле, а не просто поєднання їх одної з одною” [58, с.17].

Не дивлячись на вагомі здобутки педології у сфері соціально-педагогічних досліджень, зазначена партійно-урядова постанова жорстко засуджувала діяльність педологів і ліквідовувала педологію як науку.

Відомо, що сумної долі зазнала не тільки вітчизняна педологія, а й інші науки, зокрема генетика. Це призвело до того, що до певної міри знизився рівень кваліфікації шкільних працівників.

Досить негативним результатом цього документу було те, що він став непереборною перешкодою в інтеграції знань різних наук про дитину. На виконання постанови вийшла інструкція Міністерства освіти РРФСР “Про порядок прийому в спеціальні школи для розумово-дефективних дітей” (серпень 1937 року), яка передбачала комплектування допоміжних шкіл виключно на підставі наявності медичних документів без присутності самої дитини, за виключенням дискусійних ситуацій. На думку Х.С. Замського, саме острах лікарів – членів комісії щодо наслідування долі репресованих педологів штовхав їх на ігнорування об’єктивних комплексних методів обстеження дітей [257].

Цілеспрямовано розвиваючи ідею реабілітації педології як інтегративної науки, Д.Ф. Ніколенко висловив думку про необхідність вирішення проблеми синтезу знань про дитину на сучасному етапі в межах “педагогічного дитинознавства” [402].

На початку 30-х рр. різко змінилося ставлення керівництва освітньої галузі колишнього СРСР до творчості М. Монтесорі. Наприклад у всесоюзній пресі було заявлено: “Турбуючись лише про розвиток тих сторін людини, які вигідніше й легше використати з метою експлуатації, М. Монтесорі вже у самий розквіт своєї теоретичної і практичної діяльності стала виразником інтересів великої буржуазії. В даний час її школи на Заході є оплотом фашизму” [356, с. 101]. Разом з тим, керівники НКО УРСР розуміли і переваги її педагогічної системи: “Глибина її обґрунтувань, методичність, добре розроблена техніка педагогічного процесу й по цей час справедливо притягують увагу як теоретиків, так і практиків” [356, с. 101].

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

Аналіз зазначених джерел, а також звернення до праць сучасних істориків педагогіки та психології дає підстави нам стверджувати, що тогочасна спеціальна педагогіка накопичила вагомий науковий потенціал [128; 129; 130; 156 та ін.].

Значимим для нашого дослідження є твердження І.В. Болотнікової проте, що більшість сучасних історико-педагогічних досліджень ігнорують коріння ґрунтовних ідей педології та інтелектуальний (а зовсім не соціально-політичний!) контекст їхнього виникнення і існування [71, с. 10]. Не можна також не погодитися із висновками вченої про специфічні риси вітчизняної педології, які проявлялися передусім у ідейній близькості вітчизняної педології з вітчизняною філософією, психологією та педагогікою, а вже потім із зарубіжною педологією [71].

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

#### ***2.4. ПРОБЛЕМИ І ЗДОБУТКИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ***

***(КІНЕЦЬ 30 – ПОЧАТОК 50-Х РР.)***

Кінець 30-х і початок 40-х рр. для дефектології та практики знаменував собою активне утвердження двох їхніх центрів – Науково-дослідного інституту дефектології (НДІД) і Центрального науково-

методичного кабінету спеціальних шкіл НКО УРСР. Головними завданнями дефектологічної науки того часу стало вирішення питань науково-методичного забезпечення діяльності різного типу спеціальних шкіл. Підтвердженням цього, згідно досліджень М.М. Грищенка, слугувала підготовка провідними дефектологами того часу (І.І. Білоус, В.П. Любченко, О.М. Смалюга, О.І. Філіпов та ін.) для різних типів спеціальних шкіл 96 державних навчальних програм з різних навчальних дисциплін, 15 навчальних планів, підручників лише для допоміжних шкіл – 22. Починається широко друкуватися методична література для педагогів шкіл [172]. Однак поряд з позитивними зрушеннями необхідно згадати і те, що підручників українською мовою на той час не було, а науковці ще лише розпочинали роботу над подібним виданням [172; 173]. Суттєвим кроком у розвитку дефектологічної науки стало відкриття на базі Харківського НДІД аспірантури.

Не дивлячись на вагомості для того часу здобутки вчених-дефектологів, керівництво НКО УРСР в 1940 р. піддало критиці діяльність НДІД. Мова перш за все йшла про те, що колектив інституту недостатньо уваги звертав на розробку теоретичних питань спеціальної педагогіки, зокрема проведення досліджень у сфері методики викладання окремих навчальних дисциплін. З метою максимального наближення науки до потреб практики Харківський НДІД перейменували у Науково-дослідний інститут спеціальних шкіл. Серед вже зазначених пріоритетних напрямків діяльності цього наукового закладу важливе місце займає й наукове обґрунтування питання відбору дітей до допоміжних шкіл, що, безумовно, мало не тільки наукове, а й практичне значення.

Як слушно зазначав І.Г. Єременко, період воєнного лихоліття – 40-ві роки минулого століття для українського народу, для вітчизняної дефектології зокрема був важким [236]. Фашистські окупанти вцент зруйнували й пограбували спеціальні школи нашої держави. Після

звільнення окупованих земель перед педагогічними колективами та органами народної освіти постала нагальна потреба практично заново створювати мережу спеціальних закладів освіти. Школи не мали відповідного науково-методичного забезпечення, навчального обладнання, а саме головне, як наголошував вчений, – виник великий дефіцит педагогів із дефектологічною освітою [173; 236].

Саме тому науково-педагогічна громадськість та дефектологічної практики України з вдячністю відреагували на відновлення діяльності Науково-дослідного інституту дефектології в Києві. Це був єдиний на теренах колишньої УРСР науковий центр, який проводив дефектологічні дослідження, а також був потужним для того часу методичним осередком для всіх типів спеціальних шкіл України.

Очолив роботу цього закладу Микита Минович Грищенко, якого його учень професор І.Г. Єременко цілком заслужено назвав першовідкривачем у галузі дефектології в Україні в перші післявоєнні роки [236, с. 17].

Науково-дослідний інститут дефектології спільно із педагогічними колективами допоміжних шкіл республіки розпочав розробку корекційно-виховного процесу різного типу спеціальних шкіл. Важливо зазначити, що цей процес розглядався з позицій не простого механічного прилаштування педагогічних умов до особливостей дитини, а, згідно з вченням Л.С.Виготського, мав бути спрямований на формування вищих психічних функцій. Відповідно, було поставлене завдання на розвиток продуктивного мислення учнів цього типу шкіл, що є суттєвою умовою вироблення інтелектуальної самостійності учнів, а отже запорукою їх соціалізації.

Провідними вченими цього наукового закладу у різні післявоєнні роки були А.С. Винокур, А.С. Ганджій, М.М. Перельмутер, Н.І. Правдіна, О.М. Смалюга, Л.С. Лебедева, В.П. Любченко, М.Н. Хоружа, Л.О. Філіпова та ін. В цей же час розпочали навчання в аспірантурі

інституту І.Г. Єременко і Г.М. Мерсіянова. Очолювана М.М. Грищенком група науковців згодом переросла “у своєрідну малу дефектологічну академію” [236, с. 17].

Головним завданням українських вчених-дефектологів на той час було здійснення науково-методичного забезпечення діяльності спеціальних шкіл. За короткий час колектив Інституту разом із широко розгалуженою науково-кореспондентською сіткою, а також із педагогами дефектологічного факультету Київського педагогічного інституту ім. О.М. Горького розробив навчальні плани та навчальні програми з кожної навчальної дисципліни для всіх типів спеціальних шкіл. Як засвідчують відповідні джерела, не дивлячись на те, що певна частина науково-методичних розробок інституту носила суто емпіричний характер, однак вони відіграли значну роль у нормалізації роботи спеціальних шкіл у післявоєнний час [173].

Важливим напрямком у діяльності інституту наприкінці 40-х і на початку 50-х рр. стала плідна робота його колективу зі створення навчальних посібників і підручників. Слід відмітити, що саме тоді розпочалося створення М.М. Грищенком та іншими авторами підручників з читання для допоміжної школи.

На межі 40 – 50-х рр. стала цілком очевидною необхідність розширення спектру питань досліджень НДІД. У зв’язку з цим тодішній директор інституту М.М. Грищенко порушив клопотання про розширення масштабів його діяльності. Як свідчать архівні матеріали, науковці розробили всю необхідну науково-методичну документацію, що в результаті позитивного вирішення керівництвом Міністерства освіти України зазначеного питання, поставило б діяльність цього наукового осередку на принципово новий рівень. Зокрема, проект Положення про науково-дослідний інститут дефектології та проект штатного розкладу передбачали принципове нове науково-організаційне укріплення за

рахунок створення нових наукових підрозділів (лабораторії, кабінети, медико-педагогічна консультація тощо) [172].

Як вже зазначалося, що вагомий внесок у подальший розвиток теоретичних засад вітчизняної олігофренодидактики було здійснено О.М. Граборовим, який продовжував тісно співпрацювати із українською дефектологічною наукою. Особлива історико-педагогічна цінність для нашого дослідження належить розробці вченим спеціальних корекційних завдань допоміжної школи, яку він здійснив саме у ті роки. Найвагоміше місце серед них він відводив праці у різних її формах, як головному засобу корекції. Науковець цілком слушно зазначав, що трудове навчання у допоміжних школах є ровесником самого допоміжного навчання, бо вже з перших кроків організації допоміжних шкіл в їхню роботу вноситься праця у різних її формах [152].

Розробляючи методологічні засади трудового виховання та навчання учнів допоміжних шкіл, вчений провів значне порівняльне дослідження стану розвитку трудового навчання у цілому ряді країн Європи. При цьому він зазначав, що організоване пізніше, ніж у інших західних країнах, допоміжне навчання в царській Росії робило лише перші кроки. Праця у цьому типі шкіл обмежувалася лише її пропедевтичними формами, оскільки старших класів у допоміжній школі до 1917 р. ще не було. За твердженням автора, суттєвий розвиток вітчизняного допоміжного навчання спостерігався лише після жовтневих революційних подій. Відбувався цей процес і у руслі загальної освіти учнів, так і професійної підготовки школярів, яка стала формуватися як певна система. Саме тому на початок 40-х рр.. “допоміжна школа поєднує загальну освіту своїх учнів та їхню професійну підготовку. Вона є, з одного боку, загальноосвітньою політехнічною школою, а з іншого – професійною” [152, с. 173].

Враховуючи всю складність суспільно-політичної ситуації, що склалася у Радянському Союзі під час Великої Вітчизняної війни,

О.М. Граборов зазначав, що саме війна вочевидь підкреслила всю складність ідеї політехнічної школи, коли кожен громадянин повинен швидко переключатися з одного виду праці на інший; коли питання професійної підготовки впираються у питання швидкості цієї підготовки. Це можливе лише у тому випадку, коли школа достатньо підготувала учнів у плані практичних навичок і вмінь [152, с. 174].

На переконання вченого, реалізація ідей політехнічної освіти у зазначеному типі закладів освіти можлива лише за умови систематичного ознайомлення з елементарними науковими основами виробничих процесів на всіх ланках трудового навчання. Важливе значення в опануванні основами трудового навчання надавалося й міжпредметним зв'язкам: “(в межах природознавства, географії), повідомлення на уроках знань, пов'язаних з практикою (арифметика, природознавство), розвиток практичних умінь та навичок у побутовій праці (пропедевтика, домоводство)” [152, с. 174].

Розглядаючи працю як основний дидактичний засіб у роботі із розумово відсталими дітьми, вчений наголошував на його значному впливі на вибір змісту навчання дітей, а також дидактичних методів. На підставі проведеного нами вивчення наукового доробку О.М. Граборова, можемо стверджувати те, що він розглядав корекцію насамперед як вплив педагога на особистісне зростання дитини в умовах спеціально організованої діяльності. Відповідно, корекційне навчання в умовах допоміжної школи покликане перш за все забезпечити вирішення цього завдання.

Спираючись на творчий досвід своїх попередників, зокрема Е. Сегена та Л.С. Виготського, дослідник поставив у центрі своєї системи корекційного навчання трудове навчання та трудове виховання в усіх їх проявах як у навчальний, так і в позакласний час. При цьому, автор розглядав реалізацію завдань цієї моделі навчання виключно на основі тісної взаємодії трудового навчання та виховання із всіма іншими



навчальними дисциплінами і іншими формами корекційно-виховної роботи допоміжної школи [155]. Вбачаючи у самому понятті “праця” в умовах допоміжного навчання передусім певну систему, сутність якої полягає у закономірній зміні форм праці (пропедевтичні курси, ілюстративна та побутова праця, професійне навчання тощо), автор наголошував на нагальній необхідності розробки спеціальної методики корекційного трудового навчання та виховання. При цьому він наполягав на обов’язковому дотриманні принципу послідовності у побудові кожного наступного етапу навчання учня.

Розглядаючи мовлення як провідний фактор у питаннях формування мислення розумово відсталого дитини, О.М. Граборов та його послідовники розглядали опанування основами трудового навчання з позицій опанування рідною мовою, що на практиці становило одне із головних завдань допоміжної школи. Саме тому, на їх погляд, трудове навчання (в усіх його формах) та мова: “тісно пов’язані між собою: на уроках праці учні отримують величезний конкретний матеріал для свого мовленнєвого розвитку; сувора послідовність технологічних процесів виховує послідовність мовлення і його точність, коли дитині доводиться давати словесний звіт за конкретно зроблену роботу; тут розвивається і словник дитини – назви інструментів, матеріалів, технічних операцій, деталей тощо” [152, с.176].

Оптимально узгоджена побудова у викладанні трудового навчання та здійснення різнопланового трудового виховання у процесі вивчення математики містить в собі, на переконання О.М. Граборова, теж колосальний корекційний потенціал. “Під впливом вимог праці в арифметиці звертається велика увага на процеси виміру, тут же учні відпрацьовують обчислювальні операції, перевіряючи ці операції діями; праця дає і цілком реальну тематику арифметичних задач” [152, с. 176].

Наукові та науково-методичні праці аналізованого періоду містять багато прикладів реалізації в умовах допоміжної школи різноманітних міжпредметних зв'язків . “Відомості із технології матеріалів – це, власне, природничі відомості, подані в особливому практичному аспекті: частини стовбуру, напрямок серцеподібних променів у деревині, тріщини ...властивості металу, якості кам'яного вугілля – все це одночасно і технологічні і природничі відомості. Розповсюдження волокнистих рослин, місця корисних копалин – це технологічний, разом з тим і географічний матеріал” [152, с. 177].

На нашу думку, особливу науково-практичну цінність для тогочасної теорії та практики корекційного навчання становив висновок О.М. Граборова про те, що міжпредметні зв'язки спрацьовуватимуть лише тоді, коли сам педагог матиме належну кваліфікацію в усіх цих сферах знань. Окрім того, як вважав вчений, праця дитини і зокрема трудове навчання не тільки визначають зміст навчальних дисциплін, але вони ще й суттєво впливають на вибір певних методів і засобів навчання. Особлива роль при цьому повинна відводитись, на його погляд, практичним методам навчання, що містять значний корекційний потенціал. “В географії доведеться не тільки говорити про лісові багатства нашого Союзу, але і показати зразки цих багатств, хоча б на пиломатеріалах найближчого складу” [152, с. 177]. Вчені звертали свою постійну увагу на конкретизацію шкільних навчальних програм, наголошуючи при цьому, що саме в уточненні їхнього змісту знаходяться потужні корекційні можливості, які забезпечують засвоєння учнями знань, сприятимуть виправленню їхніх вад розвитку. Саме тому, зазначав О.М. Граборов: “запровадження в школі праці, зв'язок загальної освіти і праці забезпечує виключно сприятливі умови для виховання основних психічних функцій розумово відсталого дитини” [152, с.178]. Розвиваючи своє власне бачення корекційних можливостей праці дитини в усіх її формах, вчений зазначав, що саме

головне у праці дитини – це велика здатність до відпрацювання механізмів сприймання. Це відбувається тому, що дитина увесь час має справу із різноманітними механізмами, матеріалами, що впливають на неї. “Папір гладкий і пористий, тонкий і товстий, різних кольорів, різних малюнків, різної цупкості; породи дерева тверді та м’які; дошки сирі та сухі, обрізні й необрізні, довгі і короткі, широкі та вузькі, товсті і тонкі; куски металу різних кольорів, різної ваги, різної ковкості – все це пізнає дитина у процесі її практичного досвіду, відпрацьовуючи свої механізми сприймання” [152, с.178].

Починаючи з перших років становлення допоміжного навчання, педагоги та шкільні лікарі постійно тримали в полі зору проблеми розвитку моторики своїх учнів, при цьому пропонувалися найрізноманітніші шляхи її поліпшення. Цікаве бачення щодо вдосконалення моторики висловив О.М. Граборов. На його переконання, всі процеси механізмів людського сприймання тісно пов’язані з моторикою. Саме тому, вправи механізмів сприймання та м’язових апаратів у процесі засвоєння технічних операцій відбуваються в умовах взаємного контролю: зір контролює рухи руки, дотик контролює зір та навпаки тощо. “З іншого боку, часом необхідно ізолювати роботу окремих механізмів сприймання, сконцентровуючи на них всю увагу учнів. Наприклад, робота дотику без контролю зору під час обстеження поверхні після стругання, чи ізоляція слуху від зору, як при настройці музикальних інструментів” [152, с.179].

Розглядаючи значення корекційного навчання у площині корекції пізнавальних та емоційно-вольових процесів, вчені на чолі із О.М. Граборовим започаткували вивчення цих питань. Зокрема, йдеться про вивчення впливу різних форм праці дитини на сприймання. Було встановлено, що під впливом занять з трудового навчання навіть нечіткі, аморфні, слабо диференційовані сприймання поступово переходять у

сприймання досить чіткі та диференційовані. Поступово зосереджуючи свою увагу на певних технологічно важливих якостях об'єкта, дитина починає виділяти ці якості як основні. Для ілюстрації, напевно, доречно навести приклад реалізації цього положення у педагогічній практиці. Залежно від завдання учень має зрозуміти, що певні якості визначаються перш за все тим технологічним процесом, який будується на їх використанні. “Для обкладинок потрібно взяти папір певного кольору. Вибравши колір малюнку, потрібно взяти певний розмір паперу. Виходить, тут потрібно переносити увагу з кольору на розміри, співставляючи ці якості: знайти папір не тільки певного кольору, але і потрібного розміру” [152, с. 179].

Враховуючи те, що сприймання учнів молодших класів допоміжної школи є дуже нечітким, педагоги спільно з науковцями стали шукати ефективні шляхи його покращення. Серед різних засобів вдосконалення спектру цього психічного процесу дитини, праця в усіх її проявах стала займати домінуюче місце. Дійсно, у ситуації, коли одні механізми сприймання недостатньо коригують роботу інших, сприймання у дитини буде розвиватися досить однобічно і бідно. В основі цього, звичайно, лежить недостатній рівень сформованості активності дитини, що разом буде суттєво збіднювати свідомість учня. Запорукою зростання пізнавальної активності учня саме, на думку фахівців, і має слугувати його трудова активність [155; 263].

Простежуючи подібну тривожну тенденцію у збільшенні “збідності” свідомості учня допоміжної школи на основі зниження спектру сприймання, О.М. Граборов разом із іншими вченими стали шукати реальні шляхи подолання таких негативних явищ, як, наприклад, те що дитина мало порівнює, не володіє уміннями виділити певні якості із цілісного сприймання об'єкта тощо. Не дивлячись на ці перші спроби науковців розв'язати зазначену проблему, у педагогів шкіл викликало

значне занепокоєння відсутністю методичних рекомендацій вчених з питань надання педагогічної допомоги дитині у розвитку її пізнавальної сфери взагалі й зокрема сприймання. Саме тому, дефектологічна наука стала розглядати працю розумово відсталої дитини як важливий засіб корекції всіх психічних процесів. Зазначалося, що праця є основою для вироблення поступового розуміння всіх явищ природи й соціуму, що оточують дитину. Наприклад, на думку О.М. Граборов, у процесі опанування трудовим навчанням педагог повинен “зупинити увагу дитини на певній властивості, проаналізувати її, звернути увагу на ступінь якості і використати саме цей ступінь якості – це і означає здійснити той чи інший технологічний процес” [152, с.180].

Для всебічного поліпшення в учня допоміжної школи процесу сприймання педагог мав всіляко залучати дитину до самостійного здійснення різноманітних технологічних операцій, у процесі виконання яких школяр повинен аналізувати, порівнювати, співставляти. На думку вчених (О.М. Граборов, Л.В. Занков та ін.), дитина розвивається лише тоді, коли в процесі виконання тих чи інших завдань вона все більш свідомо починає використовувати певні інструменти та відповідні матеріали, що власне і сприяє розвитку механізмів сприймання. В результаті пізнання навколишнього світу стає все більш повним, що є свідченням зростання свідомості дитини, а отже й розвитку [155; 263].

О.М. Граборов у своїх наукових працях постійно наголошував на тому, що трудове навчання у його корекційному аспекті успішним буде лише тоді, коли педагог залучить дитину до чіткого дотримання всіх операцій того чи іншого трудового процесу. На наш погляд, це завдання трудового навчання 40-х рр. є досить актуальним і для сучасного допоміжного навчання. Щодо цього доречно описати те, як розглядав О.М. Граборов здійснення різноманітних технологічних операцій (стругання, пиляння, різання тощо), що складаються із цілої низки дій, які

повторюються і відрізняються одна від одної досить мало. Перш за все, він вважав, що всі ці операції матимуть успіх, коли вони будуть побудовані на постійних повтореннях під керівництвом вчителя, що сприятиме виробленню точності і певного середнього темпу виконання дій. Та чи інша добре відпрацьована операція буде виконуватися за участю певного оптимального мінімуму груп м'язів. У результаті дитина звільняється від надлишку супутніх рухів “генералізований нервовий імпульс отримує відповідне цільове спрямування: рухи стають більш цілеспрямованими і більш економними. Як результат дитина менше втомлюється” [152, с. 181]. Все це зумовлює підвищення працездатності у дітей, яка зростає за рахунок спрощення комбінацій рухів, шляхом звільнення їх від супутніх зайвих рухів. Окрім того також сприятливим фактором зростання працездатності виступає і збільшення притоку крові до тренуваних груп м'язів.

Розглядаючи розвиток мислення як запоруку успіху в корекції особистості, науковці наголошували, що формування цього психічного пізнавального процесу може успішно здійснюється в усіх формах корекційно-виховної роботи допоміжної школи й, зокрема, у процесі реалізації завдань трудового навчання. “Повсякденні вправи, повторення окремих операцій, обмежене коло матеріалів з їх певними властивостями, встановлена послідовність із використанням інструментів (спочатку шерхебель, потім рубанок, за ним фуганок і, накінець, шліфтик) – все це умови для розвитку пам'яті” [152, с. 182]. Звичайно, О.М. Граборов та його колеги, не ігнорували корекційно-розвивальну роль інших навчальних дисциплін. На їх думку, трудове навчання та трудове виховання мають сконцентрувати навколо себе всі інші навчальні дисципліни та форми виховної роботи.

Розглядаючи пам'ять як запоруку розвитку мислення, дефектологи зазначали, що міцність запам'ятовування досягається в результаті

дотримання певних дидактичних умов. До них вчені відносили: повторювальність видів технічних операцій при виготовленні окремих різних виробів; пошук варіативності планів; поступове збільшення об'єму пам'яті, оволодіння логічною пам'яттю [152; 263].

Мислення як соціально обумовлений процес пошуку і відкриття суттєво нового має розвивати уміння порівнювати; розвивати функції узагальнення; розвивати аналітико-синтетичні процеси мислення; розвивати індуктивні та дедуктивні способи мислення [263].

Принадно зазначимо, що заслуговують на увагу сучасної олігофренодидактики висновки О.М. Граборова стосовно міцності засвоєння знань. Серед головних чинників міцності знань автор виділяв такі: 1) матеріал для запам'ятовування вирізняється конкретністю; 2) він максимально осмислюється учнями; 3) засвоєння йде в процесі відтворювальної діяльності; 4) одна і та ж технічна операція багаторазово повторюється; 5) повторення йде у плані варіативності [152, с. 183].

Окрім того, автор досить слушно наголошував на тому, що у процесі оволодіння трудовими навичками види механічної пам'яті поступово переходять у пам'ять логічну. За допомогою вчителя учень “помічає послідовність технологічних операцій, їх логічний зв'язок, що обумовлений завданням, яке поставлене перед ними; кожен інструмент пов'язується у свідомості людини з тими технічними операціями, що здійснюються за його допомогою” [152, с.183]. Одночасно, на думку вченого, корекційна спрямованість трудового навчання, зокрема, розвиток практичних навичок орієнтування в середовищі, буде значно вищою, коли педагог визначить чітко використання робочого матеріалу, ретельно продумає використання наочності, визначить орієнтовні шляхи побудови логічних міркувань дитини тощо. Важливою умовою для формування таких ознак мислення, як порівняння, узагальнення, висновки тощо є чіткість уявлень. Саме тому, вказані науковці стали рекомендувати

практичним працівникам під час проведення занять із трудового навчання всіляко спрямовувати свої творчі зусилля на розвиток головних характеристик мислення, зокрема, його послідовності. Розуміючи те, що кожна річ вимагає певної послідовності, вчитель має чітко з'ясувати для себе, що ця послідовність у відтворювальному процесі коригується певним зразком, що має бути попередньо осмислений. В основі процесу праці дітей мають бути аналітико-синтетичні процеси мислення і творчої уяви [152; 155; 263 та ін.].

Не втратили важливості і міркування О.М. Граборова стосовно розробки наукових засад методики трудового навчання: “Отримуючи технічне завдання, учень повинен його осмислити. Це значить: він повинен уявити ціле, потім це ціле розкласти на технічні деталі (аналіз), продумати ті технологічні операції, за допомогою яких ці операції будуть виконуватися, а потім ці виготовлені деталі з'єднати в одне ціле (синтез). Таким чином єдиний аналітико-синтетичний процес, що весь час перевіряється дією, є стержнем виробничого процесу” [152, с. 184]. Зазначені процеси мислення лежать в основі виправлення допущеної помилки, коли вона усувається на підставі критичного аналізу шляху того виробничого процесу, який зумовив учня зробити цю помилку [155; 263].

Сучасна теорія і практика корекційного навчання в умовах допоміжної школи має всіляко використовувати погляди вчених-дефектологів 40-х рр. ХХ ст. на вироблення у дитини свідомого підходу до здійснення різних видів праці. Саме від цього й залежить в першу чергу виховна та розвиваюча роль праці. Наприклад, на уроці з трудового навчання учень поступово переходить від аналізу окремих явищ (виробів) до загальних законів цього виду праці, а потім і будь-якого виробничого процесу – індуктивний шлях. Потім, з'ясувавши для себе ці загальні закони, він вже знаходить і шлях вирішення завдання, коли цей закон потрібно застосувати до того чи іншого конкретного випадку –



дедуктивний шлях [152, с. 184]. Звичайно, ця робота не повинна обмежуватися лише уроками праці, вона має заповнювати всі навчальні години й позакласний час.

Налагодження певної системи в організації різноманітних видів праці, на переконання О.М. Граборова, створює особливо сприятливі умови для розвитку волі дитини, що є однією із заporук у досягненні позитивних результатів корекційного виховання. На підтвердження наведемо такий приклад. “Вибираючи інструмент, матеріал, темпи роботи, її певну складність, вчитель регулює зусилля учня. Робота надається посиљна, завдяки чому у дитини пробуджується впевненість у своїх силах, що є основою для розвитку волі” [152, с. 185]. Окрім того, як стверджують результати наукових досліджень, трудові дії лише тоді будуть успішними, коли здійснюватиметься їх свідоме регулювання. Отже, виховний та розвиваючий вплив на дитину має тільки така постановка праці, яка базується на чіткому усвідомленні її мети [155]. Усвідомлення мети будь-якого виду діяльності сприяє поступовому виробленню прийомів регулювання її досягнення. Якісна оцінка мети є одночасно і стимулом, і в той же час регулятором. Особливо це проявляється у процесі проведення занять із професійно-трудоного навчання, коли аналітико-синтетичні процеси, що пов’язані з різними діями, не тільки розвивають процеси мислення, але й зміцнюють волю [152; 155].

Звичайно, корекційне навчання, у його історичній площині, не може не цікавити висновок О.М. Граборова про те, що завершальним моментом вольового акту є виконання прийнятого рішення – основної частини трудового процесу, оскільки, необхідно не тільки обдумати, вирішити, але і зробити, виконати рішення. Безумовно, і на сьогоднішній день не втратили своєї актуальності висновки вченого про те, що обговорення, рішення і його виконання на перших етапах навчання дуже близькі в часі. Вся робота від етапу планування до її виконання досить проста і

здійснюється протягом одного уроку. З часом момент планування має поступово відділятися від моменту закінчення всієї роботи. Наприклад, виконання складної роботи може зайняти декілька уроків, що приведе до розриву між етапом планування роботи й її результатами. Подібна ситуація буде сприяти зростанню в учня вольового вимогливого регулювання до результатів своєї праці. У свою чергу, це приведе до розвитку цілого комплексу таких вольових якостей, як ініціативність, самостійність, наполегливість, самоконтроль, витримка, що складають передумову успіху всієї корекційно-виховної роботи допоміжної школи [152; 155].

Вбачаючи у розвитку уваги важливу запоруку успіху у досягненні корекційної мети навчання учня допоміжної школи, О.М. Граборов рекомендував вченим і педагогам допоміжних шкіл прагнути здійснювати пошук ефективних форм розвитку цього психічного пізнавального процесу. Доречно буде зазначити, що пошук ефективних форм розвитку уваги відбувався на заняттях із всіх навчальних дисциплін та у позакласний час, але особливою результативністю тут відзначилися заняття із трудового навчання. Оперуючи певними інструментами і матеріалами, “ставлячи собі ту чи іншу мету, учень на цьому концентрує свою увагу. Тут, з одного боку, сам інструмент і матеріал викликають концентрацію, а з іншого – інтерес до завдання, усвідомлення його значимості також веде до концентрації – увага зміцнюється, розвивається” [2, с. 187].

Не може не викликати увагу сучасних дефектологів бачення вченими того часу розвитку окремих характеристик уваги учня допоміжної школи. Розуміючи у сконцентрованості уваги перш за все вираження інтенсивності проявів суб'єкта та об'єкта, вчені пропонували здійснювати її корекцію в умовах проведення різних форм занять з трудового навчання. При цьому, рекомендувалося всіляко зміцнювати мотиваційну сферу дитини (питання соціальної значимості ролі праці). Особливо

наголошувалося на зміцненні інтересу до занять працею через створення відповідних дидактичних умов для зацікавленості нею. З метою розвитку уваги педагогам пропонувалося здійснювати поступове ускладнення структури об'єкта праці та вибору інструментів і матеріалів. Наприклад, спочатку дитина працює із матеріалами одного типу (папір) без інструментів (складання), потім починає використовувати елементарні знаряддя праці (голка), потім поступово ускладнює і матеріал, і знаряддя праці. Все це поступово приводить до зростання уваги [152; 155]. Вбачаючи в укріпленні стійкості уваги передусім значну роль праці дитини у різних її формах, вчені постійно наголошували на необхідності розвитку інтересу до праці, встановлення зв'язків між різними формами праці та формування зусиль дитини для подолання перешкод через виконання різного роду завдань, орієнтування її на “зону найближчого розвитку”. Не поділяючи працю дитини на “престижну” і навпаки – “непрестижну”, вчені радили педагогам та батькам всіляко залучати дітей до виконання різних форм побутової праці, що буде слугувати поступовому пробудженню діяльної особистості. Для ґрунтовного розуміння цього положення необхідно враховувати й те, що у процесі практичної реалізації завдань трудового виховання йде розвиток всіх основних форм психічної діяльності учня допоміжної школи. У нього, зокрема, формуються відповідні риси особистості – дитина розвивається. Саме тоді долаються основні недоліки – праця має корекційно-виховний характер [152]. При цьому, О.М. Граборов робить досить слушне зауваження, що розвивальна і корекційно-виховуюча роль праці досить чітко проявиться лише у тому випадку, якщо праця учнів відбувається в умовах функціонування певної системи, де легкі форми розумової та фізичної праці поступово змінюються більш складними, коли праця висуває до психіки дитини все більші вимоги. Наприклад, дитина робить

певну річ, копіюючи її, потім їй доводиться спочатку створити цей образ у своїй уяві, а тільки вже після цього відтворити (зробити) [152; 155].

Розглядаючи фізичне виховання як важливу складову всього спектру корекційного спрямування діяльності допоміжної школи, зазначені вчені стали розглядати пошук ефективних форм його проведення як одне із першочергових завдань спеціальної педагогіки. Основний наголос вони робили на міжпредметних зв'язках фізичного виховання учнів допоміжної школи. Так, вбачаючи у праці дитини не тільки зміцнення психічного її розвитку, а й зміцнення фізичного потенціалу дитини, було встановлено два головні аспекти роботи школи в цьому напрямку: підвищення життєвого тону учнів та спеціальна корекція індивідуальних вад розумово відсталості дитини. При цьому досить слушно зазначалося, що далеко не всі види праці однаковою мірою придатні для досягнення зазначеної мети. Наприклад, поряд із видами праці, що мають вагомим оздоровчим значенням (основні сільськогосподарські роботи, столярна та слюсарна справа), є види праці, які у цьому плані не відіграють вирішальної ролі: швейна справа, в'язально-трикотажні роботи тощо. Для нашого дослідження цікавим є і тогочасне бачення ролі пропедевтичних занять із трудового навчання у питаннях корекції індивідуальних вад розвитку учня. Так, при прогресуванні слабкості м'язів пальців рук доречним буде проведення занять із ліплення з метою подолання цього захворювання. Отже, недоречно думати, що технічна праця може розглядатися як основний оздоровчий фактор. Це було б великою помилкою. Але в системі фізкультурно-оздоровчих заходів загальнозміцнювальна і корекційна роль праці безперечна" [152, с. 190].

Актуальною для сучасної допоміжної школи і теорії олігофренопедагогіки є й думка О.М. Граборова стосовно ролі праці у становленні особистості розумово відсталості дитини. Спираючись на результати своєї багаторічної науково-дослідної та практичної діяльності,

він зазначав, що корекційно-виховна діяльність школи зазначеного типу буде ефективною лише за умови дотримання певних вимог до неї. Зокрема, педагогічно доцільно організована праця дитини має забезпечити психічний розвиток. Окрім того, у цьому процесі визначальне місце має займати сенсо-моторний розвиток. Він проявляється у розвитку можливостей використання сенсо-моторних механізмів, а отже і відповідно збагачення сенсо-моторного досвіду. Важлива роль тут належить певним особливостями прояву сенсо-моторних функцій, а відповідно і посилення диференціальних можливостей. Взаємозв'язок та взаємодія сенсо-моторних механізмів теж суттєво визначають рівень психічного розвитку дитини в умовах спеціальної школи-інтернату.

Поряд із вже зазначеними аспектами корекційно-виховного процесу допоміжної школи науковий доробок О.М. Граборова містить ще багато інших ідей, які не втратили своєї значимості і на сьогодні. Корекційне навчання учнів допоміжної школи, на його погляд, буде мати високу педагогічну результативність лише тоді коли поряд із всебічним зростанням пізнавальних процесів гармонійно вдосконалюються й емоційно-вольові. Розвиток емоційно-вольової сфери (емоції, почуття та воля) становить той базис, без якого неможливо розраховувати на успішне досягнення мети корекційного виховання та навчання. Саме тому, виховання вольових зусиль, інтересу, стійкості уваги, реалізація рішень, оціночних ставлень до навколишньої дійсності, а також розвиток емоцій вищого типу є запорукою успіху на цьому шляху [152].

Як в умовах сьогодення, так і у середині ХХ ст. перед допоміжною школою гостро стояло питання соціалізації її випускників. Виховання базисних характерологічних рис особистості: чесності, ініціативності, здатності мислити, самостійності, настійливості, витримки тощо, складає головну мету діяльності не тільки самої школи, а й всіх соціальних

інститутів суспільства [152; 154; 155]. Визначальне місце у цьому процесі відводилося трудовому навчанню та вихованню учнів.

Подальшим кроком у розвитку теоретичних засад корекційного навчання стала розробка вітчизняними вченими на чолі із О.М. Граборовим спеціальних завдань допоміжної школи, що розкривали різноманітні аспекти її діяльності.

Підтверджуючи домінуючу роль професійно-трудового навчання, науковці стали розглядати з позицій корекційного спрямування й інші напрямки роботи цього типу спеціальних закладів освіти.

Цілком обґрунтовано було заявлено, що окрім загальних з масовою загальноосвітньою школою завдань, допоміжна школа висуває перед собою і спеціальні завдання, обумовлені специфікою психічного розвитку своїх учнів. Домінуючим у вирішенні цих завдань стало створення спеціальних психолого-педагогічних і соціально-медичних умов для всебічного розвитку учнів. Зазначена особливість роботи спеціальної школи являє собою її специфічну корекційно-виховну роботу [152; 155]. Ця особлива діяльність допоміжної школи базується на всьому зміцненні збережених граней особистості розумово відсталого дитини і через їхній розвиток прагне викликати до діяльності такі функції, що в меншій мірі були захоплені патологічними процесами і в результаті недоотримали нормального розвитку [263].

Цілком виважено зазначалося, що психічні вади розвитку учнів допоміжної школи у більшості випадків пов'язані із фізичними. Отже, на їх переконання, корекційно-виховна робота захоплює дитину повністю – як сферу її фізичного розвитку – це оздоровча робота, так і сферу психічну – психо-ортопедична робота – робота, спрямована на “виправлення” цієї дисгармонійної дитини [152, с. 128].

Зазначені напрямки корекційної роботи становили у післявоєнні роки єдину систему корекційно-виховної діяльності допоміжної школи.

Творчо розвиваючи ідеї Л.С. Виготського стосовно корекційного розвитку розумово відсталого дитини, тогочасна олігофренопедагогіка й олігофренопсихологія звертали увагу дефектологів-практиків на те, що вже в самому фізичному розвитку учня, в його оздоровленні закладені величезні корекційно-виховні можливості. Якщо перефразувати загальновідомий вираз “в здоровому тілі здоровий дух, то не менш справедливо, як це стверджує сучасна медицина, і інше твердження, що лише при здоровому дусі може бути і цілком здоровим тіло. Тому, оздоровча і психо-ортопедична робота, це не послідовні, а паралельні, взаємопов’язані завдання” [152, с. 128].

Вагомим науковим надбанням для спеціальної педагогіки є виділення О.М. Граборовим спеціальних засобів, що сприяють реалізації завдань всього корекційно-виховного комплексу допоміжної школи. Серед них в першу чергу вчений виділяв:

- 1) організацію всієї системи оздоровчої роботи допоміжної школи;
- 2) індивідуальний підхід до учнів, оскільки сам “дефект” має індивідуальний характер;
- 3) структурну виваженість навчального матеріалу;
- 4) наочність навчання, що часом межує з повною очевидністю;
- 5) працю як головний засіб корекції, що найбільш повно й глибоко впливає на всі процеси розвитку розумово відсталого дитини [152].

Доречно, буде зазначити, що увесь цей спектр корекційно-виховних заходів педагога шкіл мали розглядати в першу чергу з позицій вирішення корекційно-виховних завдань, які висувалися перед цим типом спеціальних закладів освіти. Щодо цього О.М. Граборов зазначав, що оскільки в учнів перших класів допоміжної школи досить ще недостатнє коло уявлень, то вони не спроможні свідомо оволодіти систематичним курсом з тої чи іншої навчальної дисципліни. Отже, як робить висновок вчений, у перших класах необхідно ставити предметні уроки з розвитку

елементарних дитячих уявлень. В процесі проведення цих уроків слід розвивати не тільки уявлення елементарного характеру, але й збагачувати їхній сенсо-моторний досвід. Учень таким чином ставатиме все більш підготовленим сприймати найбільш головне серед різноманітної інформації. Зростання свідомості дитини як вищої форми психічної діяльності дозволяє їй в процесі праці на предметних уроках вивчати не тільки окремі об'єкти, але і їх порівнювати, співставляти, висловлювати своє власне ставлення до них. Подібний стиль проведення занять має бути притаманним і для позакласних заходів, що буде сприяти виробленню єдиних педагогічних вимог вчителів та вихователів школи-інтернату.

Як вже зазначалося, оздоровча робота школи для розумово відсталих дітей має носити виражений корекційний характер. Цей напрямок діяльності закладу освіти зазначеного типу мав, на переконання вчених-дефектологів, підвищити загальний життєвий тонус учнів. Невипадково питання організації шкільного режиму, харчування, шкільної гігієни стали першими кроками у започаткуванні корекційно-виховних завдань. Реалізовувати ці завдання передбачалося за умови тісної співпраці школи та сім'ї. Серед найактуальніших завдань оздоровчої роботи школи у першу чергу виділялось проведення якомога ранньої діагностики психофізичного розвитку дитини на виключно індивідуальних засадах. Доречним, на їх погляд, було і використання засобів загальної та спеціальної лікувальної гімнастика. Отже, за словами О.М. Граборова, “оздоровча робота – це цілий ряд медико-педагогічних заходів, що мають за мету через оздоровлення організму розумово відсталі дитини інтенсифікувати процес її розвитку” [152, с. 131].

Важливою запорукою успіху в корекційній роботі допоміжної школі є індивідуальний підхід до її вихованців. Наукова школа О.М. Граборова, яка остаточно оформилася в 40-ві. рр., і педагоги-практики допоміжних шкіл того часу стали розцінювати ефективність індивідуальної корекційної



роботи лише за умови, коли дефектолог розуміє притаманні конкретній дитині особливості психофізичного розвитку і на цій основі підбирає дієві педагогічні прийоми, спрямовані на їх корекцію та компенсацію. Формальне проведення занять індивідуального характеру не буде сприяти корекції розвитку дитини [152; 155].

Важливою умовою реалізації завдань індивідуальної корекційної роботи мало бути ретельне і всебічне вивчення особливостей розвитку дітей, що мало відбуватися з позицій розгляду клінічного діагнозу та, як вже зазначалося, повинно стати початковим етапом індивідуальної форми роботи [263]. Крім того, корекційну роботу доцільно проводити у тісному контакті між лікарем і педагогом. Індивідуальний підхід полягає у заходах, спрямованих в напрямку як фізичного, так і психічного розвитку учня [152, с. 131].

Успішною умовою реалізації індивідуального підходу до учня, вважав О.М. Граборов, має бути те, що він не повинен порушувати роботу всього класу. З цією метою для учнів були розроблені індивідуальні завдання на єдиній навчально-методичній основі [152; 263 та ін.].

Практичне здійснення індивідуального підходу вимагає від педагога знань методичних прийомів, а також володіння практичними вміннями їх застосування. Для ілюстрації наведемо приклад практичного використання індивідуального підходу, що розглядається у науковій літературі тих років. Під час проведення уроку з математики одні учні вирішують завдання усно, інші записують арифметичні дії, а деякі проводять роботу за допомогою тих чи інших пристроїв [152].

Ефективність індивідуальної роботи, за даними науково-методичних джерел, значно зростала, коли педагог володів основами індивідуального та диференційованого підходів. Наприклад, коли у класі є учень із вираженою негативістською спрямованістю, то педагог має розуміти, що його реакція на звертання вчителя може бути досить непрогнозованою –

від надмірного збудження до повного замикання в собі. При такому розвитку подій, педагогам радили шукати різні форми впливу на учня, зокрема й через звернення із подібним запитанням до класу з метою, що це буде стимулювати активність цього учня. Окрім того, вчителям і вихователям радили широко залучати дітей до колективної роботи, не акцентуючи при цьому особливої уваги на персоналії самої дитини. Також доречним вважалося використання складних форм роботи, що викликали суттєву зацікавленість з боку дитини, бо в своїй основі вони містили емоційно збагачені переживання. В результаті цього учень здебільшого стає значно розкутим і адекватніше сприймає увагу з боку педагога [152; 155].

Широкого розповсюдження стала набувати індивідуальна робота на уроках з фізичної культури. Недопущення масової форми проведення уроків із цієї навчальної дисципліни пояснювалась перш за все нерівномірним фізичним розвитком учнівського контингенту. Невипадково О.М. Граборов та М.Ф. Гнезділов рекомендували педагогам не просто враховувати індивідуальні особливості дітей під час проведення уроків, а ще й мати індивідуальний план подолання тої чи іншої вади розвитку і саме головне – впроваджувати цей план у повсякденну педагогічну практику [152; 155; 173].

Не втратили своєї актуальності і рекомендації тогочасних дослідників (М.Ф. Гнезділов, М.О. Граборов, Н.Ф. Кузьміна-Сиромятнікова та ін.) стосовно вироблення індивідуального підходу у такій складній для більшості учнів сфері знань, як оволодіння писемним мовленням та математикою [139; 140; 152; 336; 337 та ін.]. Наприклад, коли учень повноцінно не оволодів письмом – явище аграфії, чи рахувати майже не вміє – акалькулія, а при цьому він успішно справляється з іншими навчальними дисциплінами, то це вимагає всебічного індивідуального підходу, а не механічного залишення на навчання на

повторний рік. Перехід із класу в клас мав здійснюватися на основі медичного вивчення, із визначенням, а потім із дотриманням тих заходів, що спрямовані на ослаблення, а з часом і на повне усунення особливостей психофізичного розвитку учня.

Отже, індивідуальний підхід до учня в процесі його навчання вимагав від педагога розкрити ті чи інші ускладнення, невдачі, помилки, а потім виробити план індивідуальної роботи, що мав би враховувати і висновок лікарів. І не випадково, на погляд вчених, що реалізація плану індивідуальної роботи має складати одну із визначальних особливостей в роботі допоміжної школи [155].

Враховуючи особливості розвитку пізнавальних психічних процесів, зокрема мислення учнів допоміжної школи, олігофренопедагогіка розробила методологічні та методичні засади використання наочності у навчанні – домінуючого дидактичного принципу. Реалізація цього принципу вимагала розробки методики вивчення кожної дисципліни. Ігнорування ролі наочності у навчанні неминуче призводить до хаотичності у його здійсненні. “Систематично підібрати матеріал, викликати інтерес дитини, вести його від часткового до загального – все це педагог допоміжної школи повинен робити на основі глибокого розуміння загальних і спеціальних завдань цієї школи” [152, с. 136].

Характерною ознакою розвитку дефектології 40-х рр. стало прагнення до опанування історико-педагогічними знаннями. Саме тому, за переконанням О.М. Граборова, кожен педагог має звертатися до історії дидактики, оскільки вона вміщує значну кількість прикладів використання наочності як однієї з головних умов досягнення успіхів у навчанні. Так, ще за часів Древньої Греції Аристотель рекомендував педагогам пов’язувати слова з уявленнями конкретних предметів, він зазначав, що наше пізнання йде від часткового до загального.

Особливий внесок у розвиток теорії та практики наочності у навчанні здійснив Я.А. Коменський, який присвятив висвітленню цих питань цілі розділи своєї всесвітньо відомої наукової праці “Велика дидактика”. Не випадково вчений зазначав, що спочатку потрібно пропонувати для пізнання образ, а вже потім розпочинати засвоювати абстрактний матеріал. “Розвиток почуттів необхідний і не повинен ніколи припинятися, оскільки для розуму почуття – це сходи для науки. Тому ми повинні прагнути, щоб всі ті знання, що ми бажаємо повідомити учням, були представлені їхніми почуттями, щоб самі предмети ... приводили в рух, захоплювали почуття, а останні, в свою чергу, розум, і таким чином, щоб не ми говорили учням, а самі речі” [312, с. 203].

Для теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжної школи важливою є думка Я.А. Коменського про безперервність розвитку почуттів у навчанні дітей, що має забезпечити позитивну динаміку загального становлення особистості.

Поряд із вивченням зарубіжного досвідом минулого, вчені наполегливо рекомендували педагогам-практикам вивчати вітчизняну історію педагогіки. Так, О.М. Граборов указував на значний внесок у розвиток теорії та практики використання наочності у навчанні дітей, яке здійснив наш співвітчизник К.Д. Ушинський. Зокрема, вагоме значення для розуміння ролі наочності у навчанні розумово відсталої дитини мають його дослідження у сфері дидактики початкової масової загальноосвітньої школи. Цілком доречно цей вчений зазначав: “предмет, що стоїть перед очима учня, чи сильно увійшов в його пам’ять сам по собі без посередництва чужого слова, пробуджує в учнів думку, виправляє її, якщо вона помилкова, доповнює, якщо вона неповна, приводить її до природної – правильної системи, якщо вона розміщена не логічно. Для перших вправ необхідно, щоб предмет безпосередньо відбивався в душі дитини і, так би мовити, на очах вчителя і під його керівництвом відчуття

дитини трансформувалися в поняття, із понять складалась думка, яка втілювалася в слово. Це і складе ті першочергові логічні вправи думки, від яких залежить логічність – істина самого слова, із яких потім вийдуть логічне мовлення та розуміння граматичних законів. Велика різниця, чи заставимо ми говорити і писати дитину про предмет, який не зовсім йому незнайомий, за тими споминами, що зберігаються в його душі, чи про предмет, якщо він не стоїть перед очима, але в крайньому разі увійшов у його пам'ять. Такий предмет сам “ставить” питання дитині, виправляє його відповіді, приводить їх до системи, і дитина мислить, говорить і пише самостійно, а не ловить фрази із вуст вчителя чи зі сторінок книги” [562, с.7]. Головною метою використання наочності у навчанні є формування спостережливості, логічності й уміння чітко виразити в словах свої спостереження та зробити із них необхідні висновки.

Будучи активним прихильником широкого запровадження наочності у найрізноманітніші сфери навчання розумово відсталого дитини О.М. Граборов зазначав, що у 40-ві рр. минулого століття була досить поширеною у педагогічних колах така думка, – “надлишкова” наочність шкідлива, оскільки вона ніби затримує розвиток абстрактного мислення. Ніби абстракція, вже сама по собі: “це не є відволіканням від фактів, від чуттєвих сприймань” [152, с. 139].

На наш погляд, вчений у цій думці вмістив важливий для корекційної педагогіки аспект – зв'язок між емоційно-вольовою сферою та розумом. Дійсно, класичне твердження педагогіки про те, що потрібно так налагодити навчальну діяльність, щоб сама наочність на основі чуттєвого сприйняття інформації всебічно стимулювала думку дитини має бути домінуючою у олігофренодидактиці. На жаль, і на сьогодні залишається актуальним бачення цим дослідником, небезпеки, яка криється у недооцінюванні окремими педагогами-практиками допоміжних шкіл ролі емоційно-збагачених ситуацій, які доречно використовувати під час

проведення занять. На погляд О.М. Граборова, формальне “сухе” проведення уроку чи позакласного заходу спричиняє прогресування астенічних емоцій. Все це сприяло появі так званих теорій про частковій здібності, про нездатність учня засвоювати певну категорію явищ тощо.

Цілком безперечним фактом в історії корекційної педагогіки є прагнення педагогічних практичних працівників допоміжних шкіл всіляко вивчати натуральні предмети. Але ці перші кроки в цьому напрямку ще не мали чіткої системи. “Натуральні предмети ще до цього часу не стали об’єктом шкільного вивчення. У кішок все ще рахують хвости і ноги... А коли термометр показує певну температуру, то це ніяким чином не пов’язується з емоційним уявленням. Це уявлення буде недиференційоване, нечітке. Завдяки таким предметним урокам в учня і утворюється те, що ми називаємо “бідне коло уявлень” [152, с. 141].

Теорія олігофренопедагогіки 40-х рр. рекомендувала вчителям всіляко використовувати у своїй повсякденній практичній діяльності ідеї Я.А. Коменського стосовно того, що сприйняття відбувається значно краще, якщо до цього будуть залучатися зовнішні чуття. Тому рекомендувалося поступово поєднувати слух і зір, мовлення з тактильними діями, з малюванням тощо.

Рекомендуючи вчителям творчо переосмислити спадщину Я.А. Коменського в усій її багатогранності й, зокрема, стосовно залучення до більш повного сприйняття дитиною навчальної інформації зовнішні чуття, О.М. Граборов встановив, що у цьому зв’язку для допоміжної школи будуть актуальними ряд положень. Зокрема, слух потрібно постійно поєднувати із зором, оскільки це взаємодоповнення буде сприяти взаємоконтролю цих аналізаторів. Мовлення має бути пов’язане із діяльністю руки. Ця думка набуває й зараз значної актуальності, оскільки у більшості учнів допоміжної школи є суттєві порушення всіх видів мовлення. Ефект запам’ятовування буде лише тоді високим, коли предмет

збережеться в уяві, що дасть розумово відсталій дитині можливість його уявити [152; 312].

Ефективність навчальної роботи учня спеціальної школи буде суттєво вищою, коли він одночасно із інформацією чуттєвого плану отримує від педагога певну систему загальних положень, абстрактного матеріалу, узагальнень. Для цього О.М. Граборов радив практичним працівникам допоміжних шкіл використовувати ідеї Я.А. Коменського із ... “визначення того шляху, по якому піде вчитель”. Стосовно роботи допоміжної школи реалізація цього положення передбачала показ предметних, чуттєво орієнтованих об’єктів вивчення у перших класах і все більш широкі узагальнення і абстракції навчальних програм наступних років навчання. Важливе місце у цьому процесі формування світогляду відводилась також узагальненням.

Окрім широкого залучення у навчальний процес чуттєвого компоненту, О.М. Граборов рекомендував педагогам допоміжних шкіл практично впроваджувати в свою практику ідеї Я.А. Коменського стосовно використання в роботі з учнями предметів, які реально складно продемонструвати в класі (кольори, запахи), тому їх зразки доречно було б мати в арсеналі кожного вчителя і вихователя [152; 312].

На наш погляд, цілком аргументовано вчений рекомендував педагогам допоміжних шкіл використовувати в своїй повсякденній роботі творчий доробок Ж.-Ж. Руссо, зокрема його погляди на роль емоційного досвіду у пізнанні дитини, а також багатогранності сприймання. Не випадково він зазначав, що моторика, дотик контролюють зір, і навпаки – зір контролює дотик і моторні акти. Значить, за Руссо, наочність потрібна для філософії – для можливості вищих форм суджень, умозаключень [152, с. 145].

Цілком прийнятною для сучасної олігофренодидактики є позиція О.М. Граборова стосовно широкого впровадження у педагогічну практику

роботи шкіл даного типу ідей І.Г. Песталоцці, який стверджував, що розум розвивається перш за все під враженням спостережень за предметами навколишньої дійсності. Цей класик світової педагогічної думки вважав головним дидактичним принципом саме принцип наочності, що є основою всього пізнання. Цікавою є також і його думка про необхідність якомога повнішого залучення спектру відчуттів до вивчення навчального матеріалу, які мають сформувати в свою чергу стійкі почуття [152].

Не дивлячись на те, що М. Монтесорі на той час вже давно відійшла від дефектології, тогочасні вітчизняні вчені тримали як і раніше її науково-педагогічну діяльність в полі зору, зокрема, бачення нею питань впровадження наочності у навчально-виховний процес різного типу закладів освіти. Так, зазначалося, що ця дослідниця із реальної сфери сприймань входить у абстрактну галузь чуттів. Вважалося, що свою педагогічну діяльність вона будує на можливій ізоляції роботи окремих механізмів сприймання. М. Монтесорі підкреслювала, що не варто змішувати виховання почуттів з конкретними поняттями, які ми отримуємо про навколишнє середовище при опосередкуванні органів чуттів. Ці “конкретні поняття” Монтесорі ігнорує. Для неї це другорядне, а першочергове – це виховання чуттів, сенсорна культура [152, с. 148].

Тогочасна психолого-педагогічна наука розглядала шляхи розвитку мислення лише за умови активного вивчення учнем за допомогою вчителя навколишньої дійсності. При цьому учень повинен ніколи не втрачати зв'язок з дійсністю, практикою, а також наочністю. Для практичного розвитку мислення розумово відсталих учнів, воно повинно “відтворювати буття в свідомості, не як речі в дзеркалі. Воно виявляє суттєві зв'язки і відносини. Ці суттєві зв'язки і відносини виявляються в процесі аналізу об'єкта вивчення” [152, с. 154]. Саме тому, вчені (М.Ф. Гнезділов, О.М. Граборов, Л.В. Занков, Н.Ф. Кузьміна-Сиромятнікова та ін.) всіляко рекомендували практикам у процесі проведення уроків, а також і у



позакласний час привчати учнів до аналізу конкретних об'єктів реальності, виділяючи при цьому головні їх риси [139; 140; 263; 152; 336; 337 та ін.]. Серед предметів чи об'єктів вивчення повинні бути, в першу чергу ті, які входять в коло найближчого пізнання дитини. Наприклад, домашні тварини. Вивчення способу їхнього життя, будови тіла буде стимулювати розвиток мислення дитини і що не менш важливо – розвиватиме її особистісні риси.

Ефективність засвоєння інформації значно підвищиться за умови, коли виклад навчального матеріалу буде ґрунтуватися на чергуванні індуктивних і дедуктивних підходів до неї. Особливо сприятливими для цього є практичні уроки із вивчення предметів домашнього побуту (посуд, меблі, інструменти тощо). На думку зазначених науковців, наочно вивчені предмети більш повно розкривають головні та другорядні їх властивості. Все це дає можливість розумово відсталій дитині більш повно пізнати світ, а отже більш гармонійно пройти шлях входження у доросле життя [152; 263].

Для післявоєнного періоду розвитку спеціальної педагогіки характерним було вивчення процесу формування понять у дитини, що розглядалися як узагальнені знання про предмет. Не випадково, вчителям рекомендувалося вчити учня не просто сприймати ту чи іншу річ, але і розуміти будову та функціональне призначення того чи іншого предмета. Досягнення успіхів у цьому разі можливе, на думку О.М. Граборова, лише за умови раціонального підбору об'єктів для наочного вивчення, що і сприяє виробленню у дитини стійких понять.

Цілком закономірно, що сприймання предметів у дитини є більш повним, якщо педагог залучає до аналізу понять вправи, спрямовані на розвиток синтезу. Учень має з часом вільно перейти від аналізу конкретних предметів до аналізу їх за уявою, а також до аналізу драматизованої (наочної) дії тощо. Поступове ускладнення у виявленні

споріднених і розрізнених рис предметів повинно стати основою для створення їх класифікації. Доречно зазначити, що процес формування умінь проводити певні класифікаційні дії доцільно будувати на основі поступового ускладнення навчального матеріалу: від визначення певної зовнішньої ознаки до виділення суттєвих глибинних характеристик певного предмета чи явища. Подібна модель побудови навчального матеріалу слугує передумовою для пізнання навколишньої дійсності на підставі розуміння закономірностей її формування. Окрім того, все це призводить до формування абстрактних форм мислення учня. Розпочинаючи вивчення із конкретних навчальних предметних занять (кішка, кінь, сніг тощо), педагог поступово переходив до дій – спосіб життя тварини, природа виникнення та зникнення снігу. Таким чином педагог поступово веде дитину від чуттєвих сприймань до абстракції, від вивчення предметів до вивчення дій, до розкриття внутрішніх відношень у складних процесах [152, с. 161].

Ефективність досягнення корекційної мети у вивченні різноманітних сторін навколишньої дійсності буде значно вищою, якщо поряд із виваженим використанням наочності запроваджуватимуться у навчально-виховний процес допоміжної школи і певні елементи експериментального досвіду. Наприклад, цілком доречним було б використовувати експериментальні методи на уроках природи (одночасне вирощування одних і тих же рослин у різних умовах).

О.М. Граборов підкреслював, що педагог має поступово вести дитину від конкретного до загального. Називаючи предмети, учні узагальнюють їх певною назвою (іменник). Називаючи явища, також об'єднують їх назвою (іменник). Після цього учень підводиться до розуміння того, що події – “теж іменники. І тільки після цієї великої роботи можна підняти учнів на наступну більш високу сходинку узагальнення: назви предметів, назви явищ, подій – є іменники. Якщо не

дотримуватися цих вимог систематичності мислення – у нас нічого не вийде. Знання будуть нечіткими” [152, с.162].

Свідченням наявності у зазначених дослідників інтересу до розв’язання проблеми посилення корекційної спрямованості навчально-виховного процесу допоміжної школи, а також серйозних наукових напрацювань є бачення ними етапів розвитку наочного мислення:

- 1 етап – конкретні предмети (стіл, стілець, кінь);
- 2 етап – явища (осінь, зима, весна, літо, ніч, день);
- 3 етап – події (війна, мир, демонстрація).

Для реалізації цієї, на перший погляд, простої схеми має бути поставлена надзвичайно кваліфікована педагогічна робота вчителя та вихователя допоміжної школи. Вона повинна передбачати налагодження поступового переходу від засвоєння інформації одного рівня до іншого. Поступово конкретні поняття мають наповнюватися різноманітним змістом, який давав би їм різнопланову характеристику. Поряд із використанням наочності під час проведення уроків, важливе місце у досягненні позитивної динаміки розвитку психічних процесів учня допоміжної школи повинно також належати і тематичним екскурсіям. Цей вид навчальної та позакласної роботи органічно доповнював знання, які дитина отримала під час, наприклад, уроку географії.

У використанні широкого спектру різноманітних навчальних схем, графіків, таблиць вчені теж вбачали вагомий резерв корекційних зрушень у розвитку мислення учня, але при цьому наголошувалося, що ці елементи мають використовуватися вже на завершальному етапі навчання, бо це вимагає розвинутого абстрактного мислення [139; 140; 152; 336; 337 та ін.].

Вивчаючи різноманітні аспекти запровадження наочності у навчальний процес допоміжної школи, вчені (М.Ф. Гнезділов, О.М. Граборов, Л.В. Занков, Н.Ф. Кузьміна-Сиромятнікова та ін.) обґрунтовано, на нашу думку, заявляли, що цей провідний принцип

корекційного навчання буде реалізованим лише тоді, коли педагог матиме належний рівень мотивації та професіоналізму з його застосування. Для цього необхідно знати сам предмет вивчення, методику його викладання, психологію учня тощо. Окрім того, дефектолог-практик повинен розуміти, що наочність потрібно розглядати не як самоціль в своїй роботі, а як вагомий засіб у розвитку розумово відсталої дитини [139; 140; 152; 155; 336; 337 та ін.].

Відмінною позитивною ознакою наукових досліджень у сфері корекційної дидактики 40-х рр. було прагнення зазначених вчених і педагогів-новаторів знаходити шляхи вдосконалення структури навчального матеріалу. Вчені аргументовано заявляли про те, що допоміжна школа не повинна йти шляхом механістичного спрощення навчального матеріалу у порівнянні із масовою загальноосвітньою школою. Вибір навчального матеріалу мав визначатися пізнавальними можливостями учня щодо його засвоєння. З цією метою О.М. Граборовим були виокремлені показники встановлення ступеня складності навчального матеріалу:

1) кількість елементів структури: чим менше елементів, тим оптимальнішою є структура для засвоєння;

2) ступінь складності: чим простішими за змістом є зазначені елементи, тим простіша структура для засвоєння;

3) попередній досвід учня: якщо він знає окремі елементи структури (одяг, меблі, посуд), то він повніше сприйме і всю картину (побут);

4) розміщення елементів у структурі може мати різний ступінь складнощів для сприйняття;

5) чим менший вік дитини, тим простішою має бути структура матеріалу, що вивчається.

Для вдосконалення зазначеної структури О.М. Граборов рекомендував структурні обмеження, певні зміни самої сутності

навчального матеріалу. При цьому педагог повинен визначитися із доцільністю використання конкретних методів, форм та засобів навчання. Окрім того він повинен був вміти критично оцінювати зміст кожного заняття з метою пошуку шляхів найбільш раціональної його адаптації до умов допоміжної школи. Отже, на думку вченого, структурне спрощення навчального матеріалу може визначити сам його характер. Педагог має дотримуватися головної умови успішного спрощення навчального матеріалу – поєднання його змісту із життєвим досвідом учня. Вчитель має при цьому керуватися таким методичним орієнтиром: весь навчальний матеріал складається із певних частин, що є відносно завершеними. Засвоєння кожної із них поступово створить базу для оволодіння всім комплексом питань навчальної програми. Це є характерним для навчальних занять із будь-якої навчальної дисципліни [152; 155].

Як вже наголошувалося, важливою умовою досягнення ефективності у засвоєнні знань, згідно з аналізом результатів досліджень вчених (О.М. Граборов, Л.В. Занков, Н.Ф. Кузьміна-Сиромятнікова та ін.), є також налагодження внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків. Вчені радили вчителям будувати свої навчальні заняття так, щоб кожна навчальна тема логічно опиралася на попередній матеріал і слугувала місточком для майбутнього вивчення. Окрім цього, навчальний матеріал з одного предмета має гармонійно доповнювати інформацію з іншого. Отже, це вимагало вироблення вже певних схем вивчення змісту навчання учнів допоміжної школи.

До незаперечних досягнень теорії олігофренопедагогіки потрібно віднести розробку О.М. Граборовим питань дієвої взаємодії допоміжної школи та сім'ї її учня [152; 155]. Для нашого дослідження це питання має виключне значення, оскільки результативність корекційного впливу школи буде лише тоді високою, коли вона буде мати єдині педагогічні вимоги із родиною свого вихованця.

Потреба у проведенні дослідження із вивчення питань взаємодії школи та сім'ї визрівала вже давно, оскільки розумово відстала дитина завжди вимагала особливої уваги з боку своїх рідних. На жаль, на погляд О.М. Граборова, в одних випадках батьки займають очікувальну позицію, що, мовляв з часом у дитини все прийде до певної норми, в інших – батьки вже з її раннього дитинства зневіряються у позитивній динаміці дитячого розвитку. В результаті, в обох випадках, дитина не отримує своєчасного педагогічно виваженого впливу з боку дорослих, що неминуче призводить до гальмування її розвитку.

Для післявоєнного періоду розвитку нашої держави стало, на жаль, поширеною практикою навчання розумово відсталих дітей у масовій загальноосвітній школі [152; 172; 173 та ін.]. Вже перші дні перебування цієї дитини у школі подібного типу свідчили, що вона неспроможна засвоювати навчальний матеріал та гармонійно увійти у середовище своїх одноліток. Педагоги масової школи в силу своєї зайнятості, а також і професійної некомпетентності майже не могли створити належних умов для реалізації на практиці принципу індивідуального підходу. Вбачаючи у цьому не тільки психолого-педагогічний, а й перш за все соціальний аспект проблеми, у середовищі дефектологів все гостріше стало підніматися питання про перегляд підходів до роботи медико-педагогічних комісій. Зростання вимог до якомога ранньої діагностики рівня розвитку інтелекту дитини створювало б, на переконання Л.В. Занкова, належні умови для функціонування допоміжної школи. Перебування дитини з особливостями розумового розвитку протягом семи років у допоміжному закладі освіти, на відміну від масової загальноосвітньої школи, мало сприяти всебічному її розвитку. Успіхи у корекційно-виховному процесі будуть більш значними, коли школа і сім'я матимуть єдині педагогічні підходи до навчання дитини. Вплив родини на учня, на погляд О.М. Граборова, повинен спрямовувати перш за все на усвідомлення ним

своїх дій у різних сферах. Батькам всією своєю поведінкою слід підкреслювати особливо шанобливе ставлення до школи і до знань в цілому. Класний керівник повинен планувати завдання із різноманітних видів діяльності, які в ідеалі, учень виконав би вдома. Це стосувалося не тільки навчальної роботи, а й побутової праці, відпочинку, поїздок тощо. На жаль, як свідчать відповідні джерела того часу, допоміжна школа здебільшого лише формально встановлювала стосунки із сім'єю свого учня, ігноруючи при цьому цей важливий засіб впливу на розвиток його особистості [152; 155].

З метою зміни ситуації на краще, школа стала практикувати всілякі форми налагодження співпраці із сім'ями учнів. До найпоширеніших форм цієї роботи було віднесено: загальношкільні батьківські збори, збори батьків класу, індивідуальні консультації батьків, відвідування учителями сімей своїх вихованців, робота батьківського комітету, батьківські гуртки тощо.

На загальношкільні батьківські збори рекомендувалося виносити питання, що розкривають основи виховної роботи навчального закладу: планування роботи школи на навчальний рік, звіт батьківського комітету за певний проміжок роботи, підведення підсумків роботи школи за четверть чи за навчальний рік тощо. До цих заходів вважалося доречно включати творчі звіти дитячих колективів школи із художньої самодіяльності, живопису, моделювання й інших напрямків дитячої творчості.

Збори батьків класу повинні були мати принципово інше спрямування ніж загальношкільні батьківські збори, оскільки на них рекомендувалося розглядати вже конкретні питання взаємодії педагогів та батьків з вироблення єдиних педагогічних вимог. Наприклад, за рекомендацією О.М. Граборова, окремі допоміжні школи не повторювали із року в рік одні і ті ж питання, а будували та здійснювали певну систему

пропаганди педагогічних знань серед батьків учнів класу. Особливе місце у цій роботі учителі прагнули надавати формуванню у батьків впевненості у потенційних можливостях своєї дитини. Тематика зборів із класу в клас цілком природно змінювалася, тому що учень зростав, а отже і зростали його потреби найрізноманітнішого характеру. Наприклад, домінуючим у бесідах із батьками учнів першого та другого класу були теми із налагодження режиму дня дитини, дотримання нею санітарно-гігієнічних вимог, додаткові заняття із конкретних навчальних дисциплін тощо. Для батьків третьокласників акцент вже більше переносився на методику підготовки домашніх завдань, розкривалися причини труднощів, що виникатимуть у процесі здійснення цього виду роботи. Батьки учнів четвертого класу зорієнтовувалися у питаннях зміцнення загальнокультурного рівня своєї дитини у позакласний час за допомогою різних форм співпраці школи і сім'ї. Починаючи з п'ятого класу педагог спільно з лікарем пояснював батькам їх роль у виробленні індивідуальних підходів до дитини-підлітка. Протягом шостого та сьомого класу педагоги школи мають всіляко орієнтувати батьків на необхідність отримання їх сином чи донькою належних знань, а також на важливість для подальшого самостійного життя учня опанування ним певною професією. Окрім цих питань на зборах постійно обговорювалися результати успішності учнів за кожную навчальну четверть, вивчалися матеріали їх навчальних і творчих робіт, батьки знайомилися зі станом ведення зошитів, щоденників тощо. При цьому дефектологи цілком слушно зазначали, що педагоги школи мали звертати увагу батьків на ті чи інші проблеми розвитку їх дітей, акцент мав бути зміщений на конкретні успіхи дитини та на перспективи їх зміцнення [152; 155].

Індивідуальні консультації батьків виступали важливим джерелом отримання належної медичної та психолого-педагогічної консультативної допомоги, а також засобом внесення своєчасних змін у єдині педагогічні



вимоги сім'ї та школи. Мета проведення подібних заходів – це роз'яснення вчителями та медичними працівниками школи як поводитися батькам за тих чи інших життєвих ситуацій. Наприклад, вироблення єдиних вимог сім'ї та школи до режиму дня школи. До проведення цих консультацій стали широко залучати і шкільного логопеда, оскільки значна кількість дітей потребувала допомоги цього фахівця. Поряд із індивідуальними консультаціями школам рекомендувалося проводити й групові консультації (для батьків дітей, які мають спільні особливості психічного чи фізичного розвитку). Переважно ця форма співпраці із батьківською громадськістю здійснювалася з ініціативи педагогів, але при цьому зазначалося, що жодне запитання батьків дитини не повинне залишитися поза увагою школи.

Відвідування учителями сімей своїх вихованців теж мало велике методичне значення для вироблення єдиних вимог сім'ї та школи. О.М. Граборов радив своїм колегам-практикам до таких заходів ретельно готуватися, бо саме від них перш за все буде залежати установа необхідного педагогічного контакту із батьками учня [151; 155].

Робота батьківського комітету розглядалася з позицій здійснення необхідних координацій в зусиллях школи та сім'ї. Саме тому батьківський актив рекомендувалося всіляко залучати до планування роботи школи, до проведення різноманітних заходів, до чергувань по школі. Як показали результати досліджень О.М. Граборова, вже через декілька років подібної співпраці батьки не тільки дієво допомагали школі, але і значно виростили у педагогічному відношенні.

Середовище батьків учнів, як і їхніх дітей, завжди характеризувалося великою різноманітністю, тому у 40-ві рр. широкого розповсюдження набула така форма взаємодії між батьками учнів та школою, як батьківські гуртки. Головною ідеєю створення цих осередків вважалося залучення батьківського активу до вивчення актуальних питань

навчання та виховання їхніх дітей. До роботи у цих гуртках залучалися найдосвідченіші педагоги та лікарі школи, а також відповідні фахівці із батьківського колективу.

Як свідчать перші результати різноманітних форм співпраці допоміжної школи та сім'ї учня, у більшості випадків це ставало вирішальним фактором у позитивних зрушеннях дитячої особистості [155].

Аналіз стану розвитку сучасної допоміжної школи з позицій вивчення наукового доробку дефектологів кінця 30 – початку 50-х рр. ХХ ст. дає нам незаперечні підстави стверджувати, що вітчизняними вченими був накопичений значний теоретичний потенціал у різних сферах організації та здійснення корекційного навчання розумово відсталих учнів. Вбачається, що самі потреби сьогодення нагально вимагають творчого переосмислення системи навчання учнів, яка склалася протягом того часу, з метою впровадження у широку педагогічну практику кращих її зразків.

У сучасній українській і зарубіжній дефектологічній науці є цілий ряд психолого-педагогічних досліджень проблеми корекційного навчання та виховання дітей-олігофренів, які базувалися на методології праць класиків дефектології зазначеного періоду (В.І. Бондар, Л.С. Вавіна, Г.М. Дульнев, І.Г. Єременко, Х.С. Замський, В.В. Золотоверх, М.П. Козленко, Н.П. Кравець, Г.М. Мерсіянова, Л.К. Одинченко, В.М. Синьов, О.П. Хохліна, Ж.І. Шиф та ін.). Однак проблема теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл в історико-педагогічному аспекті не була достатньо вивчена. Саме тому необхідність пізнання розвитку педагогічного процесу сучасного закладу освіти для розумово відсталих учнів із врахуванням історико-педагогічного досвіду, на наш погляд, визначало нагальність проведення зазначеного дослідження. Його здійснення відбувалося у площині історико-педагогічного аналізу основних тенденцій розвитку та становлення теорії і

практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл в Україні ( кінця XIX – першої половини XX століть).

Видається, що вирішення цієї науково-практичної проблеми має й у подальшому здійснюватися саме через дослідження системи навчання учнів допоміжних шкіл в Україні у зазначений історичний період. Зокрема, важлива роль у цьому повинна належати аналізу процесу формування і функціонування теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл в Україні як дидактичної системи в усіх її основних компонентах, започаткованих Л.С. Виготським, О.М. Граборовим, М.М. Грищенком та їхніми сучасниками й послідовниками.

### РОЗДІЛ 3

## ЗМІСТ НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ У ДОПОМІЖНИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ

### *3.1. Дидактичні витoki змісту навчання дітей з особливостями розумового розвитку кінця XIX – початку XX століття*

Усвідомлення сутності визначального дидактичного поняття “зміст навчання” буде, на наш погляд, можливим лише за умови оволодіння такими науковими дефініціями, як: “виховання”, “освіта”, “навчання”. Здійснюючи розгляд виховання як об’єктивного явища суспільного буття, підкреслимо, що воно є засобом забезпечення наступності між поколіннями шляхом передавання (з одного боку) і засвоєння (з іншого) соціального досвіду. У цьому широкому соціальному розумінні, виховання визначається як сукупність цілеспрямованих формуючих впливів всього суспільства на людину. В цьому контексті виховання можна розуміти і як “соціальне формування”. Подібне тлумачення виховання зближує його з поняттям соціалізації, але не ототожнює ці поняття [142; 143].

Нагадаємо, що в процесі соціалізації, внаслідок дії на людину спонтанних (випадкових, неупорядкованих) впливів можуть виникати конфлікти, протиріччя та негативні ефекти. Вони можуть спричинити і деформування особистості, а не лише її позитивний розвиток.

Щоб запобігти цьому, необхідним є здійснення виховання саме як упорядкованої форми зв’язку суспільства і особи у процесі соціалізації. Можна назвати виховання управлінням соціалізацією. Характеризуючи виховання у широкому соціальному розумінні цього поняття, А.С. Макаренко зазначав, що виховання є процес соціальний у самому широкому розумінні, підкреслюючи, що виховує все: люди, речі, явища, але перш за все, і більше всього — це люди. З них на першому місці —

батьки і педагоги. З усім найскладнішим світом навколишньої дійсності дитина (як і людина) входить у нескінченне число відношень, кожне з яких незмінно розвивається, переплітається з іншими відношеннями, ускладнюється фізичним і моральним зростанням самої дитини. Весь цей “хаос” не піддається нібито ніякому обліку, проте він створює в кожен конкретний момент певні зміни в особистості дитини. Спрямувати цей розвиток і керувати ним — завдання вихователя [362].

Розглянемо тепер інші тлумачення поняття виховання як педагогічної діяльності.

Виховання у широкому педагогічному значенні означає цілеспрямований, систематичний, цілісний вплив на людину всіх компонентів педагогічної системи, створеної для досягнення соціально значущої мети розвитку особистості. Такими педагогічними системами є, наприклад, дошкільні установи, заклади загальної та професійної освіти, позаосвітні заклади для вирішення спеціальних соціальних завдань — розвитку здібностей, корекції поведінки тощо.

У наведеному значенні, сутність виховання, на нашу думку, найбільш точно можна визначити так: “Виховати — означає дати освіту, навчити правилам поведінки, розвинути здібності, сформувати характер, зберегти і примножити здоров’я” [496].

У педагогічних системах, призначенням яких є здійснення виховання суб’єкти виховної діяльності (педагогічний персонал) мають узгоджено керуватися педагогічною теорією, науково обґрунтованими рекомендаціями. Це робить педагогічну діяльність усвідомленою, дозволяє сподіватися на її ефективність [526].

Поняття “виховання” тісно пов’язане з іншими основними педагогічними дефініціями: “освіта” та “навчання”. Одразу ж і розглянемо їх.

Найпростіше визначення освіти – “результат завершеного навчання”. У цьому контексті мова йде про навчання як шлях здобуття освіти. Навчання визначимо як цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок. Слід підкреслити, що навчання є взаємопов’язаною двосторонньою діяльністю тих, хто вчить і тих, хто вчиться, а також те, що навчання виконує центральну функцію у розвитку здібностей людини і підготовці її до праці.

А тепер повернемося до понять “освіта” та “виховання” у їх взаємозв’язку.

На XX сесії генеральної конференції ЮНЕСКО сформульовано визначення освіти як процесу і результату удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. При цьому, як підкреслює С.У. Гончаренко, головним є не обсяг знань, а поєднання їх з особистісними якостями, вмінням самостійно розпоряджатися своїми знаннями (примножувати, оновлювати їх) [142; 143].

Освіта в такому розумінні є духовним обличчям людини і, зрозуміло, що лише шляхом навчання його не сформуєш. Виникає потреба знову звернутися до поняття “виховання”, і розглянути його в іншому, вузькому педагогічному розумінні, відокремивши від поняття “навчання”. Це, звичайно, буде штучне відокремлення органічно пов’язаних явищ, але можна сказати так: навчання має головну мету — пізнання життя, а виховання — формування ставлення до нього. Оскільки система ставлень людини до розмаїття оточуючого і до себе інтегрується у характері та проявляється у поведінці, можна стверджувати, що виховання у вузькому педагогічному розумінні — діяльність, яка спрямована на формування характеру і поведінки особистості.

На те, що навчання і виховання взаємопов’язані, але не тотожні поняття, мислителі звертали увагу досить давно. Так, у 1792 році француз

Шарль Жильбер Ромм зазначав, що навчання: “освічує розум, а виховання розвиває характер; освіта без виховання створює здібності і гордість, таланти і хвастощі, а виховання без освіти може тільки створити звички і призвести до всіляких пересудів ... приймаючи навіть саме своє неуцтво (неосвіченість) за доброчесність” [496, с.10].

В. М. Синьов зазначає, що наприкінці XIX століття російський педагог В.П. Острогорський доводив, що навчання, викладання, освіта мають на увазі розумові сили, виховання — переконання і характер людини [496].

На нашу думку, можна сказати так: навчання формує готовність особистості до діяльності, до виконання дій; виховання формує готовність особистості до соціально правильної поведінки, до вчинків.

Безумовно, навчання і виховання у цілісному освітньому (навчально-виховному і корекційно-виховному) процесі єдині, що обумовлено, насамперед, спільністю їх мети — формуванням особистості, готової до виконання соціальних функцій. Але конкретизація цієї узагальненої мети дозволяє виділити своєрідні цілі, зміст, форми організації, своєрідні як для навчання, так і для виховання.

Спираючись на зазначені методологічні засади у визначенні цих провідних дидактичних дефініцій, ми маємо підстави підкреслити, що з позицій сучасної педагогічної науки зміст освіти “впливає із її основної функції – залучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей; це – система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних знань і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання” [143, с.137].

Окрім цього, академік С.У. Гончаренко розглядає зміст освіти як необхідний чинник, що забезпечує опанування дитиною необхідними для

її соціалізації практичними знаннями, навичками та способами діяльності, зокрема, досвідом творчої діяльності, світоглядними, моральними, естетичними ідеями, відповідною поведінкою. Отже, у зазначеному сенсі освіта включає навчання і виховання [143].

Зміст освіти (навчання) учнів допоміжної школи становить собою його смислове наповнення, це відповідні орієнтири на досягнення учнями певних знань, також вироблення у них відповідних умінь та навичок.

Зміст освіти, а відповідно й навчання, учнів із особливостями розумового розвитку, як і їхніх ровесників із масових загальноосвітніх шкіл, визначається впливом об'єктивних та суб'єктивних чинників. Визначальними об'єктивними факторами є, перш за все, запити суспільства на підготовку фахівців тієї чи іншої сфери та методологія цієї проблеми, її практичне втілення з боку відповідних соціальних інститутів суспільства. До суб'єктивних факторів змісту навчання Олігофренодидактика відносить індивідуальні особливості інтелектуальної та емоційно-вольової сфери учня. Отже, визначальною умовою реалізації змісту освіти дітей із особливостями розумового розвитку має бути його наукова виваженість і переслідування єдиної мети – соціалізація учня.

Аналіз сучасного стану розробки теоретичних засад змісту навчання учнів допоміжної школи свідчить, що українські дефектологи зробили вагомий внесок у вивчення його методологічних основ. Зокрема, для нашого дослідження методологічними орієнтирами слугували визначені вченими теоретичні засади дослідження проблеми корекційної роботи, що знайшли своє відображення і в дослідженні найактуальнішої в час реформування спеціальної освіти в Україні проблеми удосконалення змісту освіти у допоміжній школі. Її розв'язання в лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки АПН України розпочалося з розробки Концепції державного стандарту освіти розумово відсталих дітей. Далі було організовано та проведено значну роботу з



обґрунтування та підготовки Державних стандартів освіти дітей з порушеннями розумового розвитку, розробки критеріїв оцінювання їхніх навчальних досягнень, оновлення змісту навчальних програм для допоміжної школи. Такій роботі передувало теоретико-експериментальне дослідження можливостей удосконалення змісту навчання основних предметів. При цьому науковці виходили з таких теоретико-методологічних положень:

1. Удосконалення змісту навчання в допоміжній школі у плані вирішення проблеми стандартизації спеціальної освіти має здійснюватися з *врахуванням суті складових освітніх стандартів, його чіткої структуризації і переструктуризації* (цілі  $\Rightarrow$  змістові лінії побудови навчального матеріалу  $\Rightarrow$  розділи (теми, питання) навчального матеріалу  $\Rightarrow$  практичні роботи  $\Rightarrow$  показники ефективності педагогічного впливу тощо, враховуючи, що навчальний матеріал з кожної освітньої галузі містить свої особливості та можливості побудови).

2. Удосконалення змісту навчання передбачає його спрямування на формування у розумово відсталої дитини загальних соціально-адаптаційних можливостей, підготовку до самостійного життя в сучасних соціально-економічних умовах. У зв'язку з цим добір змісту навчання здійснюється на основі принципу його достатності для такої підготовки.

3. Оновлення змісту навчання розумово відсталих учнів має враховувати особливості їх психофізичного розвитку та обмежені можливості засвоєння ними навчального матеріалу в процесі нецензової освіти, яка характеризується зниженим рівнем вимог до освіченості вихованців (в основному в межах початкової середньої школи та трудової підготовки за однією з робітничих професій). У зв'язку з цим добір змісту навчання здійснюється на основі принципу доступності для його сприймання та засвоєння учнями.

4. Оновлення змісту навчання у допоміжній школі передбачає спеціальний його добір для **досягнення** не лише власне **освітньої мети** (засвоєння знань, умінь, навичок, необхідних для соціальної адаптації розумово відсталих дітей), а й відносно самостійної **корекційно-розвивальної мети** (виправлення вад психофізичного розвитку, передусім розумового, та розвиток дитини у цілому).

5. Удосконалення змісту навчання розумово відсталих учнів потребує **визначення показників ефективності досягнення освітніх та корекційно-розвивальних ефектів** у процесі вивчення основних освітніх галузей у допоміжній школі. Щодо показників ефективності навчальних досягнень розробляються критерії їх оцінювання. Оцінювання за показниками ефективності корекційно-розвивального впливу не передбачається: педагогічний процес має спрямовуватися на максимально можливий їх розвиток [579; 582].

Досягненню даного рівня розуміння вимог до змісту навчання дітей з порушеннями розумового розвитку передувала багаторічна історія розвитку його теорії та практики.

Історія корекційної педагогіки пронизана ідеями пошуку та реалізації на практиці оптимальних моделей змісту освіти дітей з особливостями фізичного та психічного розвитку. Сьогодні позитивні зміни в організації корекційно-навчального процесу допоміжної школи є тому яскраве свідчення. Розглядаючи вдосконалення змісту освіти учнів спеціальної школи як багатогранну проблему, класики вітчизняної олігофренопедагогіки досліджуваного періоду, зокрема О.М. Граборов та ін., розробляли її різні компоненти.

Виділяючи необхідні чинники забезпечення успіху розробки та реалізації освіти учнів допоміжних шкіл, вони цілком слушно наголошували на ролі у цьому процесі вчителя-дефектолога – запоруки успіху шкільного корекційно-навчального процесу.

Як вже ми зазначали, серед імен основоположників спеціальної педагогіки особливе місце належить В.П. Кащенко. Всебічно вивчаючи протягом декількох десятиліть складну природу дитини з особливостями фізичного та психічного розвитку як лікар-дослідник, він чітко розумів, що суттєвого позитивного ефекту у корекційному навчанні учнів допоміжної школи можна досягти лише за умови тісної співпраці із педагогами-практиками. Тому, керуючись цією думкою, вчений у перші роки ХХ ст. створив Московську санаторій-школу для “виключних” дітей. Досвід цього та багатьох інших закладів освіти, до діяльності яких В.П. Кащенко мав безпосереднє відношення, свідчить, що саме педагог, озброєний сучасними дитинознавчими знаннями, уособлює успіх педагогічної справи.

Новаторство теоретичної й практичної спадщини В.П. Кащенка полягає в тому, що він реально втілював у життя ідею “лікарської” педагогіки – синтезу психолого-педагогічної науки та медицини. Називаючи учнів своєї санаторій-школи “виключними” дітьми, дослідник підкреслював їхню неоднорідність, що викликана причинами як медичного, так і соціального характеру.

Досягнення суттєвої результативності у вихованні та навчанні учнів допоміжних шкіл можливе, на його думку, лише за умови надання всім напрямкам навчально-виховного процесу корекційної спрямованості.

Для питання, яке ми досліджували у цей історичний період розвитку змісту навчання учнів допоміжних шкіл, характерними були ще тільки перші пошуки в сфері його конструювання [300].

Значна роль у запровадженні педагогічно доцільного змісту навчання учнів допоміжної школи належить зарубіжному досвіду роботи шкіл цього типу. У першу чергу тут слухним буде назвати науково-педагогічну діяльність М. Монтесорі, Б. Менеля та інших дефектологів.

Доречним буде навести визначення Б. Менеля стосовно допоміжної школи, яка на його думку, є перш за все самостійним виховно-навчальним центром. Вона прагне зробити своїх учнів здатними до такого способу життя, що не відрізнявся б від способу життя інших членів суспільства. З цією метою у допоміжних школах повинні вивчатися ті навчальні дисципліни, що можуть зміцнювати волю дитини, пробуджувати і регулювати її прагнення до діяльності.

Відповідно до особливостей цих дітей навчальні дисципліни повинні вивчатися в тому обсязі, що необхідний для підготовки до трудового і цілеспрямованого життя. У допоміжній школі повинна виключатися можливість як надмірно заповнити програми навчальним матеріалом, так і звести все навчання до однієї лише виучки певним професійним навичкам [383, с. 89]. При складанні навчальної програми, на думку вченого, неправильно чинять і ті, хто формально спрощує програму масової школи до умов допоміжного навчання, і ті, хто зовсім нехтує навчальним досвідом масового загальноосвітнього закладу освіти. Саме тому Б. Менель категорично заявляв, що допоміжна школа – перш за все навчальний заклад, який повинен звертати увагу на обсяг знань учнів, хоча цей обсяг є менш значним, ніж у масовій загальноосвітній школі.

Пошук оптимального змісту навчання учнів зарубіжної і вітчизняної допоміжної школи характеризувався цілою низкою труднощів, серед яких визначальною була проблема вибору та розподілу навчального матеріалу. Суттєвою завадою на шляху розробки оптимального змісту навчання розумово відсталих учнів вважалася проблема комплектації допоміжних шкіл. Насамперед це пояснювалося відсутністю виваженості у комплектації шкіл цього типу, що неминуче призводило до ігнорування принципів індивідуального та диференційованого підходів.

Серед педагогів домінувала хибна думка про те, що учень допоміжної школи має засвоїти навчальний матеріал чотирьох класів

масової загальноосвітньої школи. Не дивлячись на цю ситуацію, передова педагогічна громадськість вбачала за необхідне значно розширити можливості допоміжного навчання.

Для зазначеного періоду розвитку допоміжного навчання характерним стало й те, що дефектологами були сформульовані цілі окремих навчальних дисциплін. При цьому широко використовувався як вітчизняний, так і зарубіжний досвід роботи допоміжних шкіл [152; 156; 383 та ін.]. Доречним буде зазначити, що серед всіх навчальних дисциплін перше місце належало вивченню Закону Божого. Метою цих занять було пробудження релігійних почуттів, формування християнської моралі. Вивчення рідної мови передбачало опанування усними та письмовими формами мовлення у межах, необхідних для здійснення спілкування на рівні мікросоціуму. Малювання розглядалося Б. Менелем та його послідовниками як один із способів передачі дитиною того, що вона бачить та чує, а отже могло слугувати мірилом розвитку дитини у розумовому та естетичному відношенні [156; 383]. Ручна праця як навчальна дисципліна повинна була, поряд із малюванням, допомогти знайти дитині певні орієнтири у її майбутній самостійній діяльності й цим самим полегшити адаптацію до дорослого життя. Гімнастика та співи мали на меті насамперед вироблення звичок із дотримання норм повсякденної гігієни, стимулювали здоровий спосіб життя, розвивали естетичний смак. Головним завданням арифметики було вироблення у дітей умінь здійснювати обчислення, що найбільш часто зустрічаються у повсякденному житті.

Окрім визначення переліку та завдань окремих навчальних дисциплін, дефектологи займалися пошуком оптимального розподілу навчального матеріалу. За їхнім переконанням, виклад навчального матеріалу у допоміжній школі мав здійснюватися від простого до складного, а саме — просте повинне стояти на першому плані, прагнення

подати учням повністю весь елементарний навчальний матеріал необхідно виключити. В основі викладання цих початкових знань має лежати прагнення до цілісності, бажання дати дітям щось закінчене [383, с. 149]. Цей період характеризувався пошуком встановлення оптимальних міжпредметних зв'язків, що мали сприяти формуванню цілісної картини світу. Наприклад, формування моральних основ учня на думку В.П. Кащенко та ін. дефектологів, мало здійснюватися, не лише за рахунок занять із Закону Божого, а через вивчення всіх без винятку навчальних дисциплін, що мають працювати на цю єдину мету [295; 296; 297].

Аналіз змісту навчання учнів допоміжної школи буде носити досить загальний характер, якщо ми не зазначимо, що навіть зарубіжна тогочасна школа зазначеного типу не мала чітких, затверджених відповідними освітянськими органами навчальних програм, навчальних планів, підручників та іншого навчально-методичного забезпечення корекційно-навчального процесу. У цей час ще йшов тільки пошук єдиних підходів до створення навчально-методичної бази допоміжного навчання. У нашій країні ці процеси теж тільки зароджувалися.

Враховуючи те, що початок ХХ ст. для допоміжного навчання характеризувався лише закладанням його теоретико-практичних основ, то за нашим переконанням, слушним буде розглянути в розділі, присвяченому вивченню розвитку змісту навчання, і питання організаційно-методичного забезпечення.

В.П. Кащенко та ін. тогочасні фахівці у сфері теорії та практики навчання учнів зазначеної категорії цілком доречно наголошували на тому, що навіть для масової загальноосвітньої школи є складним завдання виробити такий розклад занять, який би всебічно враховував вимоги програми з позицій шкільної гігієни. На думку дефектологів, це пояснюється насамперед тим, що на той час у шкільній гігієні ще не було достатніх знань про сутність та механізм дії дитячої втоми. Не дивлячись

на певні напрацювання у галузі вивчення працездатності дітей масових шкіл, достатніх напрацювань у сфері вивчення механізмів втоми учнів допоміжної школи на той час практично ще не було [300]. Водночас прогресивні педагоги-практики при організації навчального процесу стали використовувати більш виважений підхід. Наприклад, вони підтримували ідеї своїх німецьких колег стосовно тривалості уроку у межах 30 хвилин, а не 45 хвилин, як це було запроваджено у масовій загальноосвітній школі. Цікава методична знахідка зарубіжних і вітчизняних дефектологів у питаннях розподілу окремих навчальних дисциплін полягала у тому, що більш складні у теоретичному плані навчальні дисципліни чергувалися із практичними заняттями [383]. З цього приводу є цікаві матеріали того часу: “1) при розподілі уроків протягом дня повинна враховуватися психічна енергія учнів цього класу; 2) на перші години не повинні призначатися уроки, що вимагають від учнів вищої напруги; якщо урок збуджує одну сферу дитячої психіки, то наступний урок повинен збуджувати іншу, яка до цього часу була у спокійному стані” [383, с. 142]. Поза цими обмежувальними нормами педагогу надавалось право вибору при розподілі уроків у кожному класі відповідно до його досвіду та професійних знань. Серед вчителів домінувала думка, що заняття у цьому типі шкіл мають закінчуватися до 12 години дня і педагоги повинні максимально уникати післяобідніх занять. Особливо це стосувалося учнів міських шкіл, у яких шлях додому здебільшого забирав багато часу, що спричиняло їхню швидку втомлюваність. Протягом тижня учні більшості шкіл займались 32 навчальні години. Перерви між уроками рекомендувалося проводити більшими, ніж у масовій школі, – не менше 20 хвилин.

Досить суперечливим для практичного втілення виявилися і питання щодо методів та засобів навчання учнів допоміжної школи. Зокрема, початок ХХ ст. характеризувався розповсюдженням ідей Б. Менеля, який

наголошував на необхідності розробки спеціальних методів навчання, що мали б вміщувати в собі значну кількість найрізноманітніших дидактичних прийомів. Особливо це стосувалося початкової школи, навчання у якій повинно бути б наочним, конкретним та індивідуальним. З цього приводу Ф.М. Новик доречно зазначав, що початкові класи повинні пробудити сили дитини: “зберегти надламаний нормальною школою розвиток дитини від зупинки, здійснюючи при цьому виховний вплив” [403, с. 91]. Виконання цього завдання, на думку Б. Менеля, є складною, і необхідною умовою для дефектолога. Окрім того, як він зазначав, педагог має постійно працювати у напрямку стимулювання інтересу дитини до навчання. Серед численних способів стимулювання інтересу до знань тогочасні дефектологи виділяли гру. “Ігри мають носити такий характер, щоб вони навчили дитину користуватися своїми органами чуттів та органами тіла таким чином, щоб згодом вони (органи чуттів та органи тіла) могли слідувати вказівкам її розумної волі. У свою чергу, спостереження в процесі ігор дадуть вчителю важливий матеріал для відповідних висновків про завдання індивідуальної роботи з дітьми. Виконуючи з дітьми ігрові вправи, педагог тим самим виявить коло уявлень і силу волі кожної дитини” [383, с. 92]. Поряд із грою важливе місце у навчальному процесі школи цього типу відводилося малюванню, яке, за переконанням вчених, мало сприяти прояву самостійної творчості дитини. Реалізація цих та інших методів навчання стала на той час можливою завдяки дотриманню педагогами цілої низки принципів навчання. Серед них чільне місце належало принципам поступовості та дозування навчального матеріалу, а також принципу зв’язку навчання з життям. Наприклад у окремих вітчизняних школах педагоги стали практикувати на заняттях та у позаурочний час, відповідно до результатів досліджень Ж. Демора, завдання із вирішення різноманітних ситуацій практичного характеру, вирішення яких сприяло б більш гармонійній адаптації дитини до дорослого життя [156].



Подальшим прогресивним кроком у розробці та практичному втіленні в життя змісту навчання учнів допоміжної школи стала діяльність французьких вчених Ж. Філіппа та П. Бонкура. На їхню думку, виховання та навчання розумово відсталих може бути ефективним в усіх відношеннях лише за умови спеціально організованого навчання. Саме це має забезпечити спеціальний режим, зміцнити здоров'я, розвинути психічні пізнавальні та емоційно-вольові процеси, прищепити навички до самостійної обслуговуючої, а згодом і професійно зорієнтованої праці. Допоміжні класи, за переконанням дослідників, при звичайних масових загальноосвітніх школах ці питання вирішити неспроможні [567].

Розглядаючи окремі напрямки навчально-виховної роботи, зазначені вчені акцентували увагу практичних працівників допоміжних шкіл на фізичному вихованні дітей та на розвиткові у них уявлень, уяви та пам'яті. Реалізація цих питань, вбачали ці науковці, знаходиться у площині дотримання основоположних дидактичних принципів: індивідуалізації, послідовності, вправлення.

Принцип індивідуалізації Ж. Філіп та П. Бонкур розглядали, насамперед, керуючись правилом – немає “відсталі” дитини взагалі, але є “відсталі”. Звернення уваги педагогів-практиків на повсякчасне врахування структури особистості дитини є визначальним у їхній науково-методичній спадщині. Водночас вони роблять категоричний висновок про те, що індивідуальний підхід є практично неможливим у колективі учнів.

Принцип послідовності, на думку цих вчених, є чітко продуманою системою в побудові змісту відповідно до завдань кожного етапу. Для реалізації цього принципу вчені вважали за необхідне розробити та реалізувати на практиці чітку систему методів навчання.

Принцип “вправ”, згідно з вимогами Ж. Філіпа та П. Бонкура, вимагав наявності навичок вільного, усвідомленого використання їх у своїй практичній діяльності. Проте автори дещо критично висловлювалися

стосовно використання у практиці роботи спеціальної школи повторення вивченого матеріалу, оскільки воно, ніби, не сприяє гнучкості пам'яті та мислення дитини, а навпаки, розвиває стереотипність. Заохочення до навчання має відбуватись, за задумом цих вчених, через використання індивідуальних особливостей у загальному розвитку дитини [567].

Таким чином, ми маємо підстави стверджувати, що починаючи з кінця XIX ст. у колишній царській Росії мав місце етап організаційно-методичного започаткування допоміжного навчання. В.П. Кашенком, О.М. Граборовим та їхніми послідовниками були вивчені кращі зразки зарубіжного досвіду стосовно створення допоміжних шкіл і розробки самого змісту навчання розумово відсталих дітей. Досвід роботи перших допоміжних закладів освіти, за свідченням відповідних документів, цілком підтверджує правильність вибору вітчизняними дефектологами методичних орієнтирів у питаннях розробки та впровадження у шкільну практику цілком оригінального для свого часу змісту навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями [151; 152; 153].

### ***3.2. РОЗРОБКА ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ У ПЕРШІ ПІСЛЯРЕВОЛЮЦІЙНІ РОКИ***

Політичні реалії, що склалися після революційних подій 1917 року суттєво вплинули на подальший розвиток усіх соціальних інститутів держави і, звичайно, в першу чергу на освітянську галузь.

Задекларована тогочасна ідеологічна концепція всебічно розвинутої особистості мала вагоме значення як для формулювання мети освіти, так і для визначення змісту навчання учнів усіх типів навчальних закладів.

Як зазначав відомий історик педагогіки Ф.Ф. Корольов “головне завдання радянської педагогіки полягало в тому, щоб привести зміст шкільної освіти у відповідність з цілями комуністичного виховання;

пов'язати зміст шкільної освіти з вирішенням актуальних соціальних проблем – політичних, економічних і культурних, переглянути ідейні, методологічні основи теорії загальної освіти і створити на основі марксизму нову педагогічну концепцію змісту шкільної освіти” [326, с. 31].

Пошук і практична реалізація нових підходів до побудови змісту навчання учнів усіх типів шкіл відбувалися на зламі суспільних епох у досить короткі терміни. Саме тому категоричне заперечення всього освітянського доробку, що був пов'язаний із колишнім царським режимом, природно викликало значний супротив значної частини діячів педагогічної науки та практичних освітян.

Тогочасна суспільно-політична ситуація призвела до того, що розробка нового змісту освіти допоміжних закладів здійснювалася практичними працівниками. Відповідно – тогочасна педагогічна наука, що знаходилася у процесі свого реформування, вимушена була надати узагальнену оцінку новим педагогічним тенденціям. За твердженням сучасних істориків педагогіки, ці пошуки до певної міри здійснювалися методом спроб та помилок і носили обмежений, місцевий характер [78, с. 5].

Історичний період, що охоплював початок і кінець 20-х рр. ХХ ст., для допоміжної школи з позицій розробки змісту, форм і методів корекційного навчання характеризувався постійним творчим пошуком вчених і дефектологів-практиків. Цікаве і досить нехарактерне для сучасного розуміння взаємозв'язку загальної та спеціальної педагогіки твердження ми знаходимо у М.А. Шуберта, яке він зробив у передмові до книги Н.К. Удовиченко “Предметні уроки” [554]. На думку автора, давно визнано, що загальна педагогіка періодично бере свої нові прийоми навчання у педагогіці патологічній; так, принципи наочності, трудовий принцип, принцип кореляції класних предметів, формальне виховання

чуттів (“монтесоріанство”) мали, ще задовго до проникнення їх в школу масову, широке використання в школах для дефективних [554, с. 3].

Прогресивна педагогічна громадськість спеціальних шкіл зазначеного періоду стала розглядати зміст навчання дітей з особливостями розвитку з методологічних позицій Л.С. Виготського, який вбачав в оновленні змісту освіти цих учнів вагомий фактор корекції вад їхнього розвитку [130].

Перші державні навчальні плани і навчальні програми для допоміжних шкіл були запроваджені у 1927 – 1928 навчальному році. Цей період знаменувався найбільшим зростанням комплексного навчання у масовій загальноосвітній школі, що сприяло залученню до цього процесу і спеціальної школи. У відповідності до методологічних засад комплексного навчання навчальний матеріал вивчався за конкретними темами – комплексами на початковому етапі вивчення теми вивчалися конкретні предмети і явища навколишньої дійсності, потім матеріал поступово розширювався. У 1922 році комплексне навчання було запроваджене і в школах України. Основу комплексних програм складав матеріал із вивчення життя людей. На думку С.У. Гончаренка, комплексне навчання не забезпечувало отримання систематизованих знань з основ наук [142]. Варто зазначити, що ця дидактична система наприкінці ХІХ і на початку ХХ ст. набула широкого розповсюдження у більшості країн Європи. На думку В.І. Бондаря та ін. провідних дослідників історії олігофренопедагогіки того періоду, запровадження комплексного навчання у допоміжній школі призвело до втрати нею умов для міцного опанування знаннями [78; 79]. Наприклад, такий важливий компонент успішного засвоєння знань, як повторення практично був відсутній. Значно знизилася також свідомість у засвоєнні знань. Окрім спільних із масовою школою недоліків у запровадженні комплексного навчання, неминуче стали з’являтися і специфічні для допоміжної школи упущення та прорахунки у

його реалізації. Насамперед це те, що, визначивши для себе пріоритетним завданням дати учням загальну і професійну освіту, допоміжна школа в умовах п'ятирічного терміну навчання зіткнулася із проблемою надмірно ранньої професіоналізації, що не сприяло всебічній підготовці учня до самостійного дорослого життя [74].

Після впровадження зазначених навчальних планів та програм допоміжна школа ще значний час знаходилася у стані подолання упущень минулого. Мова перш за все йде про те, що на перших порах допоміжного навчання навчальний план окреслював лише загальні межі, але не встановлював чіткого дозування навчального часу. Навчальних програм у їх класичному розумінні не було взагалі. Відсутні були чіткі критерії комплектування цих шкіл. Наприклад, на початку 20-х рр. частину дітей після “виправлення” планували повертати у масові загальноосвітні школи. Однак на практиці все було по-іншому, якщо якась дитина і поверталася у масову школу, то це тільки за рахунок помилок діагностики її психічного розвитку, зроблених відповідними фахівцями до її направлення на навчання. У двадцяті роки все більше педагогів-практиків та вчених приходять до висновку, що, не дивлячись на всю неоднорідність учнівського контингенту допоміжної школи, мають бути вироблені єдині підходи до навчання всіх учнів. Враховуючи наявність у значної кількості учнів значних відхилень у фізичній сфері, зокрема, моторики, педагоги стали запроваджувати ідею сенсорно-моторної культури як окремої навчальної дисципліни. Цей підхід поступово став основою концепції нового навчального блоку “предметно-психічна ортопедія” – системи вправ, які ставили за мету сприяти психічному розвитку дитини (О.М. Граборов, О.Б. Фельцману та ін.) [156; 566].

У результаті таких підходів навчальний план став містити два блоки: перший – сенсо-моторне виховання і психічна ортопедія; другий – загальноосвітні навчальні дисципліни. Ці два напрями навчально-виховної

роботи виявилися практично не пов'язаними між собою. Водночас “внутрішньо сенсо-моторне виховання і психічна ортопедія розглядалися як необхідні передумови до проходження систематичних курсів, передумови, що стимулюють процес раннього розвитку розумово відсталого дитини. У подальшому ці спеціальні курси розчинялися у методиці роботи із загальноосвітніх дисциплін. Наочність навчання і праця лягли в основу роботи допоміжної школи” [130, с. 260].

Не дивлячись на зростання політичної заангажованості освітньої галузі, вчені-дефектологи звертали увагу на вивчення зарубіжного досвіду організації допоміжного навчання. За свідченням історико-педагогічних джерел, зарубіжні дефектологи прагнули зробити процес навчання, що був побудований на основі вивчення окремих навчальних дисциплін. Це призвело до того, що окремі допоміжні школи у своїх навчальних планах вводили предметно-наочне мислення як окрему навчальну дисципліну, інші педагогічні колективи будували цей план за типом розширених концентрів. Наприклад, життєзнавство у молодших класах, родинознавство та вітчизнознавство у середніх і світознавство у старших.

У вітчизняній допоміжній школі початку двадцятих років наочне навчання як тип предметних уроків було включене до системи занять з російської та української мови.

У зарубіжних допоміжних навчальних закладах того часу власне цим блоком вже і закінчувалася вся загальноосвітня підготовка розумово відсталого дитини. Окрім того, у ті роки західні допоміжні школи стали практикувати вивчення рідної мови в межах досить незначного обсягу часу. Разом із цим, у західних дефектологів стало викликати занепокоєння те, що ручна праця у школах стала набувати характеру механічного тренування, що поступово втрачало її корекційно-виховну спрямованість. Звичайно, що такий підхід до розробки організаційних і змістових засад

навчання учнів цього типу шкіл не міг слугувати запорукою для успішного опанування учнями знаннями, уміннями та навичками [130].

Розширені концентри – життєзнавство, родинознавство, вітчизнознавство та світознавство, не дивлячись на те, що були побудовані за принципом – від конкретного до абстрактного, лишались головного – системності у вивченні навчального матеріалу. В результаті, знання із цих, безумовно, значимих блоків носили фрагментарний характер.

Як вже зазначалося, серед різноманітних спроб модернізувати систему навчання учнів вітчизняної допоміжної школи належало впровадженню в ній комплексного навчання. Вже у 1924 р. педагогічна преса зазначала, що справа із його впровадження є досить відпрацьованим механізмом. На той час у практиці загальноосвітньої школи цей метод був новинкою, однак у допоміжній він застосовувався більш ніж десятиліття [554; с. 5].

Питання вивчення історії становлення та розвитку комплексного навчання у масовій школі на початку ХХ ст. стали предметом ретельного дослідження істориків загальної педагогіки. Академік О.В. Сухомлинська наголошує, що саме через відмову молоді радянської школи від філософської доктрини царської освіти й відбувався процес заперечення традиційної предметної класно-урочної системи [391; 540; 543 та ін.]. Окрім того, вона зазначає, що саме у радянській школі під цим поняттям розумілося трудове ознайомлення дітей з природою та суспільним середовищем, що їх оточує (“природа – праця – суспільство”) [391, с. 176].

Своїми витокami комплексне навчання сягає ще самого початку минулого століття, коли окремі педагоги-новатори робили перші спроби концентрації навчального матеріалу навколо найбільш значущих, на їхній погляд, тем. Серед вчених-прибічників комплексного навчання домінуючі позиції займали, насамперед, такі українські науковці, як Г.І. Іваниця, О.І. Музиченько, І.П. Соколянський та ін. Вони проаналізували значний

науковий доробок у галузі комплексного навчання вітчизняних та зарубіжних колег. Зокрема, для педагогічного процесу масових шкіл СРСР на той час характерним було використання педагогічної творчості Дж. Дьюї, який відстоював ідею єдності навчання із життям. Реалізацію своїх задумів він вбачав можливим через об'єднання всього шкільного матеріалу у складний, внутрішньо об'єднаний комплекс, такий же компактний і нероздільний, як саме життя [391, с. 39].

Особливо цінним для спеціальної педагогіки, на наш погляд, було положення Дж. Дьюї про те, що у педагогічному процесі потрібно змістити акцент з особистості педагога на учня, який має всебічно використати свій власний досвід у навчальній діяльності.

Основні ідеї Дж. Дьюї лягли в основу новаторських підходів американського педагога Е. Паркхерста. Ці новаційні для того часу ідеї отримали назву “Дальтон-план”. Згідно з цим планом все навчання учнів має носити виключно індивідуалізований характер. За цим планом учень мав завдання на місяць, відповідно до яких були сплановані й щоденні завдання.

Поряд із успішним поширенням “Дальтон-плану” у цілому ряді західних країн набув широкого розповсюдження й “Метод проектів”. Цей напрямок комплексного навчання визначав цілісну навчальну систему, за якою учень мав вміти самостійно спланувати та виконати завдання, що постійно ускладнювалися. Цей метод передбачав створення в школі таких дидактичних умов, які б стимулювали в учня активність та самостійність, а також були спрямовані на опанування найбільш значущими соціальними цінностями. Звичайно, за таких умов, цей метод не міг знайти своє використання у допоміжній школі.

Цікавою методичною знахідкою у єдиній системі комплексного навчання був і “Вінетка-план”, що сформувався у школі однойменного селища США (1919 – 1920 рр.). Він, як і “Дальтон-план”, передбачав повну



індивідуалізацію навчання учня. Це досягалося, у першу чергу, через планування навчально-виховної роботи школи: першу половину дня учні працювали за індивідуальними завданнями, а під час другої вони відпрацьовували колективні проекти найрізноманітнішої спрямованості. Роль педагога полягала в основному у нагляді за проведенням занять учнів.

Вагомий вплив на запровадження комплексного навчання у колишньому Радянському Союзі мали й погляди бельгійського педагога та лікаря О. Декролі, що базувалися на ідеї виокремлення центру інтересів учня навколо чотирьох тем: “Їжа”, “Одяг”, “Захист”, “Праця”. Вибір саме цих тем вчений обґрунтовував першочерговими природними та соціальними потребами.

Широко розповсюджена у школах Європи педагогічна течія – “Нове виховання” – була представлена насамперед лікарями та психологами, серед яких чільне місце посідали: О. Декролі, М. Монтесорі, А. Ферєр та ін. Професійний інтерес цих вчених визначив психофізіологічні засади названої течії [106; 391 та ін.].

Цікавим історико-педагогічним фактом у зв'язку з цим є те, що початок 20-х рр. характеризувався значним зростанням інтересу до зарубіжної педагогічної думки, у той час як середина цього десятиріччя була демонстрацією дещо протилежних тенденцій з боку офіційних освітніх органів. Це яскраво простежується на прикладі вивчення творчого доробку М. Монтесорі.

У 1918 – 1922 рр. у нашій країні на російській мові вийшла ціла серія праць цього автора із загальної дошкільної педагогіки та початкової спеціальної педагогіки [382]. Відбувалися чисельні науково-практичні конференції із вивчення її наукових та науково-практичних праць. Цілі групи істориків педагогіки проводили дослідження із їх вивчення [391]. У

результаті в більшості тогочасних допоміжних шкіл стали широко впроваджуватися у повсякденну педагогічну практику новітні ідеї вченої.

Цілеспрямована широкомасштабна критика ідей М. Монтесорі розпочалася у 1922 р. – після декларації “перегляду” діяльності всієї системи дошкільного виховання. Офіційно було заявлено, що система вправ, виправдана для розумово відсталих дітей, ефективно тренуючи елементи сенсорної культури дитини, суттєво ускладнює формування цілісної картини світу, різко збіднює її уяву [356, с. 100]. Отже, ніби “критика” торкалася лише діяльності М. Монтесорі в галузі дошкільної педагогіки, але в умовах тодішніх суспільних відносин це неминуче призвело до заборони реалізації ідей вченої і в практиці діяльності допоміжної школи, її педагогічна система стала неприпустимою в аспекті тих завдань соціального виховання, котрі висувалися у Радянській Росії” [356, с. 100].

Виходячи із нового соціального замовлення держави на підготовку своїх майбутніх дорослих громадян, офіційно було задекларовано, що метою виховання й навчання розумово відсталих повинно бути формування соціально корисних членів трудових колективів [554]. Реалізація цього завдання була можливою лише за умови розробки та впровадження у повсякденну практику діяльності допоміжних шкіл нової нормативної бази. Прикладом тут є насамперед комплексні програми Державної Вченої Ради (ГУС рос.), що вперше стали запроваджуватися у масових загальноосвітніх школах Росії на початку 20-х рр., а у допоміжних школах України вони знайшли своє поступове поширення у середині зазначеного десятиліття.

Головною метою, яку переслідували автори цих програм, є формування активності дитини – запоруки становлення колективізму.

Варто, зазначити, що ці програми не були спеціально розроблені для допоміжної школи, а лише адаптувалися до її педагогічних умов, оскільки

вважалося необхідним тільки особливе їх пристосування, спеціальний підхід і відповідний розподіл змісту матеріалу і його обсягу [554, с. 49].

Як вже зазначалося, тогочасна допоміжна школа головний акцент ставила на трудове виховання учнів, таким чином і “комплексний метод програм Гуса, як і ряд синтезованих тем, і концентричність їх найбільше відповідають вимогам цілісності та послідовності матеріалу, що вивчається” [554, с. 50].

Враховуючи особливості розвитку пізнавальних психічних процесів у вихованців допоміжних шкіл, ці програми рекомендували педагогам особливо не акцентувати увагу школярів на подіях минулого, а переважно розглядати актуальні суспільно-політичні події тогочасного періоду розвитку нашої держави. Це у першу чергу свідчило про зростання ролі політичної складової допоміжної освіти. У результаті розширилася діяльність органів учнівського самоврядування допоміжних шкіл як у навчальний, так і у позакласний час. У цей період набули широкого розповсюдження такі форми дитячої самоорганізації: гуртки, кооперативи, комісії, піонерська робота (форпости при школах), старостат, санітарні трійки тощо.

Згідно з новими соціально-політичними реаліями допоміжна школа повинна була розробити та реалізувати на практиці нову систему принципів навчання учнів. За свідченням наукових джерел, розвиток олігофренодидактики зазначеного періоду відбувався під значним впливом і у нерозривному зв'язку із дидактикою масової загальноосвітньої школи [156]. У 20-х рр. О.М. Граборов лише започаткував розробку окремих аспектів принципів навчання. Зокрема, вчений зазначав, що основи виховання розумово відсталих дітей базуються на тих же основних педагогічних принципах, що і нормальних дітей [123, с. 99]. При цьому він спирався на те, що відмінність між загальною та спеціальною педагогікою полягає передусім у “ступені досягнень (у вихованні учнів) і у методичних

засобах”, а цілі та педагогічні принципи залишаються спільними. Однак вчений все більше схиляється до думки про важливість пошуку своєрідних принципів навчання учнів допоміжної школи. Підтвердженням цьому стала сформульована ним ідея широкого використання загальнодидактичного принципу наочності як основного педагогічного принципу допоміжної школи [123]. Цікавим залишається й бачення О.М. Граборовим ролі принципу індивідуального підходу у навчанні та вихованні учнів, який, на його переконання, мав би бути суттєво доповнений принципом колективізму. “Тільки за умілого поєднання принципів колективізму та індивідуалізації, що здається спочатку парадоксальним, можливе досягнення мети – створення із неповноцінної особистості цінного члена трудового колективу” [152, с. 51].

Необхідно зазначити, що програми Гуса для допоміжних шкіл відрізнялися від аналогів для масових шкіл у першу чергу тим, що вони були зорієнтовані на уповільненість навчання. Ними передбачалося опанування учнем скороченим обсягом формальних технічних навичок грамотності, оскільки був залишений лише мінімум для отримання основ елементарної грамотності. Всі програми були розраховані не на чотири роки, як у масовій школі першого ступеня, а на п’ять. Окремі концентри – методичні ряди – розширювалися поступово й були дуже звужені. Наприклад, учні першого класу масової школи вивчають явища із життя школи, сім’ї, вулиці та сезонні природні зміни. Їхні ровесники із допоміжної школи – школу і сім’ю. Сезонні спостереження проводяться всі п’ять років навчання. На другому році навчання діти вивчають у допоміжній школі тему “Вулиця”, на третьому – “Район, де знаходиться школа”, на четвертому – “Місто”, на п’ятому – “СРСР”. Отже, навчальний матеріал, що рекомендувався для вивчення, був досить обмеженим. До ознак програм необхідно насамперед віднести те, що вони настійливо орієнтували педагогів на широке використання у своїй роботі різноманітні

екскурсії на лоно природи, виробництво, до музеїв тощо. У пояснювальних записках до програм було зазначено, що відповідно до умов кожного навчального закладу чи навчальної групи зміст програми може бути скороченим чи навпаки – розширеним. Вибір тем повинен залежати від місцевого регіонального інформаційного матеріалу.

Великі складнощі виникали і з планування вивчення конкретних тем, тому школам надавалося право самостійного визначення послідовності у вивченні програмного матеріалу.

Методисти – організатори навчання за новими програмами радили також враховувати при організації навчального процесу матеріально-технічну базу школи, а також її кадрове забезпечення, яке, як відомо, у той час було досить недостатнім як у кількісному, так і у якісному відношенні. Помітним явищем, що має суперечливу історію у практичній реалізації завдань змісту освіти дітей з особливостями розумового розвитку стало широкомасштабне запровадження у допоміжних школах колишнього Радянського Союзу навчальних занять із психічної ортопедії та сенсорної культури.

Історія педагогіки, зокрема її складової – історії дефектології, містить багато надзвичайно цікавих історико-педагогічних фактів та явищ, які ще й на сьогодні потребують наукового осмислення. Психічна ортопедія є тому свідченням. Спеціальні вправи, що спрямовані на розвиток та корекцію органів чуття в учнів допоміжної школи, були об'єднані у спеціальні заняття та отримали назву “психічна ортопедія”. Один із засновників цього напрямку – французький психолог Альфред Біне. Методики цього вченого знайшли своє широке застосування і у вітчизняній педагогічній практиці [66].

Серед вчених-дефектологів нашої країни на початку ХХ століття сформувалася ціла група дослідників, які продовжили дослідження А. Біне. Провідна роль у запровадженні психічної ортопедії у навчальний процес

допоміжної школи належала О.М. Баженовій, М.В. Чехову, О.І. Гіндесу, О.Б. Фельцману та ін. [136; 566].

О.Б. Фельцман зазначав, що у той час, коли психічно здорова дитина повноцінно сприймає всю гаму зовнішніх подразників через свої аналізатори (слухові, зорові, тактильні тощо), і все це згодом сприяє гармонійному розвитку її внутрішнього світу, то для розумово відсталого дитини картина сприйняття навколишнього світу має специфічні ознаки [566]. Це пояснюється як низькою здатністю до сприймання у учнів допоміжної школи, так і їхньою нездатністю концентрувати увагу та зусилля на одному предметі.

Хворий учень-першокласник здебільшого не вміє користуватися тими здібностями, які у нього є. Звичайно, як вважали основоположники психічної ортопедії, завдання не лише допоміжної, але й масової школи – це навчити дитину розкрити свій потенціал. Працюючи над розвитком органів чуттів в учнів, педагоги спільно із сім'єю мали, на їх думку, вдаватися до всіх можливих методів як у навчальний, так і у позакласний час (екскурсії, бесіди, дискусії тощо), що могли б забезпечити якомога повніший розвиток дитини. Стосовно ж початкових класів допоміжної школи, то дефектологи широко використовували різного роду елементарні так звані попередні вправи, спрямовані на розвиток здібностей дитини, на основі пізнання нею елементарних понять та зміцнення волі.

Розвиток зовнішніх відчуттів вимагав від педагогів застосування специфічних вправ як розрізнених по всьому курсу викладання навчальної дисципліни, так і сконцентрованих на окремих спеціальних уроках. Ці вправи виконувалися у двох варіантах: кожна вправа відпрацьовувалася окремо, або всі вправи одночасно. У першому випадку вправи проходять ізольовано. Наприклад, для того, щоб на дотик розрізнити властивості предметів, дитині зав'язували очі, й пропонували завдання із

розпізнавання, підібрані по мірі зростання складності (розпізнання звуків, смаків тощо).

Предмети, які використовували під час занять, одночасно впливали на розвиток всіх видів чуття: яскравий колір, певний смак, сильний запах тощо. Урок проводився так, щоб дитина почала усвідомлювати завдяки якому органу чуття вона отримала інформацію про властивості предмета. З цією метою кожен окремий орган чуття поступово був задіяний до аналізу завдання. Наприклад, фруктовий плід, що мав різкий запах, приносився до класу загорнутим у папір. Діти не можуть визначити те, що у папері, оскільки не бачать. Але на дотик намагалися з'ясувати форму, твердість, вагу. У цьому ж завданні також аналізують якості предмета за допомогою запаху, зору, смаку, що й допомагає сформувати цілісне сприймання цього предмета.

Ці уроки давали можливість педагогам викликати осмисленість у сприйманні інформації; пов'язати розрізнені відчуття в єдину ланку, зробити їх комплексними; з перших кроків шкільного життя зосередити увагу учнів всього класу на якомусь предметі; залучити до інтенсивної роботи всіх учнів одночасно й формувати їхні уявлення про головне – форму, колір, властивості та якості предметів.

Цей тип занять повинен проводитися особливо інтенсивно, цікаво, педагог повинен постійно орієнтувати дітей на практичне значення цих вправ. Отримані навички, уявлення та поняття педагога закріплювали ручною працею, малюванням, ліпленням, письмовою роботою.

“Вибір, кількість, тривалість вправ для розвитку чуттів залежать від складу класу: з деякими учнями прийдеться відпрацьовувати прості й зразу ж переходити до складних вправ, з іншими – навпаки – надовго зупинятися на найелементарніших. Тут має значення не кількість, а інтенсивність роботи.

Посібниками виступають різні предмети, що оточують людину, – спеціально виготовлені педагогом таблиці, лото, ігри, іграшки, квіти, папір тощо” [566, с.125].

Психічну ортопедію О.Б. Фельцман порівнював із фізичною. На його думку, фізична – виправляє спинний хребет, а розумова ортопедія виправляє, виховує та зміцнює увагу, пам’ять, здатність до сприймання, суджень, волю тощо. Ці вправи, за твердженням вченого сприяють розвитку не тільки однієї якоїсь здібності, а всієї їх сукупності; вони дисциплінують; вчать дітей краще дивитись на світ, краще слухати, краще запам’ятовувати, краще думати, а головне – вчать бажати вчитись з кращою силою. Найближча мета кожного уроку психічної ортопедії – викликати інтерес й на цій основі розкрити свідоме напруження їхніх здібностей” [566, с. 126]. Кожна вправа мала бути недовготривалою, але такою, що викликає зосередження з боку учнів. Саме у цьому зусиллі, що робить учень й яке зростає з кожним уроком, й полягає сутність цих вправ.

Для ілюстрації наведемо декілька серій вправ, які запропонував О.Б. Фельцман для широкої педагогічної аудиторії ще у 1912 році і які мали широке застосування у спеціальній школі протягом декількох десятиліть [534; 566].

#### перша серія вправ з психічної ортопедії

Порівняння і судження.	Певна кількість предметів (наприклад, кнопок на білому картоні). Порівняння площин (впізнати фігуру) Нанизування намиста (хто швидше і краще). Перенесення посуду, що наповнений водою. Виконання доручень без шуму.
Довільна увага, спритність, рухи корпусу і рук.	Відтворення по пам’яті зорових вражень (малюнок у клітинах). Слухові відчуття: а) окремі слова. б) цілі речення. Визначити предмет у мішку на дотик.

#### вправи для відпочинку



Воля та особистий контроль.	Утримання якнайдовше з прийнятого положення. Ставити крапки. Креслити трикутник якомога швидше. Вправи з динамометром.
Спостережливість.	Швидке сприйняття зростаючої кількості предметів. Швидке сприйняття зростаючої кількості малюнків.

### друга серія вправ з психічної ортопедії

Розумовий розвиток.	Відновлення фраз. Шаради.
Довільна спостережливість.	Діти повинні відчуті невеликі зміни у обстановці класу, залу тощо.
Воля та особистий контроль.	Довготривале утримання з прийнятого положення. Швидкість робіт над друкованим текстом (закреслювати слова). Вправи з динамометром.
Сенсорна увага.	Розпізнати предмет на дотик.

### третя серія вправ з психічної ортопедії

Спритність рухів.	Виконання безшумних рухів (наприклад, скласти одна в одну супові чашки). Утримувати у рівновазі (наприклад, пробки на картоні).
Розумовий розвиток.	Розмови, ігри.
Воля та особистий контроль.	Вправи на тривалу нерухомість. Вправи з динамометром.
Довільна спостережливість.	Спостереження та запис кількох послідовних дій.
Сенсорна увага.	Пробудження спогадів.
Швидкість реакцій.	Колективне змагання різних груп учнів. Визначення відмінностей предметів.

### приблизний перелік вправ для виховання зовнішніх відчуттів

#### ЗІР

Відмінність основних кольорів, форм, розмірів предмета, розташування предмета в просторі (ближче, далі).	Зоровий диктант і вправи з кольоровим лото. Доміно кольорів. Кольорова мозаїка: кубики, кольорові фішки. Діти нанизують різнокольорове намисто. Підшукують за зразком інші предмети того ж кольору. Підбирають відтінки хутра, шовку тощо. Розподіляють за сортами намисто, насіння, зразки шпалер тощо.
--	--

## СЛУХ

Відмінність звуків.

Розмежування висоти звука.

Визначення напрямку звука і відстані.

Відмінність у формі, вазі, розмірі, матеріалі.

Розпізнавання головних якостей і властивостей предмета.

Відмінність запахів.

Розпізнавання предметів за властивими їм запахами.

Розмежування основних смакових вражень.  
Розпізнавання за їх специфічним смаком різні харчові продукти.

Впізнання і відтворення звуків різного походження (дзвін, стук, шелест, свист тощо).

Звуки у природі.

Звуки голосів, дзвінків тощо.

Звуки музикального тону.

## ТАКТИЛЬНІ ВІДЧУТТЯ

Впізнання різноманітних предметів на дотик.

Вибір предметів однорідних за формою (м'яч, шар, яблуко), за якістю (вата, губка, пух, волосина).

Порівняння їх на дотик (твердий, м'який, холодний, теплий, гладкий, нерівний тощо).

## ВІДЧУТТЯ ЗАПАХУ

Відсутність запаху. Запахи, які належать якійсь квітці, продукту тощо.

Відрізнити за запахом харчові продукти свіжі від несвіжих.

Розпізнавання предметів за запахом із закритими очима.

Запахи різкі, приємні і неприємні.

## СМАК

Дітям пропонують скуштувати і назвати смак (гіркий, солодкий, прісний, кислий).

Лимон, цукор та ін.

Хліб, молоко та ін.

Визначити якість харчів (молоко, масло).

Вчителю рекомендувалось змінювати та доповнювати вправи за потребою, що, до певної міри, розширювало дидактичні можливості зазначених занять. Вправи розподілялися на дві серії за складністю. Після проведення пропедевтичних занять з психічної ортопедії широко практикувалося подальше закріплення основ набутих знань у середніх і старших класах. Головною метою занять, на думку їх прибічників було формування внутрішніх чуттів, без яких неможливий розвиток людської особистості [534; 566].

Серед вчених-дефектологів того часу палким прихильником запровадження ним та його учнями у педагогічну практику зазначеної навчальної дисципліни був О.М. Граборов. Про що свідчить ціла низка його науково-методичних робіт. Ця навчальна дисципліна мала

реалізовувати, на думку вченого, специфічну функцію цього типу шкіл – корекцію недоліків психічного розвитку. Психічна ортопедія включала в себе систему вправ, що мали на меті розвиток довільної уваги, спостережливості, чіткості рухів корпусу та рук, волі й самоконтролю. Особливе місце відводилося вправам, у процесі виконання яких розвивався зір, слух, смак тощо.

Як свідчать історичні та історико-педагогічні джерела, серед спеціальних психоортопедичних вправ широко використовувалося нанизування бус, відновлення фраз із окремих слів, розпізнавання предметів на дотик, розв'язання шарад, перенесення посуду з водою, переставляння предметів з одного місця на інше у тому ж порядку, відтворення в пам'яті ряду слів, чисел тощо [156; 520; 566].

Суттєве місце у навчальному плані допоміжної школи займала така навчальна дисципліна, як “Життєзнавство”. Під час її вивчення учні отримували всі необхідні відомості про навколишній світ. Наприклад: клас (класна кімната, навчальне приладдя, меблі), дорослі люди (імена, по батькові, форма звертання до них), розпорядок життя школи, власний будинок тощо. Характерною ознакою цих занять було те, що всі знання давалися учням концентрами, які характеризувалися тим, що частина матеріалу повторювалася, але з різною глибиною на кількох ступенях навчання.

Не відкидаючи повністю дидактичні ідеї, закладені у заняттях із психічної ортопедії, Л.С. Виготський, полемізуючи із О.М. Граборовим стосовно окремих дискусійних положень його книги “Допоміжна школа”, зокрема із методики проведення цих занять, зазначав: “І вся психологічна ортопедія і сенсорна культура складаються із непорозуміння: Ставити крапки із наростаючою швидкістю, переносити наповнені водою посудини, нанизувати буси, кидати кільця, розбирати буси, викреслювати букви, порівнювати таблиці, займати виразну позу, вивчати запахи,

порівнювати силу запахів – кого це все може виховати? ... Якщо ще згадати, що “кожна вправа багаторазово повторюється протягом ряду уроків “ ... і що саме ці заняття складають “по-перше” і “по-друге” завдання школи (там же, с.59), стане зрозумілим: доки ми не порвемо з донауковою педагогікою і доки ми не повернемо на 180 градусів всю допоміжну школу навколо її вісі, ми нічого не розвинемо канонічною паличкою (10-12 см довжини і 1-1,5 см в діаметрі основи) на тонкій дощечці і нічого не виховаємо у відсталій дитини, але іще глибше сприятимемо її відставанню” [130, с.59].

Продовжуючи цю дискусію зі своїм колегою, вчений вже менш категорично наголошував: “Тут не місце розвивати позитивні можливості повного розчинення всієї ортопедії і сенсорної культури у грі, трудовій діяльності, громадській поведінці дитини, але як не сказати про ті уроки тиші, але не за командою й без наміру встановлені, а в грі – викликані відомою необхідністю, наповнені змістом, регульовані механізмом гри – нараз втрачають характер єгипетського покарання і можуть бути прекрасним виховним засобом. Не в тому річ, чи потрібно дитину навчити дотримуватися тиші чи ні, а в тому, якими засобами це зробити: чи уроками за сигналом чи цільовою, виваженою тишею” [130, с. 59].

Суттєвим кроком вперед у створенні методологічних засад змісту корекційного навчання у допоміжній школі того часу, на думку В.І. Бондаря, стало звернення керівництва освітньої галузі України до розробки науково-методичного забезпечення трудового навчання [82]. Необхідність цього кроку була викликана перш за все тим, що у самій допоміжній школі трудове навчання та виховання у позакласний час стали займати домінуючі позиції. Вчителі спеціальних шкіл, розуміючи корекційну й господарчо-практичну значимість праці своїх учнів, стали самостійно створювати мережу шкільних гуртків, шкільних майстерень та кооперативів самого найрізноманітнішого спрямування (вишивання,

картонажні, ремонтні тощо). Широка ініціатива педагогів допоміжних шкіл потребувала всебічної взаємодії із науковцями, які мали з позицій наукової доцільності обґрунтувати подальші шляхи розробки засад трудового виховання та навчання учнів спеціальних шкіл. Саме таким реальним кроком у цьому напрямку стала спроба Наркомосу УРСР адаптувати тогочасні комплексні програми до завдань трудового навчання. Це завдання стосувалося всіх закладів соціального виховання, у яких перебували діти до 15 років. Серед основних розділів “Єдиного плану” необхідно перш за все назвати трудовознавство та культурознавство. “Мета трудовознавства – виховання свідомого ставлення учнів до всіх виробничих процесів, поваги до суспільно корисної праці, розвиток вольових зусиль, нахилів та індивідуальних здібностей” [82, с. 19]. Поряд із цим, важливим завданням цього розділу стало розширення профілів трудового навчання, розширення мережі шкільних майстерень, залучення вихованців до сільськогосподарської праці. Головними темами зазначеної програми стали догляд за тваринами, робота у саду та на городі, суспільно-корисна праця виключно для потреб школи, елементарна праця на верстатах, користування найпоширенішими столярними та слюсарними інструментами, вивчення властивостей та призначення найпоширеніших матеріалів. Не дивлячись на певні позитивні зрушення у створенні навчальних програм із трудового навчання, “вони не забезпечували зв’язку трудового навчання із загальноосвітньою підготовкою, обмежували трудову діяльність ремісничою, кустарною основою” [82, с. 19].

Повне копіювання допоміжною школою планування та проведення трудового навчання у масовій загальноосвітній школі теж не стимулювало розвиток його корекційної спрямованості. Автори цих перших навчальних програм нехтували принципами індивідуального та диференційованого підходів, які базувалися на врахуванні допоміжним навчанням психофізичних основ особистості розумово відсталого дитини [74].

Процес становлення трудового навчання учнів допоміжної школи характеризувався недостатньою ефективністю, що насамперед полягала у вузькоремісничій спрямованості. Основною формою його реалізації була некваліфікована праця учнів у різних, як правило, недостатньо пристосованих до занять шкільних майстернях, а також на заняттях із ручної праці. Окрім того, трудове виховання “протиставлялося загальноосвітньому навчанню, переважало у виховному процесі і навчальних планах. Саме тому трудова діяльність проводилася на шкоду загальноосвітній роботі” [82, с.19].

Перший державний навчальний план, що був прийнятий у 1929 р. власне і сконцентровував у собі всі зазначені помилки та упущення. Побудований на основі принципу комплексності цей документ включав такі основні розділи:

- 1) вивчення явищ навколишньої дійсності (за умови активної участі самих учнів);
- 2) сенсо-моторне виховання і фізична культура;
- 3) робота із засвоєння навичок читання, письма, рахунку тощо;
- 4) ручна праця;
- 5) художнє виховання.

Таблиця 2

### Навчальний план допоміжної школи 1929 р.

Групи (рік навчання)	Вивчення явищ навколишньої дійсності з роботою із засвоєння навичок у галузі рідної мови та математики	Із них		Сенсо-моторне виховання	Ручна праця	Художнє виховання	Загальна кількість годин
		на рідній мові	На математиці				
Кількість годин							

	на рік	на тиждень	на тиждень (середня)		на рік	на тиждень	на рік	на тиждень	на рік	на тиждень	на рік	на тиждень
I	544	16	(6)	(4)	136	4	102	3	34	1	816	24
II	544	16	(6)	(4)	102	3	102	3	68	2	816	24
III	578	17	(6)	(4)	102	3	204	6	68	2	952	28
IV	612	18	(6)	(4)	102	3	288	7	68	2	1020	30
V	612	18	(6)	(4)	102	3	306	9	68	2	1088	32

Як видно з цього документа, незважаючи на те, що на той час перед допоміжною школою було поставлене досить чітке завдання – забезпечити систему загальноосвітніх та певних професійних знань, умінь та навичок, його реалізація в умовах зазначеного планування навчального процесу за умов комплексного навчання ставала практично неможливою.

### ***3.3. ВДОСКОНАЛЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ НАПРИКІНЦІ 20-Х – 1936 РР.***

Для суспільно-політичної ситуації, що склалася у колишньому СРСР і зокрема в Україні на початку 30-х рр. ХХ ст., характерним була активізація діяльності різних соціальних інститутів, спрямована на подальше утвердження радянської влади. Саме тому у цих соціально-політичних умовах повстало питання про підвищення ролі всіх ланок освіти у вихованні “громадянина нової формації”. У ракурсі практичної реалізації цих завдань вийшла ціла низка партійних та урядових документів того часу [4; 7; 208; 445].

Вагомий вплив на розробку та реалізацію нагальних питань спеціальної освіти того часу мали постанови ЦК ВКП(б) “Про початкову та середню школу” (1931 р.) та “Про навчальні програми та режим у початковій та середній школі” (1932 р.). Керівництво країни дало досить високу оцінку досягненням радянської освітянської галузі, зокрема наголосило на тому, що у процесі вивчення основ наук в учнів формуються

комуністичні погляди та переконання, широкий суспільно-політичний кругозір, що школа суттєво просунулася вперед у здійсненні принципу поєднання навчання з виробничою працею, з практикою соціалістичного будівництва. Однак зазначені постанови звертали увагу органів освіти на суттєву невідповідність їхньої роботи вимогам часу. До найбільш суттєвих недоліків було віднесено те, що школа того часу не забезпечує своїм випускникам достатнього обсягу загальноосвітніх знань. ЦК ВКП(б) сформулював низку положень, які суттєво вплинули на розробку теорії змісту освіти та подальшого його втілення в практику роботи не тільки масової загальноосвітньої школи, а й різного типу спеціальних загальноосвітніх шкіл. Перш за все це були положення про відповідність змісту шкільної освіти рівню розвитку науки та техніки, про ідейно-політичне, світоглядне спрямування шкільних навчальних дисциплін, про суворий відбір навчального матеріалу, його систематизований та послідовний виклад, про поєднання навчання з продуктивною працею [208; 445].

Цілком зрозуміло, що першочергова увага керівництва країни зверталася на діяльність масової загальноосвітньої школи. “Корінний недолік школи на даний час полягає в тому, що навчання в школі не дає достатнього обсягу загальноосвітніх знань і незадовільно вирішує завдання підготовки для технікумів і для вищої школи цілком грамотних людей, які добре володіють основами наук (фізика, хімія, математика, рідна мова, географія та ін.)” [106, с. 40].

Дослідник історії дидактики радянської школи Р.Б. Вендровська наголошує на тому, що для реалізації цих завдань в умовах масових загальноосвітніх закладів терміново були визначені конкретні заходи, спрямовані на комплексне вдосконалення всіх сторін навчально-виховного процесу школи [106]. Зокрема, радикальних змін зазнали навчальні програми із всіх навчальних дисциплін, були внесені зміни до змісту



підручників, суттєвого переглянуті організаційні форми та методи навчання, а також система оцінок знань учнів. Принципово новим стало й те, що навчальні програми склалися вже із врахуванням принципу систематичності у розподілі навчального матеріалу та чіткої його послідовності в межах кожної навчальної дисципліни. При цьому провідна роль відводилася врахуванню вікових особливостей учнів. Відповідно до цих вимог школа повинна була постійно тримати у полі зору внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки.

Позитивним аспектом означених реформ для допоміжної школи стало й те, що всі типи шкіл мали орієнтувати підготовку учнів на суспільно корисну та виробничу діяльність. Реалізуватися це завдання мало, насамперед, через широку співпрацю школи та різних форм виробництва.

Цілком зрозумілим є й те, що за тих складних політичних умов всі навчальні програми зазнали надмірного ідеологічного переобтяження, оскільки вони, у першу чергу, були побудовані на принципах партійності, класовості, зв'язку із соціалістичним будівництвом тощо. Водночас, не дивлячись на значне ідеологічне забарвлення викладання всіх без винятку навчальних дисциплін, автори навчальних програм прагнули дотримуватися принципу науковості, що передбачав єдність змісту навчальної дисципліни та самої науки.

Серйозним проривом у розробці змісту навчання учнів масової школи стало зростання його теоретичного компоненту, проте це призвело до відчутного зниження рівня практичних умінь та навичок дітей з широкого спектру питань.

У аналізований період розвитку освіти була сформована ціла наукова школа радянських дидактиків, дослідження яких мали суттєвий вплив і на розвиток олігофренодидактики [ 369; 370; 371; 372 та ін.]. Зокрема, мова йде про дослідження Є.М. Мединського, який зробив вагомий внесок у

розробку дидактики. Для олігофренодидактики важливе значення мало бачення цим вченим сутності принципів навчання, до яких він відносив: систематичне засвоєння знань (провідний принцип дидактики); усвідомлене засвоєння знань; зв'язок теорії з практикою; виховання у навчанні; численність методів навчання, загальна і політехнічна освіта, зв'язок навчання з виробничою працею; врахування вікових та психологічних особливостей учнів [369]. Сучасник цього вченого С.М. Ривес пріоритетними називав такі принципи, як систематичність, доступність, наочність, свідомість, активність та міцність знань [106; 464]. Творчо розвиваючи думки своїх колег, В.Є. Гурман зазначав, що домінуючими серед принципів дидактики мають бути – виховання у навчанні, систематичність навчання та міцність знань [106].

Вагомим поштовхом у подальшому вдосконаленні теоретичних засад корекційного навчання стали дослідження О.М. Граборова. Вчений всебічно обґрунтував ряд принципів виховання та навчання учнів допоміжної школи, що мали методологічно базуватися на зазначених принципах масової загальноосвітньої школи. Найбільш повно на той час він розкрив сутність морального принципу та його реалізацію як у навчальній, так і у позакласній навчально-виховній роботі [123; 156].

Сучасна дефектологія все частіше звертається до теоретико-практичного досвіду минулих років у питаннях впровадження у повсякденну педагогічну практику кращих зразків корекційного навчання. В умовах сучасної допоміжної школи завдання корекції вирішуються всіма загальноосвітніми навчальними дисциплінами, під час трудової підготовки, у процесі здійснення різних напрямків виховання. На наш погляд, в основі цього інтересу до здобутків минулого лежить те, що початок 30-х рр. ХХ ст. для допоміжного навчання характеризувався перш за все практичною реалізацією теоретичних положень Л.С. Виготського та його сучасників [130]. І на сьогодні актуальною залишається думка

вченого про те, що неможливо будувати навчання розумово відсталих дітей тільки враховуючи та корегуючи їхні недоліки. На його переконання, характеризувати таку дитину як “відсталу” у психофізичному розвитку є правильним лише частково, оскільки негативною характеристикою не обумовлюється всебічний аналіз складної природи особистості учня допоміжної школи в усіх її проявах [130]. Результати спеціальних психолого-педагогічних досліджень того періоду (Л.С. Виготський, О.М. Граборов) свідчать, що в учнів допоміжної школи поряд із порушенням окремих психофізичних функцій спостерігається і відносне збереження інших [130; 152]. Отже, зміст навчання учнів допоміжної школи мав будуватися не тільки на основі врахування їх особливостей, а й з огляду на їхні потенційні можливості. Це слугувало підставою для оптимістичного погляду на всю подальшу соціалізацію дитини. Ці та інші висновки із досліджень вчених дали дефектологам підставу стверджувати про можливість здійснення в умовах допоміжної школи корекційно-розвивального навчання. Отже, для того періоду розвитку допоміжного навчання методологічно важливим стало положення про те, що проблему розвитку розумово відсталої дитини потрібно не підкоряти дефекту, а всіляко прагнути знайти шляхи подолання дефекту у процесі корекційної діяльності дефектолога. Підтвердженням цьому слугував досвід передових педагогічних колективів у питаннях соціалізації учня допоміжної школи [152].

Починаючи з 1930 р. у допоміжних школах був запроваджений семирічний термін навчання, що вимагало значних змін у науково-методичному забезпеченні їхньої діяльності. Навчальний заклад цього типу являв собою утворення із двох концентрів: перший – 1 – 5 класи, другий – 6 – 7 класи. Значних змін зазнали і питання комплектування шкіл. Провідна роль у цьому належала педологічній службі шкіл. Як вже нами зазначалося у попередніх розділах, у силу порушення базових принципів

відбору дітей до спеціальних шкіл допоміжна школа стала до певної міри втрачати свою специфіку. Не дивлячись на те, що допоміжна школа поступово відходила від дотримання принципу комплексної побудови навчальних програм, тогочасні навчальні плани і програми виявилися настільки перенасиченими, що їх виконання ставало все більш проблематичним. Свідченням цьому були навчальні програми для допоміжних шкіл, запроваджені у СРСР напередодні 1934 – 1935 н. року. Ці навчальні документи практично не враховували специфіку роботи допоміжної школи. Наприклад, в сьомому класі учні вивчали алгебру включно до квадратних рівнянь. Все це вимагало внести корективи до навчального плану у вигляді двох варіантів: один для учнів із більш легкою, а другий для дітей із середньою формою розумової відсталості. При цьому виникла проблема із поділом учнів одного віку на певні підгрупи. Причина цього полягала у відсутності чітких критеріїв комплектування певних груп учнів для проведення диференційованого навчання. Зважаючи на ці обставини, такі форми поділу практично не були запроваджені у повсякденну практику діяльності шкіл. Для учнів, починаючи з четвертого класу, стали створюватися професійні групи, що мали за мету дати їм елементарну професійну підготовку. Негативними ознаками того періоду розвитку допоміжної школи стало і те, що реально опанувати її навчальну програму могли лише діти із тимчасовою затримкою психічного розвитку, а також діти із вадами поведінки.

З метою усунення зазначених порушень у 1934 р. в Радянському Союзі приймаються Вказівки до програм для допоміжних шкіл. Серед найбільш пріоритетних завдань у цій сфері було виділено такі:

1. Вилучити непосильний для учнів цих шкіл навчальний матеріал, залишивши лише той, що має першочергове життєве значення.

2. Ліквідувати розпорошеність у розміщенні навчального матеріалу, що заважає побудові чіткої системи навчання;

3. Розвантажити програми від надлишку методичних пояснень, що переважно носять випадковий, епізодичний характер.

4. Більш повно розвинути окремі розділи програм, що мають переважаче значення у плані навчально-виховної роботи школи цього типу [152].

У цьому ж навчальному році був прийнятий НКО РРСФСР спеціальний план з позакласної роботи, який суттєво зміцнював корекційно-виховні можливості цих закладів освіти, в тому числі і в питаннях підготовки учнями домашніх завдань.

Кінець 20-х – перша половина 30-х рр. характеризувався значним зростанням інтересу науковців і педагогів-практиків до розробки змісту навчання учнів допоміжних шкіл. Не дивлячись на це, науково-методичне забезпечення допоміжних шкіл не було позбавлене серйозних упущень, що передусім проявлялись у необґрунтованому наближенні змісту навчальних програм допоміжної школи до аналогічних документів масової загальноосвітньої школи. Вирішення питань науково-методичного забезпечення діяльності допоміжних закладів освіти все більше попадало в поле зору політичного керівництва колишнього СРСР. Підтвердження цьому стала постанова ЦК ВКП(б) “Про педологічні викривлення в системі Наркомосів”, яка зобов’язувала допоміжну школу переглянути склад учнів і все її науково-методичне забезпечення [268].

### ***3.4. ПОДАЛЬШЕ ВДОСКОНАЛЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНИХ ШКІЛ НАПРИКІНЦІ 30-Х РР.***

Період допоміжного навчання, що розпочався після виходу зазначеної постанови, визначався поряд із суттєвими змінами в організаційно-методичному забезпеченні роботи допоміжних шкіл ще й радикальними нововведеннями у навчанні розумово відсталих учнів. У 1938 році виходять нові програми допоміжної школи, спрямовані на

систематичне вивчення навчальних дисциплін, що стало можливим після повної відмови від комплексного навчання. За обсягом навчальні програми стали наближатися до навчальних програм масової загальноосвітньої школи.

Зазначені зміни знайшли своє відображення у навчальному плані допоміжної школи, що був розроблений у колишньому СРСР на початку 1938 р., і в цьому ж році був запроваджений у допоміжних школах України.

Таблиця 3

**Навчальний план допоміжної школи  
(варіант 1938 р.)**

Найменування навчальної дисципліни	Класи						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Мова (рос., укр.)	10	10	10	8	8	7	7
Арифметика	5	5	5	5	5	5	5
Природознавство	–	–	–	2	2	2	2
Географія	–	–	–	2	2	2	2
Історія	–	–	–	–	–	2	2
Конституція	–	–	–	–	–	–	1
Чистописання	1	1	1	1	–	–	–
Малювання	–	–	1	1	1	1	1
Ліплення і ручна праця	1	1	2	–	–	–	–
Трудове навчання	–	–	–	8	10	10	10
Співи	1	1	1	1	1	–	–
Фізкультура і ритміка (1–4 кл.)	2	2	2	1	1	1	1
Разом:	20	20	22	29	30	30	31

До найбільш виразних позитивних ознак цього базового навчального документу вчені відносили те, що він був спрямований на виконання специфічних завдань допоміжної школи – дати учням поряд із загальноосвітньою базовою відповідну професійно-трудова підготовку. Окрім того, незаперечним фактом стало й те, що предметна система

викладання, яку було відновлено на початку 30-х рр., була визнана цілком обґрунтованою для корекційного допоміжного навчання. Загальноосвітні навчальні дисципліни, трудове навчання, фізична культура зайняли належне місце.

Серед найсуттєвіших недоліків цього навчального плану О.М. Граборовим було виділено те, що учні 4 класів чотири рази на тиждень займались по 6 н. год., а в 7 класі один раз були введені навіть 7 н. год. Суперечливу оцінку серед педагогів шкіл викликало й запровадження у 1 класі поряд із вивченням рідної мови уроків чистописання. Зменшення годин на фізичну культуру із 4 по 7 класи, (із 2 до 1 год.), а також відсутність уроків співів у 6 та 7 класах вчені теж вважали суттєвими упущеннями цього документу [152].

Як свідчать матеріали республіканської наради директорів та завучів допоміжних шкіл, яку 5 – 7 січня 1939 р. провів Центральний науково-методичний кабінет спецшкіл УРСР, період кінця 20-х – 30-х рр. ХХ ст. характеризувався пошуками оптимального змісту корекційного навчання учнів шкіл цього типу [463].

До вагомих здобутків у розробці тогочасних навчальних програм потрібно у першу чергу віднести лінійний принцип їх побудови, а також чітке визначення обсягу знань, що враховував особливості розвитку пізнавальної сфери дитини з порушеннями розумового розвитку.

Провідні дефектологи (М.Ф. Гнезділов, О.М. Граборов, Л.В. Занков, Н.Ф. Кузьміна-Сиромятнікова та ін.) стали всіляко орієнтувати свої дослідження на виділення спеціальних пропедевтичних занять із кожної навчальної дисципліни, які були передусім зорієнтовані на формування елементарних понять та загального словникового запасу дитини, на поступовий перехід до систематичного вивчення матеріалу з конкретної навчальної дисципліни. Вирівнювання знань учнів класу, що повинно було забезпечити у майбутньому педагогічний успіх під час проведення

фронтальної роботи з ними, значною мірою теж досягалося саме завдяки цьому виду занять.

Особливу увагу при розробці навчальних програм науковці звертали на встановлення тісного зв'язку теорії та практики, як базового принципу їх побудови. Окрім того, автори навчальних планів та навчальних програм для допоміжних шкіл зазначали, що ці документи за своїм обсягом до певної міри відповідають навчальним програмам початкової масової загальноосвітньої школи. Разом з тим, з точки зору структури побудови, розподілення навчального матеріалу за роками навчання, певної завершеності вони мали суттєві відмінності від зазначених документів масової загальноосвітньої школи [155].

Серед всіх загальноосвітніх навчальних дисциплін допоміжної школи, на погляд О.М. Граборова, М.Ф. Гнезділова та ін. вчених, важливе місце мало належати вивченню рідної мови. Як свідчать результати наукових досліджень в галузі вивчення методики викладання рідної мови, що були проведені названими радянськими вченими, у процесі вивчення цієї навчальної дисципліни учень повинен навчитися розуміти усну та письмову мову і практично її використовувати, а також мали бути усунені певні недоліки мовлення [139; 140; 155 та ін.]. Отже можна стверджувати, що вивчення мови мало, на думку вчених, корекційну спрямованість. До позитивного аспекту побудови навчальної програми із рідної мови відносилось те, що вона включала три основні розділи: навчання грамоти, навчання усної мови, навчання читання, які вивчалися не ізольовано один від одного, а паралельно [139; 140; 155 та ін.].

Доречно зазначити, що навчання грамоти учнів відбувалося у спеціально відведений для цього період – підготовчий чи добукарний, що мав у порівнянні із масовою школою значно більший обсяг часу. Характерно, що окрім спільних із масовою загальноосвітньою школою завдань, цьому етапу навчання у допоміжній школі притаманні були свої



специфічні особливості. До них належали розвиток та виправлення особливостей мовлення, розширення словникового запасу, уточнення і розвиток слухових і зорових сприймань учнів – бази для опанування читанням та письмом. Варто зазначити також те, що автори навчальних програм рекомендували вчителям-практикам проводити ці типи занять виключно в ігровій формі, з опорою на використання найрізноманітніших видів наочності, зокрема, предметної та зображувальної. Окрім того, навчальні програми та методичні рекомендації вчителям орієнтували їх на використання різноманітних методів навчання (за джерелами передачі та отримання інформації: усні, наочні та практичні) [139; 155].

Згідно з рекомендаціями до цих програм педагог повинен виважено підходити до вибору текстів для читання та розповіді, також до власного мовлення, оскільки воно виступало зразком правильного мовлення для учнів. Для реалізації цих завдань передбачалася тісна співпраця між вчителем і логопедом школи. Методичні рекомендації (настанови) до навчальних програм рекомендували вчителям та логопедам всіляко залучати до свого творчого арсеналу читання рукописних і друкованих видів текстів, що мали бути взятими із різних джерел, – це підручники, художні твори, періодичні видання, власні тексти дітей. Домінуюча частина навчального часу мала бути відведена на читання вголос, що сприяло б більш ефективному проведенню корекційної роботи на уроках читання учня з боку вчителя, а з часом дитина мала досягти і найвищої стадії цього процесу – самокорекції.

Як вважали автори навчальних програм та інших видів навчально-методичного забезпечення, навчання читанню досягає своїх вагомих результатів лише тоді, коли воно проходить не лише у навчальний, а й у позакласний час.

Опанування учнями основами правопису виступало важливою умовою досягнення не тільки виключно корекційно-навчальних, а й

загальних завдань соціалізації учнів. Тому не випадково, вивчення правил правопису та основ граматики розпочиналося з перших етапів навчання дитини у школі. О.М. Граборов рекомендував розподіляти письмові роботи з рідної мови таким чином: спеціальні уроки чистописання, письмові граматичні вправи та роботи з розвитку мовлення. Протягом першого року навчання діти мали опанувати на спеціальних заняттях такими навичками, як обведення, штрихування, замальовування певних геометричних фігур, контурів предметів і букв, написання окремих елементів букв та окремих букв. У попередні роки навчання учня, у межах проведення спеціальних уроків із чистописання проводилися спеціальні вправи, спрямовані на вироблення у нього чіткого почерку, уважності, точності зорових сприймань, що сприяло формуванню самоконтролю у цьому виді учнівської навчальної діяльності. Згідно з рекомендаціями до навчальних програм педагоги повинні використовувати різноманітні засоби наочності (таблиці, роздатковий матеріал, картини тощо). Велика увага надавалася таким формам роботи як переписування тексту із класної дошки, таблиці та книги. Широкого розповсюдження набували диктанти. Написання простих творів, а також листів і різних повідомлень за відповідним планом теж стало носити досить систематичний характер. Вивчення напам'ять невеликих віршованих та прозових творів становило обов'язкову вимогу реалізації завдань навчальних програм. Окрім зазначених форм і методів роботи із вивчення рідної мови, навчальні програми рекомендували педагогам проводити різноманітні позакласні заняття у музеях та інших закладах культури, що теж мало суттєво розширити корекційні можливості рідної мови як навчальної дисципліни [139; 140; 155].

Поряд із мовною освітою математичні знання, за твердженням Н.Ф. Кузьміної-Сиромятнікової, мали б займати належне їм місце у загальному корекційно-розвивальному процесі допоміжного навчання.

Головними орієнтирами навчальних програм з математики для допоміжної школи тих років стали: знання чотирьох арифметичних дій з цілими числами будь-якої величини (абстрактні та іменовані); аналогічні математичні дії із простими та десятинними дробами; уміння вирішувати математичні задачі із цілими та дробовими числами; знання метричної системи мір часу із практичним застосуванням цих знань у повсякденному житті; елементарні геометричні знання та навички (у контексті міжпредметних зв'язків із кресленням і трудовим навчанням).

Головною умовою успішного опанування математичними знаннями, уміннями та навичками була, на переконання Н.Ф. Кузьміної-Сиромятнікової, практична спрямованість навчального матеріалу, і, відповідно, форм, методів, засобів із його засвоєння [336; 337]. На думку вченої, учень, опановуючи категоріями “міра” і “кількість” залучається до процесу розвитку логічного мислення. Опанування навчальною програмою з математики мало також сприяти формуванню особистості учня, зокрема таких його рис як воля, самостійність, активність тощо.

За аналогією із вивченням рідної мови, вивчення математики передбачало наявність декількох етапів. Пропедевтичний період вивчення математики ставив за головну мету виявити загальний рівень уявлень дитини про число. Відштовхуючись від виявленого рівня знань дитини, педагог повинен був розширити коло її елементарних знань математики, зокрема, навчити учня порівнювати окремі величини, а найголовніше – навчити працювати протягом досить тривалого часу як під час уроків так і у позакласний час. Починаючи з першого класу, навчальна програма орієнтувала педагогів на розв'язання учнем різноманітних математичних задач, що повинні були мати практичне спрямування [336; 337].

Серед суспільствознавчих навчальних дисциплін всіх типів закладів освіти належне місце у ті роки належало історії та Конституції СРСР. Це пояснювалося тим, що в умовах надмірної політизації всіх сторін

суспільного життя повстало питання про зростання ролі суспільних навчальних дисциплін у формуванні світогляду людини.

На основі історико-педагогічного аналізу наукових і науково-методичних джерел, які розкривають етапи зародження, становлення та сьогодення історичної освіти учнів з обмеженими розумовими можливостями, можна стверджувати, що це питання становить інтерес як для істориків освіти, так і для сучасних вчених-дидактів.

Нами вже зазначалося, що започаткування елементів історичної освіти учнів допоміжної школи було здійснене ще в дожовтневий період, коли відповідно до соціальних замовлень тогочасної держави суспільне виховання зводилося перш за все до вивчення Закону Божого як навчальної дисципліни. Система занять із історії держави у перших закладах освіти цього профілю практично не була створена.

У зазначений історичний період, згідно з новими політичними реаліями було започатковано вивчення історії країни за підручниками масової загальноосвітньої школи, які не були адаптованими до умов допоміжного навчання. На нашу думку, це було обумовлене ідеологічним контролем радянської держави за громадянським вихованням підростаючої людини.

Педагоги-дефектологи розуміли всю складність цієї соціально-політичної ситуації, тому вони прагнули самостійно наблизити зміст підручника масової школи до психологічних особливостей своїх учнів. Вченими і педагогами-новаторами розроблялися відповідні навчальні програми та методичні рекомендації педагогам із питань викладання суспільних навчальних дисциплін у допоміжній школі.

Проблема історії викладання у допоміжній школі суспільних дисциплін своїм корінням пов'язана з дослідженнями Л.С. Виготського. Саме ним і його послідовниками, вивчалась проблема розвитку психіки розумово відсталої дитини і, відповідно, особливості засвоєння

історичного матеріалу учнями допоміжної школи. Не випадково вчений зазначав: “... ранній вік і є тією стадією, коли виникає змістовна і системна будова свідомості, коли виникає історична свідомість людини, існуючої для інших і, значить, для самої дитини. Це якісні особливості ставлення дитини до зв'язку з іншими людьми і своєрідність типів діяльності, з якими ми зустрічаємось” [130, с. 39].

Після засудження тогочасним керівництвом СРСР педології як науки, політичний компонент у вивченні історії ще більш посилювався. Педагогіки і історики аналізованого типу шкіл вимушені були розглядати історію держави даного періоду у заангажованому політичному ракурсі. При цьому практично не вивчалась побутова та економічна історія на тлі політичних реалій того часу. Окрім того, не враховувались при вивченні історії, як науки, регіональні особливості тієї чи іншої республіки колишнього Радянського Союзу [539].

Опанування учнями знаннями тогочасного Основного Закону – Конституції держави передбачало розкриття принципів побудови суспільно-політичного та економічного ладу країни. Окрім того, ця навчальна дисципліна мала всіляко демонструвати переваги радянського способу життя у порівнянні із капіталістичним. Виховання в учнів основ патріотизму теж становило найперше завдання вивчення Конституції СРСР [155].

Зазначений період розвитку допоміжного навчання характеризувався зростанням уваги педагогів до вивчення географії у початковій школі. Мова перш за все йшла про масову загальноосвітню школу, але певні позитивні зрушення у цьому напрямку відбулися і в допоміжному навчанні [178]. Головною метою вивчення географії у цьому типі шкіл визначалося формування уявлень учнів про найважливіші фізико-географічні явища, що відбуваються на земній поверхні, а також вироблення навичок орієнтування на місцевості, вироблення умінь працювати з географічними

картами. Окрім того, учні мали опанувати знаннями про досягнення людини у “боротьбі з природою”, про умови життя людини у різних регіонах колишнього СРСР тощо.

О.М. Граборов, В.А. Грузинська та ін. вчені рекомендували вчителям проводити уроки з географії із використанням різноманітних засобів наочності. Екскурсії на лоно природи та до краєзнавчих музеїв теж повинні були зайняти належне місце серед інших форм проведення занять. Рівень корекційного спрямування цих уроків, на думку авторів навчальних програм, мав суттєво зростати також і в разі використання художнього оповідання під час вивчення відповідної теми з географії. Передбачалося широке застосування на уроках із цієї навчальної дисципліни технічних засобів навчання. В якості додаткового джерела отримання знань про географію країни учням радили кожен день використовувати матеріали періодичних видань [155; 178].

Серед навчальних дисциплін природознавство займало належне місце. До головних завдань вивчення цієї навчальної дисципліни вчені відносили перш за все опанування учнями чіткими та систематичними знаннями про неживу природу, рослин, тварин, про будову та функціонування тіла людини. Школа мала сформувати в учня уявлення про природу взагалі і про певні взаємозв'язки, що в ній існують. Пробудження в учнів певного інтересу до вивчення сил природи становило одне із основних завдань вивчення цієї навчальної дисципліни. Звичайно, що у тих ідеологічних умовах, чи не найголовнішим завданням допоміжної школи у ракурсі вивчення цієї навчальної дисципліни вважалося формування атеїстичного світогляду учнівської молоді.

Реалізація змісту програми, на думку її авторів, мала здійснюватися у формі як традиційних шкільних уроків, так і екскурсій на лоно природи, лабораторних занять, бесід вчителя у позакласний час. З цією метою у багатьох школах стали створюватися “живі куточки”, у яких учні мали

змогу вести тривалі спостереження за динамікою розвитку птахів і тварин, які жили у них.

Включення до навчального плану допоміжної школи співів як навчальної дисципліни, поряд із вирішенням загальноосвітніх завдань, передбачало і наявність специфічних корекційних завдань. Зокрема, О.М. Граборов вважав, що саме уроки співів сприяють організованій поведінці учня в колективі, дисциплінують його. І, звичайно, ж ці види занять мали на меті розвиток почуття ритму дитини та її музикальності. Як свідчать результати багаторічних спостережень, заняття співами позитивно впливало на емоційно-вольову сферу дитини, а також сприяли подоланню певних розладів мовлення [152; 155].

Багато спільних завдань із уроками співів мали виконувати й уроки з малювання. Поряд із загальноосвітніми завданнями у цій сфері, малювання покликане, як навчальна дисципліна, виконувати ще й низку корекційних завдань: розвиток естетичних смаків дитини, формування орієнтації дитини у просторі, корекції координації рухів м'язів кисті руки, формування зорових образів тощо.

Для всебічного фізичного та духовного розвитку призначалися заняття із фізичної культури та ритміки, що мали проводитися як у навчальній так, і у позакласний час. Необхідно зазначити, що в умовах політичного протистояння двох світових суспільних устроїв, завдання із фізичного виховання учнівської молоді ставали набувати все більш чітко вираженого ідеологічного спрямування. Зокрема, це проявлялося в тому, що серед низки його завдань важливого значення надавалося здійсненню військової підготовки учнів допоміжної школи [152; 155]. Фізичне виховання та ритміка виконували загальнорозвивальні та специфічні корекційні завдання. Серед них – фізичне оздоровлення учнів, створення умов для їх правильного фізичного розвитку; закалювання організму. Сенсо-моторний розвиток дитини, стимулювання психічного розвитку,

вироблення певних характерологічних рис (воля, наполегливість, самостійність тощо) теж становили одне із завдань цих занять. Постійне вдосконалення нервово-м'язового апарату дитини з метою підготовки її до самостійного життя – було покладено вченими й вчителями шкіл у центр своїх науково-практичних пошуків. Вчені рекомендували вчителям розглядати заняття із фізичної культури як важливий засіб фізіотерапії, спрямований на подолання певних індивідуальних недоліків учня [152; 155].

Визначивши пріоритетними напрямками своєї роботи – забезпечення соціалізації учня із особливими потребами, допоміжна школа стала поряд із вивченням загальноосвітніх навчальних дисциплін все більшу увагу приділяти трудовому навчанню. На переконання професора О.М. Граборова, трудове навчання та трудове виховання в умовах допоміжної школи можна розглядати з різних точок зору. “Праця як виховний засіб, із широким використанням її коригуючої ролі; праця як загальноосвітній засіб; праця як методичний прийом при розробці цілої низки дисциплін навчального плану допоміжної школи – ілюстративна праця – і праця як засіб підготовки до життя, як засіб професійної освіти учнів” [152, с. 75].

Саме керуючись таким баченням місця та ролі праці у корекційно-виховному процесі допоміжної школи, вчений наголошував, що праця у різних її формах має поряд із виховним значенням ще й виражену корекційну спрямованість. Праця виконує наочну функцію. Залучення учня до різних видів праці формує у нього перш за все ставлення до неї. Сприяє утвердженню у дитини позитивних психічних функцій, що становлять основу людської особистості [74; 82; 152; 155 та ін.].

О.М. Граборову вдалося досить виважено для того часу сформулювати зміст різних напрямків трудового виховання та трудового



навчання для цього типу закладів освіти. Так, ним було виділено розділи трудового навчання, що одночасно мали опановуватися учнями:

- 1) повсякденна домашня побутова праця;
- 2) систематичне використання ручної праці в процесі організації, розвитку і оформлення шкільного побуту;
- 3) роботи з уточнення і фіксації навчального матеріалу; ілюстративна праця; ліплення, малювання, виготовлення макетів, діаграм, схем;
- 4) роботи з конструювання та моделювання із готових частин;
- 5) роботи із виготовлення навчальних посібників та ігрового матеріалу;
- 6) епізодичні роботи, що пов'язані із проведення шкільних заходів (свята, виставки, виступи самодіяльності тощо);
- 7) систематичний курс виробничо-трудового навчання.

Навчальні програми із окремих видів трудового навчання (столярна, слюсарна, швейна справи та ін.) включали пов'язані між собою розділи:

- 1) суспільне значення зазначеного виду праці;
- 2) відомості із технології матеріалів;
- 3) відомості із технології інструментів та машин;
- 4) певний цикл технологічних операцій, яким мають опанувати учні;
- 5) відомості із організації цього виду праці;
- 6) санітарно-гігієнічні умови праці [152].

У процесі реалізації завдань кожного із зазначених напрямків трудового навчання та виховання у його виконавця мають розвиватися фізичні та психічні зусилля. Формуються різноманітні психічні процеси: пізнавальні (пам'ять, мислення, уява, уявлення та ін. ) і емоційно-вольові (емоції, почуття та воля). Водночас трудове навчання сприяє гармонійному розвитку людини, зокрема, фізичному. Це, на думку вчених, проявляється

у зміцненні загального життєвого тону, а також у корекції специфічних порушень розвитку кожної конкретної дитини.

На наш погляд, важливою умовою подальшого розвитку теорії та практики трудового навчання учнів допоміжної школи стало обґрунтування його різних взаємодоповнюючих аспектів: праця як загальноосвітній засіб; праця як методичний прийом в роботі; праця як засіб професійної підготовки учнів.

Праця як загальноосвітній засіб допоміжної школи реалізовувалася через опанування дітьми змістом відповідної навчальної дисципліни. Вивчення трудового навчання зобов'язувало педагога чітко дотримуватися вимог навчальних програм згідно з якими мали бути налагоджені його тісні міжпредметні зв'язки із всіма іншими навчальними дисциплінами, що забезпечувало досягнення належного професійного рівня.

Праця як методичний прийом у роботі педагога розглядався О.М. Граборовим перш за все як необхідна умова реалізації завдань навчальної програми із трудового навчання. Вченим були чітко визначені методичні лінії реалізації завдань навчальної програми. Серед них були всебічно обґрунтовані: фіксація навчального матеріалу; уточнення уявлень учнів; вивчення залежностей і ставлень; облік результатів роботи тощо.

Праця як засіб професійної підготовки учнів розглядалася змістом навчальної програми з тих позицій, що трудове навчання стало набирати чітких контурів певної завершеної дидактичної системи. За аналогією із практично всіма навчальними дисциплінами цього типу шкіл трудове навчання стало розглядатися як чітко окреслений пропедевтичний навчальний курс. Головною метою цього блоку вивчення трудового навчання було створення загальної основи для засвоєння систематичних знань із майбутньої професійної підготовки. В межах систематичного курсу діти опановували знаннями у сфері столярної, слюсарної, швейної справи (залежно від конкретних можливостей школи допускалися й інші

види професійної підготовки). Доречно зазначити, що автори навчальної програми з трудового навчання особливо підкреслювали органічну єдність цих двох блоків трудової підготовки [82; 152].

Свідченням зростання уваги до корекційної складової навчального процесу допоміжної школи стало принципово нове бачення республіканським НКО підручника для допоміжної школи. Характерно, що мова перш за все йшла не про кількісне забезпечення підручниками учнів, а про посилення їхньої структури, змісту, ілюстративного наповнення. Хоча, звичайно, і у кількісному відношенні школи цього типу ще мали значні труднощі у комплектуванні книжкового фонду. Як вже зазначалося, під час республіканської наради директорів та завучів допоміжних шкіл, що пройшла у січні 1939 р. на базі Центрального науково-методичного кабінету спецшкіл УРСР, були висловлені цілком обґрунтовані претензії учасників її роботи до галузевого освітянського видавництва “Радянська школа”, яке вкрай неоперативно розсилало випущені підручники до спеціальних шкіл.

З метою поліпшення забезпечення допоміжних шкіл навчальною літературою назване видавництво брало на себе значні зобов'язання у питаннях суттєвого збільшення для них випуску підручників з різних навчальних дисциплін [463].

Зазначений етап розвитку змісту навчання учнів допоміжної школи передусім характеризувався розробкою змісту кожної навчальної дисципліни, що згідно із запровадженням предметної системи, була представлена у навчальному плані. Вивчення навчальних дисциплін передбачало надати учням поряд із загальноосвітньою ще і досить ґрунтовну професійну підготовку. Звичайно, як і кожне вагоме починання, запроваджені у 1938 році навчальні плани та навчальні програми допоміжної школи не були позбавлені певних методичних помилок, над

усуненням яких плідно співпрацювали вчені й педагоги-практики у наступні періоди розвитку допоміжної школи.

### ***3.5. ЯКІСНІ ЗРУШЕННЯ В ЗМІСТІ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ( 40-ВІ – ПОЧАТОК 50-Х РР.)***

Реальні здобутки, а також і упущення у розвитку змісту та навчально-методичного забезпечення навчання учнів допоміжної школи у зазначений період його розвитку визначалися станом розробки та реальним втіленням у педагогічну практику системи дидактичних принципів. Серед вчених-дидактиків у галузі загальної педагогіки сформувалася ціла група дослідників, які ставили за мету розробку методологічних засад теорії навчання. Зокрема, М.М. Скаткін сформулював принципи, що визначають зміст освіти: історизм, оволодіння теорією, партійність, зв'язок з практикою, виховання інтересу, врахування вікових особливостей учнів тощо [500]. М.О. Данилов, поряд із розвитком цих методологічних засад особливу увагу звертав на розвиток пізнавальних можливостей учнів на основі всебічного вдосконалення навчально-виховного процесу [106]. Ці та інші методологічні положення загальної педагогіки знайшли свою реалізацію (у адаптованому вигляді) в теорії та практиці допоміжного навчання. Поряд із цими дослідниками, інші вчені-дидакти того часу теж займалися обґрунтуванням принципів навчання учнів масової загальноосвітньої школи. Початок 40-х рр. для олігофренодидактики характеризувався тим, що вчені-дефектологи на чолі із О.М. Граборовим зробили нову спробу проаналізувати стан розробки принципів допоміжного навчання. Так, як і раніше, вони підтверджували, що вся навчально-виховна робота допоміжної школи ґрунтується на основі загальних принципів педагогіки масової загальноосвітньої школи, але при цьому має бути вироблена суттєва специфіка їхньої реалізації в умовах її

корекційно-виховного процесу [152]. Серед принципів навчання вчені виділяли, зокрема, принцип наочності у навчанні зазначеної категорії учнів.

Як вже наголошувалося, що вагомими здобутками в розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжної школи вітчизняна дефектологія цих років має завдячувати насамперед О.М. Граборову. Історико-педагогічний аналіз науково-методичного доробку вченого свідчить, що початок 40-х рр. характеризувався визначеним змістом навчання, який знайшов своє відображення у відповідних навчальних планах допоміжних шкіл [152; 155].

“Навчальний план школи визначає її тип. Він вказує кількість років навчання, на яку розрахований цей тип школи, і дає перелік навчальних дисциплін із врахуванням того часу, який відводиться кожному із них по роках навчання” [152, с. 243]. Так, дещо категорично, бо тип школи визначається перш за все Положенням про заклад освіти, заявляв О.М. Граборов. Окрім того, на переконання дослідника, навчальний план визначає лише загальні питання. Суттєве уточнення тут, на його думку, надають навчальні програми, які спільно із навчальним планом всебічно характеризують школу. Ці два основоположні шкільні документи необхідно розглядати: “... як одне ціле. Навчальний план визначає те коло знань, які повинна отримати дитина у школі, а програми – обсяг цього матеріалу” [152, с. 243]. Саме тому, на погляд О.М. Граборова, як автора цих документів, для того, щоб побудувати навчальний план школи, необхідно чітко всебічно розуміти ту категорію дітей, на яку цей план розрахований. Цими освітніми документами – навчальним планом і навчальними програмами, із зазначенням конкретної категорії дітей, і визначається сам тип школи. У січні 1945 р. у Російській федерації, а трохи пізніше і в УРСР були запроваджені нові навчальні програми допоміжної школи. Ці головні навчальні документи, на противагу попереднім

навчальним програмам 1938 р., вже чіткіше й повніше враховували специфічні корекційно-розвивальні завдання зазначеного типу закладів освіти. Як приклад наведемо навчальний план допоміжної школи, що був розроблений у колишньому СРСР на початку 1940 р. і в адаптованому вигляді запроваджений у допоміжних школах різних республік, зокрема й України.

Таблиця 4

**Навчальний план допоміжної школи  
(РРФСР, 1940 р.)**

Найменування навчальної дисципліни	Класи						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Російська мова	12	12	12	10	10	9	9
Математика	6	6	6	6	6	6	6
Природознавство	–	–	–	2/3	3	3	3/2
Географія	–	–	–	3/2	3	3	2/3
Історія	–	–	–	–	–	3	2
Конституція СРСР	–	–	–	–	–	–	2
Каліграфія	1	1	1	1	–	–	–
Малювання і креслення (5–7 кл.)	–	–	1	1	1	1	1
Ліплення і ручна праця	2	2	–	–	–	–	–
Професійна трудова підготовка	–	–	6	8	10	10	10
Співи	1	1	1	1	1	–	–
Фізкультура і ритміка (1–4 кл.)	2	2	2	2	2	1	1
Разом:	24	24	29	34	36	36	36

Таблиця 5

**Навчальний план допоміжної школи  
з українською мовою навчання (УРСР, 1940 р.)**

Найменування навчальної дисципліни	Кількість годин на навчальний тиждень						
	I кл.	II кл.	III кл.	IV кл.	V кл.	VI кл.	VII кл.
Українська мова	12	12	11	9	9	8	8
Російська мова	–	–	5	5	5	5	5
Каліграфія	2	1	1	–	–	–	–
Арифметика	6	6	6	6	6	6	6
Природознавство	–	–	–	3-2	3-2	3-2	3-2
Географія	–	–	–	2-3	2-3	2-3	2-3
Історія СРСР	–	–	–	–	1	3	3
Конституція СРСР і УРСР	–	–	–	–	–	–	2
Фізкультура й ритміка (в молодш. кл.)	1	1	1	1	1	1	1
Малювання	1	1	1	1	–	–	–
Співи	1	1	1	1	–	–	–
Ліплення й ручна праця	1	2	2	–	–	–	–
Креслення	–	–	–	–	1	1	1
Професійне навчання	–	–	–	9	9	9	9
Разом:	24	24	28	37	37	38	40

Таблиця 6

**Навчальний план допоміжної школи  
з російською мовою навчання (УРСР, 1940 р.)**

Найменування навчальної дисципліни	Кількість годин на навчальний тиждень						
	I кл.	II кл.	III кл.	IV кл.	V кл.	VI кл.	VII кл.
1	2	3	4	5	6	7	8
Російська мова	12	12	11	9	9	8	8
Українська мова	–	–	5	5	5	5	5

Каліграфія	2	1	1	–	–	–	–
Арифметика	6	6	6	6	6	6	6
Природознавство	–	–	–	3-2	3-2	3-2	3-2
Географія	–	–	–	2-3	2-3	2-3	2-3
Історія СРСР	–	–	–	–	1	3	3
1	2	3	4	5	6	7	8
Конституція СРСР і УРСР	–	–	–	–	–	–	2
Фізкультура й ритміка (в молодш. кл.)	1	1	1	1	1	1	1
Малювання	1	1	1	1	–	–	–
Співи	1	1	1	1	–	–	–
Ліплення й ручна праця	1	2	2	–	–	–	–
Креслення	–	–	–	–	1	1	1
Професійне навчання	–	–	–	9	9	9	9
Разом:	24	24	28	37	37	38	40

При розробці зазначених навчальних планів їх розробники прагнули врахувати основні здобутки спеціальної дидактики. Необхідно зазначити, що навчальні плани визначали перш за все їх загальну характеристику, а також цілісне уявлення про зміст і структуру освіти цього навчального закладу та власне характеристики окремих навчальних дисциплін: мови і читання, математики, професійно-трудової підготовки, фізичної культури і ритміки та ін. В основу їх розробки вченими покладалися вимоги досягнення освітньої та корекційно-розвивальної цілей. Відповідно, навчальний план складався з освітніх галузей, які були обов'язковими для всіх допоміжних шкіл. Корекційні завдання розв'язувалися в змісті і методиці. Загальна кількість річних навчальних годин у допоміжній школі як з українською, так і російською мовами навчання становила 7752 години (див. додаток 6).

Специфічними для побудови змісту освітніх навчальних дисциплін, на переконання дефектологів зазначеного періоду розвитку допоміжного навчання, був принцип доступності для розумово відсталих дітей (з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку та пізнавальних



можливостей), що на переконання О.М. Граборова слугувало певною запорукою для підготовки до самостійного життя після закінчення школи. Таким чином обґрунтовувалися особливості змісту освіти у допоміжній школі, визначалися можливі шляхи подальшого її вдосконалення.

Загальна характеристика названих освітніх документів містить інформацію про навчальні дисципліни, завдяки яким вони мають реалізовуватися, про їх цілі, завдання, змістовні лінії та шляхи їх подання у змісті. Досягнення корекційно-розвивальних цілей навчання забезпечувалося корекційною спрямованістю освітніх галузей, кожна з яких містять особливі можливості виправлення порушень розвитку в учнів, та корекційно-розвиваючими заняттями, завданням яких є безпосередній вплив на визначені складові психофізичного розвитку дитини.

До позитивних ознак аналізованого часу необхідно, на наш погляд, віднести постійну увагу вчених і дефектологів-практиків до оновлення навчальних програм з основних навчальних дисциплін для допоміжної школи відповідно до науково-обґрунтованих вимог до побудови змісту навчання загалом та конкретних предметів зокрема. Визначені теоретичні засади та зміст освіти учнів стали знаходити більш повне відображення і в підручниках для допоміжної школи, які розроблялися співробітниками науково-дослідного інституту дефектології та викладачами дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М. Горького. Також зазначимо, що значну частку у науково-методичному забезпеченні діяльності допоміжних шкіл України становили підручники та навчальні посібники, які були підготовлені науковцями Москви, Ленінграду та інших наукових центрів колишнього СРСР.

Як свідчать матеріали наукових досліджень тих років, не дивлячись на всі соціально-політичні потрясіння, які були пов'язані із Великою Вітчизняною війною та післявоєнною відбудовою життя держави, вже протягом перших післявоєнних років науковими співробітниками у тісній

співпраці із педагогами-новаторами було видано та подано до друку перші шкільні підручники, навчальні посібники, навчальні програми та інші види навчальних видань [172; 173].

Виходячи з специфіки діяльності допоміжної школи, її науково-методичне забезпечення теж мало у своєму змісті всіляко розкривати корекційну спрямованість її навчально-виховного процесу. Не зважаючи на те, що допоміжна школа як і масова є загальноосвітнім навчальним закладом, принцип розподілення навчального матеріалу за роками навчання, дозування його структурної складності вимагало створення для неї оригінальних підручників.

Здобутком у створенні нових підручників для учнів допоміжної школи стало перш за все те, що вченими були чітко визначені вимоги до цього типу науково-методичної літератури.

Враховуючи всю складність суспільно-політичної ситуації у колишньому Радянському Союзі першочерговою вимогою до побудови шкільного підручника вважався обсяг матеріалу для політичного виховання учнів.

Визначення систематизованого мінімуму навчального матеріалу, який би дав змогу педагогу та школяреві реалізувати завдання, зазначені у навчальній програмі, становило наступну вимогу до написання підручника.

Також як обов'язкова умова розглядалося виділення в тексті головної думки підручника. Це пояснювалося тим, що учні в силу свого специфічного розвитку досить складно орієнтуються у навіть простому матеріалі. Окрім того, їм вкрай складно робити власні узагальнюючі висновки, тому майбутнім авторам підручників вчені радили вводити в текст книги один і той же висновок, який повторюється у різних варіантах. Наприклад, вивчення природознавства мало базуватися на ідеї перетворення природи людиною. Ця думка була головною протягом всіх

років вивчення цієї дисципліни, а також під час проведення позакласних заходів (наприклад, вивчення робіт Лисенка та Мічуріна). Підсумкова тема підручника обов'язково мала містити аналогічний узагальнений висновок.

З метою реалізації принципу міжпредметних зв'язків, навчальний матеріал із одного конкретного підручника мав всіляко доповнюватися текстом інших підручників. Так, матеріал із вивчення певної теми із географії СРСР рекомендували доповнювати навчальним матеріалом із природознавства та історії. Це мало, на думку авторів підручників, створити комплексне уявлення про особливості розвитку того чи іншого регіону і країни в цілому.

Оскільки початкове допоміжне навчання побудоване на пропедевтичній основі стосовно систематичного вивчення у майбутньому цілої низки навчальних дисциплін, то підручники із математики, української мови, російської мови для початкової школи повинні були містити матеріал із географії, історії, Конституції СРСР тощо. Це створювало умови для поступового переходу до систематичного опанування знаннями із конкретної навчальної дисципліни.

Поряд із досить високими вимогами до змістовної складової навчальних посібників та підручників, олігофренодидактика висувала цілком обґрунтовані критерії і до оформлення підручників. Виходячи із складної природи пізнавальної діяльності дитини з особливими психофізичними потребами, вчені прагнули розміщувати матеріал у підручнику саме таким чином, щоб він сприяв кращому дитячому осмисленню. Вся технологія оформлення підручника (номери сторінок, виділення частини тексту, абзац тощо) теж мала сприяти досягненню структурної чіткості.

Домінування у мисленні учня конкретного компонента, змушувало авторів шукати для підручника найрізноманітніші форми наочності. Різноманітний ілюстративний матеріал був представлений у підручниках

того часу досить широко. Малюнки підбиралися яскраві, різнокольорові, що сприяло активізації як пізнавальних, так і емоційно-вольових процесів особистості. Малюнок цілком доповнював текст, а не був штучно відірваним від нього. При цьому він був чітким, зрозумілим, не дрібним. Малюнки у підручниках для початкової школи мали бути схематичними і яскравими. Спочатку рекомендувалося підбирати малюнки окремих предметів (одяг людей у певний історичний період), а потім ці ж предмети розглянути у загальному складному малюнку (художня картина на історичну тематику). Подібний підхід сприяв осмисленому оволодінню навчальним матеріалом.

Пам'ятаючи те, що малюнки у навчальній книзі для більшості дітей слугують об'єктами копіювання, то педагоги-практики рекомендували розробникам підручників відповідально ставитись до художнього оформлення малюнків. Поряд із малюнками підручники того часу містили значну кількість різноманітних карт, зокрема контурних, що теж сприяло кращому засвоєнню навчального матеріалу.

Особливий дидактичний ефект мало педагогічно доцільне поєднання наочності із широким діапазоном словесних методів. Наприклад, спочатку у тексті підручника дається саме визначення поняття "іменник" як назва предмета, а вже потім це закріплюється низкою вправ і малюнків. Після цього іменник вивчався як назва певної події, потім знову підбирався методичний комплекс за аналогічним із попереднім планом. Надалі учням пропонувалося розглянути серію вправ, побудованих на аналітико-синтетичному підґрунті, які вже передбачали наявність знань із цих двох тем (аналіз фрагменту тексту статті, вірша, оповідання). При цьому діти мали диференціювати іменники першого та другого типів. Після проведення серії подібних вправ, вчителям рекомендувалося запропонувати дітям розглянути узагальнюючу статтю на зазначену тему.

Дотримання варіативності у побудові підручників вимагало від їх авторів відводити більше різноманітного матеріалу на вивчення конкретного питання теми (буква, правило, задача). Це сприяло виробленню в учнів певних свідомих узагальнень та висновків.

Саме для свідомого закріплення матеріалу певної теми, підручник повинен був містити значну кількість матеріалу для повторень у різних формах: серія статей на одну тему, дотримання єдиного плану викладу матеріалу певного блоку тем із різних навчальних дисциплін (географія і історія), дотримання схеми опитувальника із певної теми тощо.

Згідно з наведеним навчальним планом, допоміжна школа давала своїм учням загальну освіту (72% загального обсягу часу) і професійну підготовку, на що передбачалося відповідно 28% часу у старших класах.

Концепція побудови навчального плану передбачала формування в учнів початкових класів просторових і часових орієнтацій розумово відсталोї дитини, а також систематизацію та розширення спектру його природничо-географічних уявлень. Цей підхід слугував основою для успішного формування психологічної готовності до засвоєння самостійних навчальних дисциплін у 4 – 7 класах. До них відносилися: природознавство, географія, історія, Конституція СРСР.

Враховуючи специфічні завдання допоміжної школи у питаннях трудового навчання та трудового виховання, у початкових класах повинні були бути створені пропедевтичні основи для систематичного опанування професійно-трудовою підготовкою. Це завдання вирішувалося через проведення уроків із ліплення та ручної праці (1 – 2 класи), а також через вивчення всіх без винятку інших навчальних дисциплін.

Виходячи із свого соціального призначення, допоміжна загальноосвітня школа прагнула дати загальну освіту та професійну підготовку. Реалізація загальноосвітніх завдань здійснювалася перш за все через вивчення таких навчальних дисциплін, як арифметика, мова

(російська і українська), географія, природознавство, історія, конституція, фізкультура, ритміка, співи.

Вивчення окремих навчальних дисциплін будувалося на основі систематичного вивчення дидактичного матеріалу, що розглядалося як запорука свідомого і міцного оволодіння знаннями, а також необхідною умовою ефективного корекційного впливу.

З точки зору системного підходу до розгляду навчального матеріалу та згідно з результатами досліджень О.М. Граборова, виділяються два типи навчальних дисциплін. Перша група навчальних дисциплін: математика, історія, конституція, досить легко вписуються у систематичний курс. Наприклад, вивчення математики передбачає дотримання концепції історичного розвитку математики як науки: “багато і один, рахунок в межах 10, сотня, рахунок чисел більших за 100 тощо. В історії час є тим стержнем, на якому розміщуються історичні події, даючи таким чином план систематичного курсу. Тут система науки і система навчального предмета у значній мірі співпадають” [152, с. 246].

Другий спектр навчальних дисциплін був пов’язаний із певними складнощами у їх систематичному викладенні. Наприклад, система розвитку органічного світу, хоча б тільки тваринного світу, не може слугувати одночасно і системою для побудови навчальної дисципліни. На глибоке переконання вченого, дидактичний принцип від простого (амеба) до складного (людина), тут має бути скоригованим іншим принципом дидактики – від близького, що доступне безпосередньому сприйняттю, до далекого, яке не міститься у безпосередньому досвіді дитини з особливими потребами.

Саме керуючись цим принципом, вчені (М.О. Граборов та В.А. Грузинська) вивчення географії (у пропедевтичному плані) рекомендували розпочинати ще у початковій школі. Прикладом, тут є поступове залучення учня до роботи з географічною картою [152; 178].

Вивчення мови (української і російської) викликало досить значні труднощі у її систематичному викладенні, бо концептуально цей навчальний предмет мав би включати зміст декількох історичних і лінгвістичних наук. Спроби вчених впровадити саме такий системний підхід до вивчення мови, цілком закономірно, не виправдав себе. Виходячи із особливостей розвитку психіки учня допоміжної школи, науковці запропонували вчителям-практикам логічно пов'язувати процес розвитку дитини як суб'єкта пізнання, погоджувати із "...закономірностями цього розвитку (спочатку хребетні, а потім амеба, спочатку слова-предмети, слова-дії, слова-якості, а потім частини мови)" [152, с. 247].

Розглядаючи навчальний план допоміжної школи як базовий документ, який визначає концепцію розвитку навчального процесу, вчені застерігали вчителів від суто механістичного його тлумачення. Головною ідеєю побудови навчального плану мають бути виважені міжпредметні зв'язки. Чіткість у їх встановленні рекомендувалося досягати за рахунок дотримання логіки у плануванні навчальних занять. Наприклад, вивчення історії повинно було всіляко доповнюватися матеріалом уроків географії, Конституції СРСР, мови. Вивчення математики мало всіляко закріплюватися на уроках трудового навчання, креслення. Отже, педагог школи повинен був всіляко осмислити можливі механізми міжпредметних доповнень та те, що саме буде сприяти встановленню міцних свідомих знань його вихованців.

Базовими, для розвитку міжпредметних зв'язків, були визначені пропедевтичні курси у початковій школі, оскільки там необхідно сформувати основи знань дитини, які поступово диференціюються у різні навчальні дисципліни. Так, елементарні уявлення про географію та природознавство, що розглядаються у межах розвитку усного мовлення у початковій школі, поступово формуються у самостійну навчальну дисципліну "географія". Вивчення Конституції СРСР та Конституції УРСР

розпочиналося у початкових класах через читання окремих оповідань, а у старших продовжувалося через вивчення історії СРСР.

Середина 40-х років відзначалася для допоміжного навчання завершенням розробки науково-методичного забезпечення для кожної із навчальних дисциплін.

Вивчення мови (російської і української) розглядалося вчителями як одне із найскладніших дидактичних завдань. Розглядаючи мовлення як безпосередню дійсність людської думки, педагоги вимушені були шукати найрізноманітніші науково-методичні шляхи його корекції. Недостатній розвиток мовлення у різних його формах притаманний переважній більшості учнів допоміжної школи. Отже, пошук шляхів розширення уявлень дітей про навколишній світ, розвиток писемного мовлення, розширення навичок читання, формування вміння усно та письмово викласти свої думки стало на той час першочерговим завданням діяльності допоміжної школи. Практичне втілення цих ідей являла собою поступова реалізація у повсякденній педагогічній практиці чіткості у мовленні дітей. Для досягнення цієї мети М.Ф. Гнезділов рекомендував педагогам насамперед постійно працювати над розширенням своєї власної загальної та професійної лексики, а також постійно вдосконалювати культуру мовлення. Окрім того, всі без виключення педагоги повинні були узгоджувати питання, які всіляко розкривають сутність мовленнєвої культури із викладачами-філологами [139; 140].

У плані розвитку цих положень, вчителі і вихователі мали всіляко продумати форми активного стимулювання мовленнєвої діяльності учня. Зокрема, цікавою на той час стала вважатися робота педагога-мовника, а також всіх інших дефектологів школи, із проведення навчальних занять у формі запитань та відповідей. При цьому зазначалося, що школі не варто обмежуватися лише цією формою роботи, вчителям потрібно шукати ще й інші форми стимулювання мовленнєвої активності учня.



На той час були значні упущення у розвитку писемного мовлення учнів. Наприклад, більшість дітей не могли користуватися вкрай необхідними засобами писемного мовлення: написання листа, заяви, пояснення тощо. Все це значно знижувало можливості дітей у питаннях їхньої соціалізації у доросле життя.

Потребувало суттєвого переосмислення і науково-методичне забезпечення вивчення учнями граматики, бо ті самі елементарні знання практично не давали учням опанувати всім спектром необхідних граматичних умінь та навичок. Науковці спільно з педагогами-мовниками все більше дотримувалися оптимістичного переконання стосовно того, що можливості розумово відсталого дитини є значно вищими, ніж тогочасне уявлення про їх інтелектуальний потенціал. Окрім того, сама граMATика стала розглядатися дослідниками як засіб розвитку інтелектуального потенціалу дитини із особливими потребами [139; 140; 155 та ін.]. Вчені акцентували також увагу вчителів ще і на такій особливості побудови навчального плану: заняття із географії та природознавства, відсутні у початковій школі, повинні були певним чином формуватися через надання елементарних географічних і природничих знань на уроках з української чи російської мов. Аналогічна вимога ставилася і до занять з мови стосовно опануванням основами малювання, якого ще не було у 1 – 2 класах. Дітям рекомендувалося якомога більше малювати, ліпити, клеїти, як у площині виконання ілюстрацій до текстів, так і на вільні теми. Розуміючи те, що у більшості випадків тексти художніх творів є чи не єдиним джерелом отримання інформації, науковці постійно наголошували на виваженому ставленні до їх підбору та аналізу.

Опанування основами математичних знань мало, на переконання О.М. Граборова та Н.Ф. Кузьміної-Сиромятнікової, розглядатися вчителями у трьох взаємодоповнюючих площинах:

математика, як загальноосвітня навчальна дисципліна, повинна дати учневі цілий ряд практично необхідних навичок і вмінь;

математика має забезпечити перенесення засвоєних положень у повсякденну практику (зв'язок із трудовим навчанням, а також вирішення реальних повсякденних ситуацій);

чітка логіка математичних положень, побудова навчального курсу на засадах принципу навчання – від простого до складного, від практичного досвіду, як активnodіючі способи оволодіння навчальним матеріалом повинні були максимально використовуватися у корекційно-виховній роботі допоміжної школи [152; 155; 336; 337].

Застерігаючи від механічного копіювання при вивченні математики досвіду масової загальноосвітньої школи, зазначені вчені звертали увагу педагогічної громадськості на цілій низці принципових відмінностей між вивчення цієї навчальної дисципліни у цих двох типах закладів освіти. Перш за все, вчителі повинні були розуміти, що діапазон математичного інструментарію (задачі, приклади, завдання) допоміжної школи буде значно біднішим, ніж у їх ровесників із масової школи. Окрім того, програмою допоміжної школи курс дробів був поданий ширше і більш закінчено. Курс елементарних десятинних дробів був досить широко представленим у програмі допоміжної школи, на відміну від масової, в якій лише розглядалося “читання та запис десятинних дробів”. Геометрія теж була представлена належним чином, її навчальний матеріал мав дослідно-практичний характер (робота на місцевості, виміри різних предметів), що свідчило про практично-професійну спрямованість цих знань. Цілком закономірним було й те, що цей розділ орієнтувався на зв'язок із кресленням та трудовим навчанням. Програма допоміжної школи не передбачала вивчення ділення чисел, що широко вивчалось у масовій школі.

Поряд із названими підходами до побудови навчального курсу математики у допоміжній школі, він ще характеризувався й особливостями розподілення навчального матеріалу за роками навчання. Вивчення цього курсу у першому класі розглядалося перш за все із пропедевтичних позицій, що мали закладати основи подальших знань.

І наразі залишається доречною рекомендація вчених практикам про те, що засвоєним положення може бути лише тоді, коли воно дає логічні підстави для переходу до наступних пунктів. Особливої уваги це потребує на пропедевтичному етапі вивчення математики. Вивчення кола елементарних математичних уявлень і їх уточнення та розвиток повинні передувати систематичному курсу із опанування математики.

Серед нагальних завдань у сфері зростання математичної освіти учнів зазначеного типу шкіл перш за все виділялися питання подальшого відпрацювання питань часових і просторових уявлень учнів. Навчання розв'язуванню математичних задач теж становило пріоритетне завдання цього навчального курсу, бо саме це мало б сприяти розширенню зв'язків математики з географією, природознавством, трудовим навчанням і саме головне – із реальним життям. Це мало здійснюватися перш за все через вирішення комплексу математичних завдань, які включали в себе чіткий міжпредметний зміст [336].

Природознавство як навчальна дисципліна, яка вміщує в собі конкретний предметний зміст, розглядалося як важливий засіб здійснення корекційного впливу на інтелектуальну сферу дитини із особливими психофізичними потребами. При його вивченні педагогам рекомендувалося звертати увагу на ті технологічні та практичні відомості, які можуть бути в межах цього навчального курсу. Маючи широкий спектр міжпредметних зв'язків, що, безумовно, сприяли опануванню ним, природознавство не було позбавлено певних складнощів. Мова йшла,

зокрема, про вивчення розділу “Найпростіші”, а також про складність здійснення широких біологічних узагальнень (старші класи).

Суттєве зниження просторового орієнтування учнів допоміжної школи значно впливало на їх опанування навчальним матеріалом із географії. Тогочасна побудова навчальної програми із цієї дисципліни була підпорядкована загостренню уваги учня на матеріалі географії СРСР. Всі інші країни світу у географічному аспекті порівнювалися із Радянським Союзом. Географічний матеріал УРСР, а також матеріал конкретних регіонів республіки був представлений у навчально-методичних документах не належним чином, що, звичайно, суттєво знижувало корекційно-пізнавальну цінність навчальної дисципліни. Програмований матеріал, що містив певні математичні відомості (Земля як планета, її рух) пропонувалося розподілити на два блоки. У четвертому класі вивчалися елементарні поняття, у сьомому класі – поняття більш поглибленого плану [178].

Надмірна заполітизованість навчального процесу того часу безпосереднім чином торкнулась і діяльності спеціальної школи. Особливо це проявлялося у побудові та вивченні історії. Домінуючу частку навчального матеріалу цієї дисципліни було присвячено вивченню революційних подій 1917 р. на виключно пролетарсько-класових засадах. Під час Великої Вітчизняної війни та після її успішного завершення школа стала багато уваги приділяти вивченню окремих найбільш яскравих сторінок цього лихоліття. Отже, у післявоєнний період розвитку допоміжного навчання, як твердять історико-педагогічні джерела того часу, головним при вивченні цієї навчальної дисципліни стало патріотичне виховання на основі звернення до подій Великої Вітчизняної війни [152].

У період відбудови народного господарства домінуючим у змісті навчання учнів всіх типів шкіл стала пропаганда подальшого утвердження соціалістичного ладу. Питання національної історії, як і раніше,

розглядалося виключно фрагментарно. Дещо пізніше, у період так званої “хрущовської відлиги”, певною мірою були переглянуті методичні підходи до самого історичного змісту. Мова, звичайно, йде про засудження культу Й. В. Сталіна. Однак, не дивлячись на ці вагомні змістовні зрушення, методологічні засади самого викладання історії як навчальної дисципліни не набули корекційного спрямування. Зокрема, незважаючи на переосмислення ролі історії у становленні людини-громадянина, так і не був створений протягом всього радянського часу оригінальний підручник для допоміжної школи. Парадоксальним фактом, на наш погляд, є те, що протягом декількох десятиліть учні допоміжних шкіл всього колишнього Радянського Союзу навчалися за підручниками різних авторів “Оповідання з історії СРСР” для 4 класу масової загальноосвітньої школи.

Як зазначали вчені, якщо при вивченні географії головною складністю було опанування просторовими уявленнями учнів, то вивчення історії передбачало подолання складнощів у оволодінні часовими уявленнями. Для подолання цієї перешкоди учителям рекомендувалося постійно контролювати процес співвідношення конкретного історичного факту із тим чи іншим періодом розвитку суспільства. Практично повна відсутність у навчальних програмах матеріалу, пов’язаного із життям республіки та рідного регіону учня, значно збіднювало пізнавальний потенціал історії як навчальної дисципліни.

Значною мірою ці ж зауваження відносилися і до вивчення Конституції СРСР, у межах відповідного навчального курсу.

Нами вже наголошувалося на тому, що дефектологи того часу значну увагу приділяли розвитку у дитини нахилів до малювання як важливого корекційно-розвивального засобу. Звичайно, на переконання педагогів, малювання повинне пронизувати всі грані шкільного та позашкільного життя школяра, але, разом із тим, має бути спеціальна навчальна дисципліна, яка б ставила за мету поступово навчити основам техніки

малювання. Потрібно, щоб спільно із кресленням малювання поступово займало належне місце у загальній структурі навчальних дисциплін школи цього типу [152; 155].

Розглядаючи залучення дітей до опанування всілякими видами мистецтва як важливу складову корекційного успіху, допоміжна школа прагнула постійно дбати про естетичний розвиток своїх вихованців. Співи та малювання саме і повинні були заповнити цю нішу у вихованні прекрасного. “Співи повинні дати учням уміння співати і елементарну музикальну грамоту. Викладання предмету ні в якому разі не повинно бути зведеним тільки до вивчення пісеньок: потрібно проробити програму в цілому і за це школа несе таку ж відповідальність, як і за математику” [152, с. 257]. При цьому зазначалося також і те, що у галузі музикального хисту учні допоміжних шкіл практично не різняться від своїх однолітків із масових шкіл. І що власне ця обставина і повинна спонукати педагогів на пошук нестандартних шляхів розкриття природи дитини із особливими психічними можливостями. Як нам здається, досить доречним було висловлено і побажання про те, що уроки зі співів непотрібно ототожнювати із роботою з цього напрямку виховання вихователів під час проведення продовженого дня. Отже, ці уроки рекомендувалося проводити виключно із всі класом, відповідно до конкретної програми навчання, на належному дидактичному рівні. Звичайно, різний рівень музикальних здібностей у дітей зумовлював проведення педагогами постійного пошуку індивідуальних підходів, до кожного конкретного учня, однак нікого не дозволялося звільняти від цих занять. Цікавою методичною знахідкою уроків подібного типу стало обов’язкове прослуховування на кожному з них музикальних творів протягом 10-12 хвилин (перелік творів був затверджений програмою навчання). Логічним доповненням до цих занять стала діяльність у більшості шкіл дитячого хору. Всю корекційну роботу

на цих уроках вчені рекомендували узгоджувати із логопедом школи, що сприяло певною мірою усуненню окремих вад мовленнєвого розвитку.

Фізкультура і ритміка, як навчальні дисципліни, в умовах допоміжного навчання розглядалися виключно із позицій їх корекційної специфіки. Такий науково-методичний підхід визначався перш за все тим, що учні поряд із розумовою відсталістю мали у переважній більшості ще і значні особливості фізичного розвитку. Саме ця обставина і зумовлювала пошук різноманітних диференційованих підходів у проведенні занять із зазначених навчальних дисциплін. Як свідчив досвід перших років проведення занять з ритміки, учні досить гармонійно сприйняли ці уроки. Отже, формально-організаційний аспект їх проведення не викликав практично жодних сумнівів. Починаючи з четвертого класу, коли на уроках фізкультури підвищуються вимоги (зростають фізичні навантаження), для певної частини дітей подолання цих труднощів виявляється неможливим. Особливу складність ці заняття становлять для дітей із порушенням координації рухів, а також їх темпу та ритму.

На наше переконання, і для сьогоденної допоміжної школи є актуальна думка тогочасних вчених і дефектологів-практиків про те, що фізкультура у цьому типі шкіл не повинна обмежуватися проведенням уроків із ритміки та гімнастики. Вона повинна була пронизувати у різних формах всі аспекти шкільного життя, а отже значною мірою визначати весь режим шкільного життя. Зокрема, у досліджуваний період розвитку допоміжної школи вже стали з'являтися окремі педагогічні колективи шкіл, які у тісній співпраці із медичним персоналом прагнули налагодити цілісну систему оздоровчої роботи. У цих навчальних закладах фізичну культуру стали розглядати як важливий засіб фізичного оздоровлення учнів, розвитку їх сенсо-моторного виховання і стимул для всебічного психічного розвитку дитини із особливими психофізичними потребами.

Вчителям цієї навчальної дисципліни та вихователям рекомендувалося під час виконання дітьми фізичних вправ звертати перш за все увагу на їх багаторазове повторення, що саме і створювало умови для розвитку моторики та моторних диференціювань. Основу цього фізіологічного процесу становить перехід неоформлених генералізованих рухових реакцій у диференційований цільовий акт. У результаті багаторазових повторень відбувається тренування нервово-м'язового апарату, його вдосконалення. Це стимулює кровообіг у тканинах. Таким чином дитина стає більш зміцнілою у фізичному, а отже і у психічному відношенні.

Саме враховуючи корекційний потенціал фізичного виховання, вчителі у тісній співпраці з медиками та вихователями розширювали межі занять дитини фізичним вихованням за рахунок продовженого шкільного дня. Так, у повсякденну практику шкіл, у яких була створена належна матеріальна база, увійшли додаткові заняття із фізичної культури у післяобідній час. Відповідні фізіотерапевтичні процедури, післяобідній сон, посилене харчування теж стали важливими умовами досягнення успіху у корекційно-розвивальному напрямку роботи школи-інтернату. Необхідно зазначити, що вся ця робота здійснювалася на основі чіткого дотримання принципів індивідуального та диференційованого підходів.

Враховуючи певну монотонність окремих видів трудового навчання (столярна, слюсарна, швейна справи та ін.) вчені рекомендували педагогам будувати проведення занять із фізичного виховання саме таким чином, щоб компенсувати одноманітне протікання лише певних типів рухів дитини. Зокрема, вагоме місце у цій площині надавалося проведенню ритмічних вправ, які стимулюють розвиток нервово-м'язового апарату, а також широкого спектру психічних функцій. Використання найрізноманітніших рухливих ігор теж розглядалося дефектологами як важливий фактор досягнення успіху у сенсо-моторному вихованні. При



цьому головна увага зверталася на проведення занять зазначеного типу. Вправи мають йти за певною системою: від простих рухливих комбінацій до більш складних їх форм. Всі вправи, які виконують учні, мають контролюватися педагогами. Це буде сприяти недопущенню у дитини певних помилок при виконанні цих вправ, а також приведе до вироблення впевненості у своїх діях. Як свідчили результати запровадження в окремих допоміжних школах певної системи фізкультурно-оздоровчої роботи, у них зростала загальна загартованість дітей, суттєво знизилась кількість різного роду простудних захворювань, поліпилась загальна морально-психологічна атмосфера в колективі учнів тощо. Окрім того, залучення дітей до дотримання здорового способу життя ставало для значної частини з них потребою і після закінчення школи [152; 155].

Суттєвим успіхом у подальшому розвитку змісту фізичного виховання учнів допоміжної школи вбачається чітке визначення його цілей та завдань. Головною метою цього виду виховання і навчання дітей із особливими потребами вчені вважали сприяння фізичному розвитку учнів, корекцію індивідуальних недоліків і всебічне стимулювання їхнього психічного розвитку [152].

Відповідно до мети фізичного виховання були сформовані досить чіткі його завдання.

Створення умов для реалізації завдань педагогічно-доцільного фізичного виховання становило його перше завдання.

Вирішення цього завдання передбачало здійснення комплексу заходів, зокрема, створення належних санітарно гігієнічних умов як у сім'ї, чи дитячому будинку, так і у школі. Це передбачало активну співпрацю педагогів, лікарів, а також батьків у питаннях створення та підтримання належного санітарно-побутового стану всіх приміщень школи.

Другий аспект проблеми включав у себе запровадження виваженого режиму дня та виховання у дітей санітарно-гігієнічних навичок.

Досягнення мети у цьому напрямку роботи включало в себе належну організацію дитячого харчування, його якість, режим і культуру. Виконання цього положення включало в себе всі без винятку сфери життєдіяльності дитини з особливими потребами як у навчальній, так і у позакласний час. Педагоги та шкільні медики повинні були взяти під свій контроль всі форми побутової праці учнів з точки зору її “посильності”. Навчання основам дотримання санітарно-гігієнічних і побутових норм також становило важливу складову підготовки учня до самостійного життя.

Вироблення єдиних вимог сім’ї та школи у питаннях проведення санітарно-просвітницької роботи становило третю складову зазначеного напрямку корекційно-виховного процесу допоміжного закладу освіти.

Четвертий елемент цього методологічного блоку полягав у проведенні постійної роботи школи із попередження та подолання захворюваності дітей.

Створення умов для правильного фізичного виховання становило друге завдання цього напрямку роботи школи.

Реалізація цього завдання вимагала створення двох блоків заходів. До першого О.М. Граборов відносив гігієнічну гімнастику та загартування організму [152].

Систематичні вправи із гігієнічної гімнастики педагоги та лікарі розглядали як важливий засіб вдосконалення нервово-м’язового апарату дитини у напрямку вироблення в нього готовності до виконання продуктивної праці високого рівня складнощів. Цей вид гімнастики включав у себе:

- вранішню гімнастику;
- фізкультхвилинки на уроках, спрямовані на попередження дитячої втомлюваності;

– уроки фізкультури, як основна форма фізичного виховання, ставили за мету підвищити загальний фізичний розвиток дитини, сформувати певні характерологічні риси: швидкість, рішучість, впевненість у собі тощо;

– спортивні ігри та вправи.

Доречним, на наш погляд, буде зазначити, що проведення всіх цих заходів із фізичного виховання передбачало дотримання принципів індивідуального та диференційованого підходу. Наприклад, з метою простеження динаміки фізичного розвитку учня рекомендувалося вчителям фізичного виховання постійно вести картки фізичного розвитку учня, які б давали змогу фіксувати основні типи протипоказань із фізичної культури, а також рекомендації фахівців із покращення фізичного стану дитини.

Друга група заходів включала в себе завдання, спрямовані на закалювання організму. Досягається це передусім за рахунок використання потенціалу оздоровчих процедур, а також через тренування учнів.

Третьє завдання фізичного виховання становила його корекційна спрямованість. Вирішення цього завдання передбачало:

- індивідуальний підхід;
- сенсорне виховання;
- медичні заходи, спрямовані на підвищення загального біотонусу дитини, а також на подолання індивідуальних особливостей фізичного розвитку.

До лікувальних заходів вчені відносили фізіотерапевтичні заходи, індивідуальну лікувальну гімнастику, лікувальні процедури тощо. При цьому зазначалося, що обов'язковою умовою успіху корекційного впливу на заняттях із фізичної культури, у навчальний та у позакласний час, має стати узгодженість між цими двома компонентами корекційного навчально-виховного процесу допоміжної школи.

Четверте завдання в галузі фізичного виховання включало в себе стимулювання психічного розвитку учня та вироблення у нього певних характерологічних рис: волі, наполегливості, терпіння тощо.

Враховуючи всю складність суспільно-політичного становища СРСР у воєнний та післявоєнний час, уряд країни орієнтував всі типи шкіл, у тому числі і допоміжні, значну увагу приділяти військовій підготовці учнівської молоді, що і становило п'яте завдання фізичного виховання [152].

До безумовних здобутків фізичного виховання учнів спеціальної школи зазначеного періоду її розвитку, на наш погляд, потрібно також віднести і розробку О.М. Граборовим змісту його основних складових компонентів. Мова перш за все йде про розробку різних типів гімнастичних вправ. Головною вимогою до проведення занять із гімнастики став індивідуальний підхід до учнів, який визначався педагогом на основі рекомендацій лікаря.

Як вже зазначалося, іншим типом роботи у сфері фізичного розвитку дитини з особливими потребами стали фізкультхвилинки на уроках. Головне завдання тут вбачалося у наданні короткого (2 – 3 хв.) відпочинку у процесі проведення уроку. Розпочинати цю роботу планувалося із третього уроку, а також на уроках праці. Всі педагоги мали пройти консультаційні заняття в учителя фізичного виховання та у лікаря. Вправи підбиралися виключно із врахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей.

До наступного типу цього виду корекційно-навчальної роботи входила гігієнічна гімнастика з елементами ритміки. Ці заняття включали п'ять розділів:

- фізичні вправи;
- ритмічні вправи;
- ігри;

- теоретичні відомості із фізичної культури;
- організаційні та санітарно-гігієнічні навички.

Фізичні вправи мали за мету забезпечити всебічний розвиток учнів. Вони були спрямовані на загальний розвиток організму і на усунення його недоліків. Ці вправи передбачали розвиток та зміцнення окремих груп м'язів, а також зміцнення органів дихання, кровообігу та травлення. Окрім того, належна увага надавалася розвитку рухливості.

Паралельно із відпрацюванням вправ загально фізичного профілю, допоміжна школа стала успішно застосовувати у площині корекційно-розвивальної роботи виключно прикладні вправи: хода, біг, стрибки тощо. Головна увага приділялася насамперед:

- вправам на вироблення способів подолання перешкод (хода, біг, повзання тощо);
- вправам із підняття та перенесення вантажу;
- способам захисту та нападу (елементи боротьби).

В основу ритмічних вправ було покладено вдосконалення нервово-м'язових механізмів учнів з метою вироблення життєво важливих якостей, необхідних для подальшого життя учнів. Ці вправи становили собою три взаємодоповнюючі блоки:

- вправи, спрямовані на розвиток уваги, швидкості і точності реакції, диференціації сприймань, швидкості реакцій при певній послідовності завдань, колективній праці;
- вправи, що були зорієнтовані на розвиток темпу, такту, тривалості, ритмічного малюнку, музикальної побудови та мелодії тощо;
- вправи, спрямовані на передачу в рухах музикальних відтінків, силових рухів, плавності рухів тощо [152].

Цікавим історико-педагогічним фактом є те, що уроки фізичного виховання у допоміжних школах 40-х рр. мали певні елементи теоретичних знань із цієї сфери. Це, на думку О.М. Граборова, мало

сприяти зростанню свідомого ставлення дітей до занять з фізичного виховання [152].

Суттєвим доповненням до занять цього типу тут слугували уроки природознавства. Зокрема, під час вивчення розділу “Людина”, вчитель природознавства мав сформулювати у дітей основи знань анатомії та фізіології людського організму, їх залежність від занять фізичними вправами.

Зміст фізичного виховання учнів шкіл цього типу знаходив своє відображення у все більш досконалому його плануванні. Програми із цієї навчальної дисципліни передбачали поділ на два півріччя. При підборі тем враховувалися особливості пори року. Велика роль у плануванні відводилася ігровим заняттям, що мали постійно ускладнюватися.

Постійна увага педагогами приділялася і розробці змісту уроків із гігієнічної гімнастики з елементами ритміки. Стосовно цих уроків були висунуті такі завдання:

- ✓ сприяння всебічному розвитку дитини;
- ✓ виховання у неї низки психофізичних якостей: швидкість, сила, витривалість;
- ✓ вироблення певних практичних навичок та вмінь: долати перешкоди, пересуватися різними способами тощо.

Отже, зміст фізичного виховання розумово відсталих учнів все більше набував чітко вираженої корекційної спрямованості, реалізація якої досягалася через найрізноманітніші форми занять як у навчальний, так і у позакласний час.

Як вже зазначалося, ще на перших етапах створення мережі спеціальних шкіл дефектологи різних країн світу стали вбачати у запровадженні праці у різних її формах до повсякденного життя школи важливу складову успіху її діяльності.

Сорокові роки двадцятого століття для допоміжного навчання поряд із іншими досягненнями характеризувалися створенням вже досить чіткої системи трудового навчання і трудового виховання учнів. Праця стала розглядатися і як загальноосвітній, і як корекційно-виховний засіб підготовки учнів до самостійного життя після закінчення школи. Отже, праця розглядалася як навчальна дисципліна і як методичний прийом та широко використовувалася в усіх сферах навчання та виховання учня.

Особлива роль у розробці теорії та практики корекційного трудового навчання учнів зазначеного типу шкіл належала в ті роки професору О.М. Граборову та його науковій школі [152; 154; 155].

Трудове навчання як важлива складова всього навчально-корекційного процесу допоміжної школи вмещувало три розділи:

- пропедевтичну працю у початковій школі (1 – 3 кл.);
- трудове навчання як засіб опанування учнями трудовими навичками та уміннями – побутову працю (4 – 7 кл.);
- професійну підготовку (4 – 7 кл.).

Праця як методичний прийом “... є важливим засобом корекції, що дає можливість здійснити наочність навчання в її найбільш розгорнутій формі реалізації, відтворення, моделювання і конструювання” [152, с. 273].  
Всі ці складові трудового навчання розглядалися як взаємодоповнюючі компоненти єдиного процесу.

Необхідно наголосити також на тому, що праця у допоміжній школі в усіх її формах базувалася на цілій низці принципів навчання. Корекційне виховання, як принцип спеціальної дидактики, став поступово займати у цьому процесі визначальне місце. Принцип наочності для корекційного навчання також відіграв визначальну роль, базуючись на врахуванні особливостей розвитку мислення дітей зазначеної категорії. Водночас набуває значної ролі принцип зв'язку праці із життям, оскільки він

налаштовував учня на всебічне використання отриманих у школі знань у його майбутньому.

Трудове навчання у межах початкової школи, як вже наголошувалося, носило чітко зорієнтовану пропедевтичну спрямованість. Воно здійснювалося на основі принципу міжпредметних зв'язків. Так, окрім спеціальних уроків ще була започаткована низка постійних вправ із ручної праці та ліплення на уроках із математики, мови, природознавством тощо. Поряд із навчальним процесом школи широко практикували залучення дітей до проведення різних форм суспільно корисної праці у позакласний час.

До головних завдань цього етапу трудового навчання дефектологи відносили такі:

- 1) виявити пізнавальні можливості учня;
- 2) зацікавити першокласників працею у її різних формах;
- 3) дати учням найбільш суттєві трудові орієнтири: аналіз кожної робочої операції, вибір необхідного для роботи інструменту, дотримання порядку на робочому місці, прибирання приміщення після виконаної роботи;
- 4) підготувати учнів до опанування професійними видами праці.

Види пропедевтичної праці учнів охоплювали роботу із найрізноманітнішими матеріалами: папір, пап'є-маше, глину, пластилін, гілки дерев тощо. Це все використовувалося при виготовленні різних аплікацій, макетів, стендів та інших виробів.

Характерною особливістю пропедевтичного етапу навчання учнів було те, що на ньому ще не ставилися чіткі завдання із опанування тим чи іншим видом праці. Ці заняття передбачали всіляко розвинути уявлення дітей про зовнішній світ, про окремі явища природи, про людину і працю в її житті. Цілком закономірно тут ставилося завдання зміцнення перших навичок у читанні, письмі, рахуванні в процесі їх практичного



використання. Пропедевтичне трудове навчання мало також сприяти розвитку навичок у розпізнаванні матеріалів за їх зовнішніми ознаками: кольором, формою, твердістю, величиною, малюнком тощо. Розвиток внутрішнього світу дитини завжди був у полі зору дефектологів, тому формування почуття прекрасного займало належне місце серед інших завдань цього етапу трудового навчання. Розвиток початкових трудових навичок, вдосконалення моторики рук та очей теж становило одне із завдань пропедевтичного трудового виховання. Отже, головною метою його запровадження у початковій школі стало здійснення корекційно-виховних завдань.

Систематичне опанування певними професійними знаннями, уміннями та навичками на уроках із трудового навчання являло собою головну ідею проведення наступного етапу трудового навчання та трудового виховання. Визначальним орієнтиром цього етапу трудового навчання була підготовка учня до опанування ним різноманітними аспектами праці у своєму самостійному майбутньому, як у професійному так і у побутовому аспектах. Серед видів побутової праці учнів виділялися такі складові: домоводство (пізнання основ ведення домашнього господарства); кулінарія (приготування їжі, догляд за посудом, сервування столу тощо); швейна справа (ремонт та пошиття простих моделей одягу); ремонт побутового обладнання.

Головні завдання етапу професійно-трудоного навчання охоплювали набуття певних знань, вироблення конкретних навичок і умінь у сфері майбутньої професії учня. До них, зокрема, відносили: читання простої технічної документації, конструювання виробів, планування роботи, організація свого робочого місця, монтажно-збиральні роботи, облік виконаної роботи тощо.

Всі види технічної праці учня оцінювалися з різних точок зору. Зокрема, сюди перш за все належала систематичність його викладу.

Вагоме значення мали різноманітність технічних операцій, з яких складається цей вид праці, доступність для учнів механізації всіх чи окремих операцій того чи іншого виду праці, дотримання гігієнічних норм праці тощо.

Для сучасної олігофренопедагогіки становить певний інтерес побудова навчальних програм із різних видів праці. Всі вони містили такі елементи:

- значення зазначеного виду праці у загальному плані суспільного життя держави;
- відомості з технології матеріалів;
- відомості з технології інструментів та машин;
- певний цикл необхідних для учня операцій;
- відомості із організації даного виду праці;
- санітарно-гігієнічні вимоги до проведення робіт.

До найпоширеніших видів технічної праці тогочасна допоміжна школа відносила: слюсарну, столярну, швейну, картонажну, сільськогосподарську та інші види. При цьому наголошувалося, що головним має бути вироблення системи у вивченні основ того чи іншого виду технічної праці учня. Педагогу потрібно було глибоко осмислити кожну технічну операцію і пов'язати її з майбутньою професією свого вихованця.

Головний висновок, зроблений вченими та педагогами-практиками того часу стосовно розкриття потенційних корекційних можливостей усіх форм трудового навчання учнів допоміжної школи, полягав насамперед у тому, що його результативність буде високою лише за умови дотримання систематичності у проходженні трьох складових: пропедевтична праця у початковій школі (1 – 3 кл.); трудове навчання, як засіб опанування учнями трудовими навичками та вміннями – побутова праця ( 4 – 7 кл.); професійна підготовка ( 4 – 7 кл.).

На наш погляд, підсумовуючи роботу дефектологів 40-х рр. ХХ ст., можна стверджувати, що кожна із навчальних дисциплін стала набувати певних, притаманних лише їй рис. Головною метою всіх без виключення навчальних дисциплін стало всіляке стимулювання розвитку учня, спрямоване на подолання тих чи інших особливостей його психічного та фізичного розвитку [152; 155].

## РОЗДІЛ 4

### ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ

#### *4.1. Розробка основ організаційно-методичного забезпечення навчання учнів допоміжних шкіл у перші післяреволюційні роки*

У попередніх розділах книги (1.4 і 2.1) ми зазначали, що у дожовтневий період були закладені організаційно-методичні засади навчання розумово відсталих дітей. В цілому ж допоміжне навчання набуло певних завершених організаційних форм вже у 20-ті рр. ХХ ст.

Як зазначав у 1922 році керівник Державного Медико-педологічного Інституту Наркомату охорони здоров'я Російської Федерації М.О. Гуревич ...“до жовтневого перевороту в Росії не існувало не тільки організації опіки дефективних дітей, але навіть окремих більш-менш влаштованих громадських закладів для цієї категорії дітей. Було у столиці декілька допоміжних шкіл, 2-3 приватні “лікувальниці” для багатих, де-не-де притулки богомільного типу з клерикальним нахилом і потім невеличка кількість колоній для малолітніх злочинців тюремного типу” [265, с. 5].

Подібна ситуація, на думку Л.К. Одинченко та ін. дослідників історії корекційної педагогіки була характерною й для допоміжних закладів освіти тогочасної України [406; 407].

Соціально-політичні події 1917 року розірвали, або суттєво загальмували більшість вітчизняних освітянських традицій, оскільки школа стала набувати відверто класовий характер. Освітянська галузь стала виконувати нове соціальне замовлення держави на виховання людини “нової формації”.

Історія зазначеного періоду розвитку вітчизняної мережі різного типу закладів освіти та їхнього науково-методичного забезпечення є

досить суперечливою. Звичайно, перш за все необхідно нагадати, що в цілому не зупинявся стрімкий процес боротьби із неграмотністю населення, йшло введення й збільшення термінів загального навчання. Педагогічна наука стала пропонувати своїм колегам-практикам вагомі оригінальні думки стосовно якісних змін навчально-виховного процесу різного типу, зокрема, й спеціальних, закладів освіти. До найбільш негативних ознак освітянського процесу перш за все необхідно віднести жорсткий ідеологічний контроль влади. Відсутність вільної педагогічної полеміки, всебічна державна цензура, обмеження в спілкуванні із зарубіжною науково-педагогічною громадськістю, повне ігнорування досвіду царської школи – становили найбільш суттєві риси того часу. Соціальним замовленням держави стало перш за все політичне виховання молоді. Як вже зазначалося, поряд із такими прогресивними соціально-політичними починаннями як декларація рівних прав всіх громадян на освіту незалежно від національної приналежності та соціального положення, рівність в отриманні освіти жінок та чоловіків, створення національних шкіл, світськість освіти, виважене поєднання навчання із продуктивною працею, були і принципові упущення, що не могли негативно не вплинути на організацію та методичне забезпечення діяльності різних типів закладів освіти. До найбільш суттєвих помилок тогочасного уряду в освітянській політиці належить і перш за все ліквідація дореволюційної структури шкільної освіти. Необгрунтовано відкинутими виявилися різного роду типи навчальних закладів, наприклад, гімназії, радикальних змін зазнали програми, серед яких стали домінувати програми комплексної побудови навчального матеріалу [520].

Педагогіка, як загальна так і спеціальна, тлумачили поняттям “організація та методика навчання” як зовнішній вигляд навчального процесу, що має враховувати його характерні ознаки: кількість учнів, місце і час їхнього навчання й порядок його реалізації. Форми організації

навчання мету, засоби та методи навчання й при цьому, безумовно, опираються на зміст навчального процесу. У вітчизняній дидактиці сформувалися такі найпоширеніші форми організації навчання: урок, екскурсія, домашня робота тощо. До найпоширеніших форм позакласної навчальної роботи відносяться: предметні гуртки, олімпіади, конкурси тощо [155].

Згідно з результатами досліджень цілого ряду дефектологів (Л.С. Виготський, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, О.Р. Лурія та ін.) учням допоміжних шкіл характерний низький рівень розвитку вищих пізнавальних психічних процесів: пам'ять, мислення, сприймання тощо [130; 220; 264; 267]. Саме тому, на думку Н.П. Кравець, у зазначеній категорії учнів домінує катехізична форма мислення, яка базується на ретроспективному відтворенні вивченого матеріалу. Інша форма мислення – евристична вимагає не лише відкриття нових, а, що є теж принциповим – усвідомлення набутих знань, які мають поступово ставати все більш дієвими [333]. Широка педагогічна практика засвідчує, що для активізації евристичної форми мислення важливим є пошук найбільш оптимальних форм та методів передачі знань від педагога до учня. Особливо це було і залишається актуальним на цей час для учнів допоміжної школи. Розгляд цих питань у історико-педагогічному ракурсі становило головне завдання цього розділу нашого наукового дослідження.

2 листопада 1922 р. Президія ВУЦВК затверджує “Кодекс законів про народну освіту в УРСР”, згідно якого заклади для дітей із особливими потребами були приєднані до єдиної системи народної освіти. За своєю: ...“структурою і організацією навчально-виховної роботи вони принципово відрізнялися від старих притулків. Діяльність їх будувалася за принципами декларації підвідділу соціального виховання НКО РРФСР” [88, с. 41]. Згідно цього нормативно-правового документу передбачалася ціла низка заходів, спрямованих на вдосконалення роботи допоміжних шкіл. Зокрема,

стала зароджуватися спеціальна підготовка педагогів зазначеного типу шкіл. Окрім того, НКО рекомендував місцевим органам освіти започатковувати всебічне індивідуальне обстеження кожної дитини напередодні прийому її до навчання у школі. Навчальні заклади повинні були забезпечити максимальні умови, що сприяли б всебічному розвитку учня, при цьому мав якомога повніше враховуватися сімейний характер побудови педагогічного життя у колективі школи. Трудова діяльність мала стати провідною ідеєю наповнення навчально-виховного процесу школи. Взаємозв'язок виховання та навчання учнів, на думку тодішніх керівників системи спеціальних шкіл нашої держави, мав би бути повністю зорієнтованим на повсякденну практику всього спектру суспільно-політичного життя країни [88].

Реалізувати на практиці ці проекти у всебічному обсязі заважали, як вже зазначалося раніше, несприятливі соціально-політичні умови: повоєнна розруха, голод, дитяча безпритульність, слабка матеріально-технічна база новостворених допоміжних шкіл та інші соціальні негаразди. Саме тому, допоміжні школи, практично всіх регіонів України, згідно результатів досліджень В.І. Бондаря та Л.К. Одинченко: ... “були схожі на “жалюгідні притулки”, а не на навчально-виховні заклади” [88, с. 41].

Окрім того, як свідчить сучасна історико-педагогічна наука, суттєвим стримуючим фактором у розвитку мережі спеціальних шкіл стала відсутність урядових документів, які б чітко регламентували їхню діяльність. Так, відсутність єдиних навчальних планів та навчальних програм, ставала важкою перешкодою на шляху вироблення єдиних педагогічних вимог до корекційно-виховного процесу в усіх школах республіки. Колосальною проблемою була й низька забезпеченість шкіл вчителями-дефектологами. Психолого-педагогічна наука була на той час у великому боргу перед практичними працівниками спецшкіл у питаннях розробки єдиних вимог до їхнього комплектування на основі науково-

обґрунтованого відбору. Подібний стан розвитку допоміжної школи-інтернату неминуче призводив до того, що серед її учнів були й діти самих різних соціально-незахищених категорій: діти-сироти, інваліди, безпритульні тощо.

Суттєвим поштовхом у вирішенні цих питань стало створення НКО в 1922 р. у Києві, Одесі, Дніпропетровську та Харкові обласних лікарсько-педагогічних кабінетів. Передбачалося певне покращення діяльності цих науково-методичних центрів у питаннях відбору та комплектування допоміжних шкіл та організації їхньої роботи [88]. В силу зазначених об'єктивних умов того історичного часу радикальні позитивні зміни в діяльності цих установ не могли відбутися.

Історико-педагогічним фактом є, наприклад, те, що у цей час всі типи спеціальних дитячих установ були централізовані й підпорядковані лікарсько-педагогічним кабінетам областей. В межах всієї республіки керівництво здійснював Центральний лікарсько-педагогічний кабінет.

Першим нормативно-правовим документом, який мав регламентувати діяльність спеціальних закладів освіти стало “Тимчасове положення про заклади для дітей-правопорушників і дефективного дитинства”, затверджене постановою Колегії Наркомосу України від 6 вересня 1922 р. У відповідності з яким спеціальні заклади освіти мали здійснювати соціальне виховання своїх учнів. Відбір до них мав проходити лише через ретельне всебічне медичне та психолого-педагогічне вивчення в колекторах та у лікарсько-педагогічних кабінетах. У відповідності із ступенем розумового розвитку дітей, дитячі будинки поділялись на два типи – основний та допоміжний. Серед основних положень зазначеного документу, чи не головним було те, що дитина в результаті успішного навчання у допоміжному дитячому будинку мала шанс перейти до навчання у масовий дитячий будинок, а учень, що не встигав у навчанні у



масовому дитячому будинку міг бути переведений із дозволу органів освіти до навчання у допоміжний [88].

Зазначене положення передбачало приймати до допоміжних навчальних установ дітей трьох категорій: “з відставанням у розумовому розвитку через соціальні причини, з легким ступенем розумового розвитку та глибоко розумово відсталих” [88, с. 42].

Наповнюваність зазначених навчальних установ була досить незначною – до тридцяти учнів. Їх віковий спектр був доволі широкий – з 4 до 18 років. Згідно досліджень В.І. Бондаря та Л.К. Одинченко в цих будинках: ... “чіткіше визначалися педагогічні завдання. В основному дитячому будинку рекомендувалася робота за навчальними планами соцвиха з обов’язковою індивідуалізацією занять з кожною дитиною відповідно до особливостей її розвитку” [88, с. 42]. У відповідності з цими вимогами педагогічні осередки цих установ стали приділяти значну увагу трудовому та фізичному вихованню дітей як у навчальний так і у позанавчальний час. Зокрема, першочергове місце у навчанні дітей займала психічна ортопедія.

Реалізації на практиці цих вкрай необхідних соціально-педагогічних завдань завадила соціальна скрута держави. За наведеними у історико-педагогічних дослідженнях фактами: ...“на початку 1923 р. з 8 млн. дітей 400 тис. (5 %) мали вади фізичного і психічного розвитку, але тільки 2128 навчалися в 57 навчально-виховних закладах. У 1923/24 н. р. ця цифра зменшилася до 1433 дітей (37 %)” [88, с. 42].

Неузгодженість дій між центральними та місцевими органами влади, зокрема, прийняття “Плану згортання закладів НКО” (1922), призвела до того, що на 1 січня 1924 р. в УРСР працювало лише 11 допоміжних навчальних закладів.

Враховуючи всю складність ситуації, у яку потрапила мережа допоміжних закладів освіти, НКО України в 1924 р. дозволяє відкриття

приватних закладів освіти для розумово відсталих дітей, та організацію приватних індивідуально-групових занять з учнями (до трьох осіб). Приватну практику могли мати лише педагоги-дефектологи з не менш ніж п'ятирічним педагогічним стажем чи дворічний стаж, що був набутий під керівництвом кваліфікованого педагога-практика [87; 88]. Приватні школи та окремі педагоги мали отримати відповідні ліцензії та періодично подавати до освітянських органів звіти про свою діяльність. Не дивлячись на цей безпрецедентний крок радянської влади, приватна мережа допоміжного навчання в силу об'єктивних соціально-політичних причин так і не розвинулася.

Економічна скрута допоміжних шкіл того часу, звичайно ж, не сприяла реалізації їхнього головного завдання – проведення корекційного навчання та виховання учнів, що має слугувати головною умовою успішної соціалізації випускників. Наприклад, постанова НКО УРСР від 25 червня 1925 р. “Про заходи щодо прийому повних сиріт до дитячих будинків”, з метою влаштування до дитбудинків сиріт, рекомендувала батькам учнів тимчасово забрати своїх дітей із цих закладів освіти. Звичайно, ці стихійні заходи не могли вирішити принципових корекційно-педагогічних питань стосовно навчання та виховання дітей із особливостями психічного розвитку.

Потрібно зазначити, що питання організації загального обов'язкового навчання розумово відсталих дітей постійно обговорювались на різних рівнях державної влади України: сесії ВУЦВК, колегії НКО, засідання місцевих органів влади, але економічні реалії не давали змоги реалізувати плани із розширення мережі закладів спеціальної освіти. Черговою спробою реалізувати на практиці плани із розширення мережі шкіл зазначеного типу стала постанова НКО УРСР “Про організацію допоміжних шкіл для розумово відсталих дітей” (червень 1925 р.). Цей документ рекомендував місцевим органам освіти виділити

необхідні кошти для організації допоміжного навчання в усіх великих містах, а в районах областей, як виняток, було дозволено відкривати допоміжні класи при масових загальноосвітніх школах. Але, на жаль, “як і в попередні роки, це звернення суттєво не позначилося на розширенні мережі спеціальних закладів для розумово відсталих дітей” [88, с. 44].

Організаційною перешкодою у налагодженні допоміжного корекційного навчання стало й те, що на той час була значна хаотичність у типах навчальних закладів для розумово відсталих дітей: дитячі будинки, допоміжні державні та приватні школи, спеціальні класи при масових школах, приймальники тощо. Подібна ситуація обумовлювалася не тільки матеріальними негараздами, а й відсутністю чіткої діагностики. Наприклад, до числа “дефективних” відносилася значна група так званих “морально-дефективних”, безпритульних, що як правило були педагогічно занедбані, а не розумово відсталі діти.

Не дивлячись на всі соціально-економічні труднощі, а також на відсутність досвіду зі створення допоміжних закладів освіти, у них в цей час відбувався період становлення основ корекційного навчання, яке потребувало вироблення специфічних методів та форм його організації та проведення. Велика роль у його утвердженні належить у першу чергу лікарсько-педагогічним кабінетам, які скеровували діяльність допоміжних шкіл у відповідності із їхніми корекційно-виховними завданнями. Саме у руслі вирішення цих завдань, були введені до навчання навчальні дисципліни, що не вивчалися у масовій загальноосвітній школі: сенсорне виховання, ручна праця, домоводство та ін.

Особлива роль у вирішенні широкого спектру корекційно-розвивальних завдань допоміжної школи того часу стала належати трудовому навчанню та вихованню. Як зазначає В.І.Бондар: “погляди дефектологів того часу на роль і значення фізичної праці у розвитку дитячої особистості ґрунтувалися на пасивному очікуванні зрушень у

розвитку пізнавальної діяльності. Досягалася ця мета через застосування вправ під час виконання трудових дій. Але цілеспрямована робота, пов'язана з розумовим розвитком дитини, не здійснювалася. Фактично домінували переконання, що фізична праця, незалежно від її методичної організації, має корекційно-розвивальне та виховне значення” [82, с. 18].

Важливим поштовхом для утвердження провідної ролі трудового навчання у корекційно-виховному процесі допоміжної школи стало “Положення про єдину трудову школу в Україні” (1919 р.). У відповідності з цим документом, виробнича праця дитини стала розглядатися як важливий засіб соціалізації дитини.

Поява у червні 1920 р. інструкції НКО УРСР про запровадження єдиної трудової школи підтвердила домінуючу роль принципу всебічного і практичного вивчення різнопланової трудової діяльності людей. Ця інструкція передбачала опору шкільного трудового навчання на місцеве виробництво [82]. Головним результатом впровадження зазначеного документу у практику діяльності спеціальних шкіл стало те, що вони стали орієнтувати свою повсякденну роботу на продуктивний характер праці. У цей час з'являється досить широка мережа різноманітних майстерень, шкільних сільськогосподарських та промислових кооперативів, що виконували цілком реальні об'єми робіт різнопланового характеру.

Постанова ВУЦВК від 23 серпня 1922 р. “Про створення сприятливих умов для роботи Наркомосу і його місцевих органів” носила перш за все стимулюючий характер для суттєвого розширення господарської діяльності закладів освіти різного типу. Безумовно, позитивним стало те, що з моменту підписання зазначеного документу, всі зароблені дітьми кошти мали йти виключно на розвиток самих закладів освіти, але одночасно практична його реалізація передбачала суттєві недоліки. Звичайно, найвагомішим серед них був той, що ця постанова стимулюючи господарсько-виробничу діяльність допоміжних шкіл, не

виступала стимулом для розвитку систематичного корекційного трудового навчання учнів. Вказуючи на цілком правильний вектор розвитку трудового навчання у допоміжній школі, освітянські органи не розкривали сутність його корекційного організаційно-методичного забезпечення [82].

У січні 1922 р. відбулася Петроградська обласна конференція з правового захисту неповнолітніх та з питань виховання і навчання дефективних дітей. Не дивлячись на те, що цей форум мав обласний статус, в його роботі брали участь представники різних регіонів Росії та України. Ця обставина сприяла поширенню її рішень на теренах всього колишнього Радянського Союзу. Питання олігофренопедагогіки на конференції були розглянуті у доповідях професора О.М. Граборова “Основи виховання розумово відсталих дітей”, “Навчальний план допоміжної школи та основні принципи навчання”, “Професійна освіта розумово відсталих”, та В.В. Кребера “Методи викладання у допоміжній школі”. Серед головних положень цього науково-методичного зібрання було вироблення дефектологами спільного бачення завдань допоміжної школи у питаннях навчання та виховання учнів. До головних цих завдань делегати форуму віднесли: сприяння виявленню і розвитку особистості учня; зміна окремих сторін його особистості, розвиток яких має суттєві особливості; заміщення функцій, що випали чи недорозвинулися іншими спорідненими функціями; прищеплення достатньо міцних навичок громадської поведінки тощо.

Важливим у резолюції конференції стало положення про те, що основи навчання та виховання розумово відсталих дітей базуються на тих же педагогічних принципах, що і учнів масової школи. Саме тому, гармонійне входження випускника допоміжної школи у трудовий колектив розглядалося як мета діяльності школи, а соціально-трудове виховання – засіб здійснення цієї мети.

Навчальний план допоміжної школи, на думку учасників конференції мав відповідати таким вимогам: конкретності, зв'язку і об'єднання окремих тем, пластичності, утилітарності, закінченості та необхідності спеціальних занять із психічної ортопедії і сенсорної культури [152].

Другий Всеросійський з'їзд з соціально-правової охорони дітей і підлітків, що відбувся у листопаді 1924 р. став тим науково-практичним форумом, що схвалив концептуальні положення корекційно-виховної роботи допоміжної школи. Зокрема, у резолюціях з'їзду чітко наголошувалося на необхідності якнайшвидшого переходу від спрощених ремісничих форм трудового навчання до його політехнічних засад, а також до цілком органічного зв'язку із повсякденним життям.

Поряд із ґрунтовним розглядом питань трудового навчання та виховання учнів спеціальної школи, цей з'їзд засудив подальше впровадження у навчальний процес сенсо-моторних та психо-ортопедичних вправ. Зазначимо що, не дивлячись на вагомий науково-педагогічний авторитет О.М. Граборова, учасники з'їзду не погодилися із головними положеннями його доповіді "Про виховання найпростіших індивідуальних та соціальних реакцій", стосовно включення уроків із психічної ортопедії і сенсо-моторної культури до нового навчально плану допоміжної школи. Подібна позиція учасників цього науково-педагогічного зібрання пояснювалася перш за все необхідністю ґрунтування цих занять на дитячих інтересах і широкого використання гри, як головної форми дитячої активності [152; 155].

За свідченням історико-педагогічних джерел другий Всеросійський з'їзд з соціально-правової охорони дітей і підлітків ставив за мету провести "належну ревізію" основоположних позицій в галузі організації спеціальної освіти у відповідності із тогочасними політичними реаліями держави.

Серед вагомих зрушень у питаннях організаційно-методичного забезпечення діяльності спеціальної школи необхідно назвати рекомендацію з'їзду НКО підготувати Положення про допоміжну школу, в якому було потрібно чітко вказати структуру школи, кількість учнів та персоналу, а також місце цього навчального закладу в загальній структурі освітянської галузі країни. Досить доречно було тут підняте питання про розширення мережі допоміжних шкіл з метою максимального охоплення навчанням дітей із особливими потребам. Слушним і на сьогодні є питання наукової розробки питань відбору дітей до навчання у спеціальних закладах освіти. Детальному обговоренню саме цього питання було рекомендовано провести спеціальну науково-практичну конференцію. Головним типом навчальних закладів для розумово відсталих дітей учасники з'їзду вирішили вважати допоміжну школу-інтернат (допоміжний дитячий будинок) і школу з продовженим днем для дітей, які живуть вдома.

До суттєвих рішень з'їзду необхідно віднести і питання стосовно необхідності зміцнення матеріальної бази шкіл. Зокрема, ставилися конкретні завдання перед органами освіти зі створення мережі шкільних майстерень, при чому наголошувалося, що у великих містах ці майстерні можуть мати міжшкільний характер [152].

У своїх ґрунтовних дослідженнях, присвячених теорії та практиці трудового навчання у допоміжній школі В.І. Бондар зазначає, що прагнення суттєво реорганізувати трудове навчання учнів зазначеного типу шкіл: ...“знаходили підтримку серед українських дефектологів (І. Левінсон, Г. Озерянська, Н. Туманович)” [82, с. 19]. Дійсно, прагнення цих та багатьох інших педагогів-новаторів були спрямовані у першу чергу на подолання формалізму в організації трудового навчання, на надання йому важливої соціалізуючої ролі, що мала базуватися на корекційному характері трудового навчання.

Серед інших негативних ознак організації корекційного навчання учнів зазначеного типу шкіл, необхідно також виділити і те, що у значній їх частині педагоги не змогли подолати філантропічне спрямування в його організації, а також подолати певну ізольованість вихованців від оточуючого світу. Саме тому, всі позитивні починання вчених-дефектологів та педагогів-практиків у розбудові допоміжного навчання, призводили до поступового нівелювання його специфіки.

Новаційним кроком зазначеного з'їзду стало його рішення рекомендувати педагогічним колективам сприяти у всілякому залученні своїх вихованців до громадського життя не тільки в межах школи, а й поза ними. Для реалізації цього положення планувалося суттєво збільшити сітку різноманітних дитячих формувань, що, безумовно, сприяло налагодженню більш тісного зв'язку між навчальною та позакласною роботою учнів.

Враховуючи всю складність ситуації, що склалася у системі допоміжного навчання, керівництво освітянської галузі тогочасної України приймає виважене рішення стосовно започаткування підготовки педагогів-дефектологів у спеціалізованих закладах освіти. В межах реалізації цих завдань восени 1919 р. було розпочато підготовку дефектологів при “Вищих педагогічних курсах 2-го Товариства професорів та вчителів”. Фахівців готували для роботи із різними категоріями дітей: “розумово-дефективними”, “морально-дефективними”, глухонімими і сліпими [152; 596].

Подальшим кроком у вирішенні питань кадрового та організаційного характеру стало відкриття 15 липня 1920 р. Київського вищого інституту народної освіти (КВІНО), у складі якого 31 серпня 1920 р. розпочав свою діяльність лікарсько-педагогічний факультет. У наступному 1921–1922 н.р. факультет було реорганізовано у відділ факультету соціального виховання. Біля джерел процесу підготовки кадрів вищої кваліфікації для різних типів



спеціальних шкіл був перший декан факультету, один із основоположників української психології Г.С. Костюк (1921–1924; 1929–1931).

#### ***4.2. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗРОБКИ МЕТОДИЧНИХ ПИТАНЬ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ДОПОМІЖНИХ ШКОЛАХ ( КІНЕЦЬ 20 – КІНЕЦЬ 30-Х РР.)***

Перша Всеросійська конференція допоміжних шкіл (лютий 1929 р.), на якій була представлена українська дефектологія, стала практично першим науково-практичним зібранням такого рівня, де розглядалися питання роботи виключно зазначеного типу шкіл. Конференція сфокусувала свою увагу в першу чергу на тому, що допоміжне навчання стало цілковитою реальністю і тому дефектологічна наука і практика повинні вже перейти від висвітлення окремих організаційних аспектів роботи допоміжної школи до розгляду питань, які вміщують в собі окреслення перспектив всілякого зростання шкіл цього типу. Зокрема, підкреслювалося і у подальшому звертати всіляку увагу на важливість якомога ранньої діагностики психофізичного розвитку дитини. У напрямку розвитку цього питання, Л.С. Виготський наголосив на необхідності більш широкого використання досліджень А. Біне у питаннях відбору дітей до школи цього типу. Окрім важливості всебічного вивчення дитини на етапі її відбору до навчання у спеціальній школі, учасники форуму визнали нагальну потребу у нарощуванні масштабів досліджень із психолого-педагогічного вивчення дитини в процесі її навчання в школі [130].

Підготовка та проведення у 1929 р. Першого Всесоюзного з'їзду із вивчення людської поведінки стало певною віхою у подальшому розвитку методологічних засад дефектологічної теорії та практики. Головним завданням своєї роботи делегати цього зібрання вважали концентрацію зусиль різних галузей наук стосовно вивчення особливостей людської поведінки. В його роботі брала участь ціла група провідних науковців того часу: Л.С. Виготський, О.М. Граборов, Л.В. Занков та ін. Обговорення

цілої низки доповідей, спрямованих на подальше вдосконалення системи допоміжного навчання, зокрема О.М. Граборова “Роль технічної праці в системі допоміжного навчання”, спонукало делегатів форуму поставити питання перед керівництвом НКО РРФСР питання про подальше організаційно-методичне вдосконалення роботи спеціальних шкіл [152; 155].

З метою усунення складного становища у діяльності спеціальних шкіл керівництво колишнього СРСР та УРСР приймають ряд постанов, спрямованих на покращення у них стану справ. У вересні 1927 р. виходить Постанова РНК РРФСР “Про заходи для посилення роботи із виховання і навчання розумово відсталих, глухонімих, сліпих дітей та підлітків”. Другого серпня 1928 р. виходить “Положення про допоміжну школу і допоміжні групи для розумово відсталих дітей”. Дещо пізніше в Україні вийшли республіканські нормативні акти [74].

Період другої половини 20-х рр. характеризувався зростанням чисельності допоміжних шкіл. В цілому ця позитивна тенденція мала й свої серйозні упущення. Мова перш за все йде про помилки в комплектуванні шкіл. Ці помилки були зумовлені перш за все поверховим вивченням особистості дитини на етапі психолого-педагогічного та медичного дослідження. Подібне безвідповідальне ставлення органів освіти до комплектування спеціальних шкіл спричинило те, що до допоміжної школи стали направляти всіх дітей, які з різних причин мали проблеми у навчанні та вихованні в масовій школі. Це стало призводити до поступової втрати допоміжною школою своєї специфіки. Такий стан справ “з одного боку розвантажив вчителів масової школи в їх боротьбі за успішність, з іншого – і у допоміжній школі створило своєрідний ажіотаж навколо посилення об’єму програми, та її рівняння на середню школу” [152, с. 240].

На відміну від періоду першої половини 20-х рр., коли суттєвого підвищення ефективності навчання не відбулося, в кінці 20 – початку 30-х рр. спостерігалось певне поліпшення діяльності розгалуженої системи закладів освіти із стабільними навчальними програмами та чіткою організацією праці. Разом із тим не потрібно забувати, що в радянській школі того часу виникло складне протиріччя між високими педагогічними деклараціями та реальним станом справ у вихованні та навчанні дітей. Соціальне виховання вилилося у конформізм, маніпулювання дітьми. Кількість шкіл з національною мовою викладання поступово скорочувалася. Виховання заохочувало і пропагувало войовничий атеїзм. Ідея створити єдину загальноосвітню школу на практиці обернулася одноманітною освітою. В шкільній системі панувала безальтернативність і надмірна уніфікація навчального процесу, відсутність диференціації у навчанні [190].

Саме у такий непростий у соціально-політичному відношенні час з'являється урядова постанова 1930 р. "Про введення загального обов'язкового початкового навчання", яка багато в чому визначила весь подальший розвиток допоміжного навчання. Створювалася відповідна правова база розвитку допоміжного навчання. Зокрема, всі діти, які в силу особливостей свого розумового розвитку не могли засвоїти навчальну програму масової загальноосвітньої школи, мали тепер навчатися у спеціальній школі. Підтвердженням цього стало значне розширення мережі допоміжних шкіл у різних регіонах країни (див. додаток 5).

Державні документи 1931 р. регламентували семирічний термін навчання розумово відсталих дітей, замість п'ятирічного, що був до того часу протягом дванадцяти років.

Завдання забезпечення міцного й систематичного засвоєння учнями основ наук вимагало радикальних змін в організації всього шкільного навчального процесу. Реалізація цього завдання, на думку авторів цих

реформ, мало здійснюватися у першу чергу через переосмислення ролі уроку – головної форми навчання учнів всіх типів шкіл.

Згідно з настановами нових нормативних документів, проведення уроку передбачало використання широкого спектру індивідуальних та групових форм роботи. Діяльність т.зв. “бригад” учнів теж допускалася, але не на постійній основі. До основних методів навчання належали: робота з книгою, письмові різнопланові завдання, лабораторні роботи, екскурсії на природу та виробництво тощо.

Суттєво-новим стало й те, що керівництво НКО України вимагало від всіх типів навчальних закладів переглянути роль і місце самого педагога як організатора й керівника навчально-виховного процесу. Наприклад, цікавим нововведенням стало обов’язкове вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду всіх ланок освіти й, зокрема, допоміжних шкіл.

Формування самостійності учнів у пошуці відповідної інформації стало головним завданням навчального процесу.

Значною мірою були переглянуті й форми шкільної звітності шкіл перед органами народної освіти у напрямку позбавлення формалізму при її складанні.

Запровадження нових вимог до всього процесу навчання учнів різних типів шкіл не могло не вплинути на суттєвий перегляд місця й ролі комплексного навчання. Згідно з новою освітньою доктриною воно вважалося неспроможним задовольнити зазначені вимоги до навчального процесу шкіл. Зокрема, як вже нами було зазначено, радянська історико-педагогічна наука стверджувала, що саме через запровадження комплексного навчання був порушений основоположний принцип систематичності у засвоєнні знань. Комплексні програми, на думку окремих вчених, не змогли забезпечити озброєння учнів систематичними знаннями основ наук і були засуджені у Постанові ЦК ВКП(б) “Про

початкову та середню школу” (1931 р.) [106]. У відповідності із цим документом у навчальних планах школи були відновлені навчальні предмети, а навчальні програми стали мати чітке коло тем, які вимагали ґрунтовного їх вивчення учнями.

Відступ від дотримання комплексного методу навчання вимагав ґрунтовної розробки предметної структури змісту освіти. Реалізація цього завдання могла стати реальністю лише за умови здійснення ґрунтовних досліджень у цілій низці психолого-педагогічних наук: педагогічна та вікова психологія, дидактика, методики викладання окремих навчальних дисциплін тощо.

Поряд із розробкою принципів навчання учнів значна увага вчених-дидактів у цей період приділялася розробці методів навчання. Тогочасна дидактика розглядала методи навчання як способи передачі знань і розвиток в учнів умінь та навичок. “Методи навчання – це зброя в руках учителя, це спосіб його дій відносно учня і способи роботи учня під керівництвом учителя” [433, с. 134]. Розвиваючи наведені думки автора підручника “Педагогіка” М.М. Пістрака, його колега П.М. Шимбирьов зазначав, що метод це є шлях, за допомогою якого учитель організовує, скеровує роботу учнів із оволодіння ними основами наук [106].

Як видно із наведених трактувань сутності поняття “метод навчання”, головним призначенням цієї дефініції на той час ставало озброєння учнів знаннями за умови домінуючої ролі педагога. Позитивним фактом стало й те, що тогочасне керівництво освітньої галузі вважало недопустимим зведення використання методів до якогось одного “універсального методу”, оскільки, на думку вчених-дидактів того часу, ні один метод не може охопити всю багатоаспектність проблеми методів навчання [106].

Для періоду розвитку теорії навчання 30-х рр. характерним стала подальша розробка системи словесних методів, бо як вже нами

зазначалося, у 20-ті рр. вони зазнали певного занепаду, оскільки в умовах комплексного навчання вони не відігравали першочергової ролі. Після переорієнтації навчального процесу на класно-урочну систему, домінуючими серед словесних методів стали бесіда та розповідь. Окрім того, тогочасна дидактика засудила поділ методів на “активні” та “пасивні”, підкреслюючи цим самим важливу роль кожного з методів навчання. У цей же самий час відбувся суттєвий перегляд ролі у навчальному процесі “дослідницького” методу, що поступово ставав домінуючим тільки через те, що невиважено використовувався практично на всіх видах навчальних занять. Отже, у формі попереднього висновку, ми можемо зазначити, що дидактика масової загальноосвітньої школи накопичила на той час певні здобутки у питаннях розробки методів, форм та засобів навчання, які й стали слугувати певними методологічними орієнтирами для розвитку олігофренодидактики.

До основних методів навчання учнів допоміжної школи тогочасна наука відносила: розповідь, опитування і пояснення вчителя, бесіду.

Для практичного втілення цих методів у повсякденну практику роботи школи вчені рекомендували вчителям дотримуватися відповідних форм спілкування з дітьми. До них вони перш за все відносили живе слово педагога, яке мало перш за все слугувати зразком для учнів, збагачувати навчальні інтереси дітей, робити доступним для сприйняття матеріал занять. До усного викладу навчального матеріалу ставилися високі дидактичні вимоги як у площині форм розкриття навчального матеріалу так і у напрямку викладання його змісту. Серед великого розмаїття зазначених вимог спробуємо зупинитися на найбільш актуальних і для сучасного допоміжного навчання. Навчальний матеріал уроку повинен відповідати вимогам науки. Окрім того, виклад навчального матеріалу має послідовним, систематизованим. Він вимагає чіткості, ясності, наукової зрозумілості для учнів, що й буде складати гносеологічну основу для учнів

із особливостями психічного розвитку. Використання широкого спектру виважених прикладів при розгляді нової теми створить оптимальні умови для її якісного засвоєння. Наочність у її різних формах (схематична, графічна, предметна, ілюстративна) має поєднуватися з постійними повтореннями, самостійними роботами та вправами, спрямованими на розвиток активності учня. Виклад нового навчального матеріалу має носити цілісний, закінчений і пізнавально цінний характер [106; 152].

Як вже зазначалося, що враховуючи особливості розвитку пізнавальних та емоційно-вольових психічних процесів учня допоміжної школи, науковцями були розроблені досить слушні рекомендації практичним дефектологам стосовно їхнього мовлення. Зокрема, наголошувалося перш за все на тому, що мовлення педагога має бути досить виваженим як з боку фонетики так і з боку логіки викладу навчальної інформації. Оскільки, учнівське середовище завжди налічувало значну кількість дітей із різноманітними особливостями мовленнєвого розвитку, то вважалося вкрай необхідним вчителю налагодити тісну співпрацю із логопедом школи у напрямку вироблення єдиних спільних педагогічних вимог щодо мовленнєвої корекції.

Поряд із цією вимогою не менш значимим ставало й питання постійного вдосконалення виразності мовлення. Перш за все рекомендувалося звертати постійну увагу на інтонацію та емоційну виразність мовлення педагога – запоруку створення належного позитивного тону у навчанні дітей.

Простота у структурному відношенні, зрозумілість, відсутність багатослів'я – одна із визначальних вимог до мовлення педагога. На переконання вчених, недотримання цього положення сприяє розсіюванню уваги учня, а отже, не дозволяє йому зрозуміти головну ідею заняття.

Логічна правильність мовлення педагога теж становить, на погляд науковців, запоруку у сприйнятті учнем всього спектру навчальної

інформації. Оскільки людське мовлення є безпосередньою дійсністю думки людини, то культура мовлення педагога розглядалася науковцями перш за все як необхідна умова формування мовленевої і взагалі загальної культури учня [139; 140].

Вбачаючи в індивідуалізації навчання учня запоруку корекційного педагогічно впливу на нього О.М. Граборов спільно з іншими науковцями розробили досить оригінальні методичні вимоги із формулювання запитань до учня [152; 155]. Актуальність цього питання для нашого дослідження є досить очевидною, оскільки саме через досконале володіння вчителем методикою постановки різноманітних науково виважених запитань до учня, буде багато в чому залежати результативність всього процесу навчання.

Серед багатьох дидактичних вимог до запитань педагога, нам вбачається необхідним зупинитися на окремих із них.

Перш за все, запитання мають бути чітко сформульовані і адресовані всьому класу, а не лише конкретному учневі. Дотримання цієї вимоги мало сприяти свідомому налаштуванню на навчальну роботу всього колективу, а не лише окремих дітей. Окрім того, запитання мають носити конкретний характер. Наступне запитання буде доречним лише після отримання відповіді учня на попереднє.

Запитання мають носити різний зміст. Наприклад, одні з них можуть торкатися вияснення дій людей, інші можуть бути спрямовані на встановлення різноманітних причинно-наслідкових зв'язків.

Вивчення різноманітних навчальних дисциплін буде спричинювати використання запитань, які мають розкрити зміст конкретного явища чи предмету. Це буде вимагати від педагога наявності уміння розкрити через серію взаємодоповнюючих запитань глибинну сутність об'єкта вивчення.

Формулювання запитання має враховувати особливості структури особистості учнів класу: вік, тип темпераменту, досвід, розвиток психічних



процесів (пізнавальних і емоційно-вольових), а також їх спрямованість (світогляд, інтереси, потреби тощо). Орієнтація на ці вимоги неминуче мала сприяти підвищенню рівня результативності навчання, оскільки кожен учень буде максимально залучений до навчального процесу у відповідності з його потенційними можливостями “зони актуального” та “зони найближчого розвитку”.

Цікавою методичною знахідкою у розв’язанні цього питання стало й те, що запитання педагога могли ставити як у усній так і письмовій формах. Наприклад, під час проведення уроку вчитель міг запитувати усно і вимагати усних відповідей від учнів. Він міг також написати запитання на класній дошці і вимагати усних чи письмових відповідей від своїх вихованців. Цілком допускалося також і використання запитань, що були сформульовані на окремих папірцях, отримання відповіді на які вимагало певного часу і роздумів.

Наявність досить широкого спектру вимог до постановки вчителем запитань до учнів, сприяла виробленню неформального ставлення суб’єктів і об’єктів корекційно-навчального процесу до взаємодії. Це, безумовно, позитивно впливало на отримання належних результатів навчання у формі знань, умінь та навичок використання цих знань у повсякденному житті.

Наявність вимог до запитань педагога, викликала потребу у розробці вимог до відповідей самих учнів на ці запитання. Відповідь учня має сприйматися вчителем як характеристика того наскільки він розуміє саму суть запитання. Також у процесі відповіді учень буде демонструвати рівень своїх умінь стосовно мовлення. Об’єм знань учня теж буде визначальною характеристикою відповіді учня. Корекційна складова учнівських відповідей полягала перш за все у тому, що дефектолог мав відповідально ставитися до змісту відповіді дитини. Звертати увагу на допущені нею помилки, скеровувати думки учня на пошук правильної

відповіді. В ідеалі, педагог повинен був досягти того, що у старших класах учні давали вже не виключно прості відповіді, а прагнули до їх розгорнутості. Як важливий засіб корекції мовлення розглядалася робота із формування його культури перш за все через постійне відпрацювання зразків усного та письмового мовлення у процесі надання відповідей на різноманітні запитання педагога. Належна результативність у цьому процесі досягалася перш за все через наполегливу індивідуальну роботу вчителя як у навчальний так і позакласний час.

Поступово особливого корекційного значення у навчально-виховному процесі допоміжної школи набуває робота учня з підручником та іншими друкованими джерелами інформації. Вже зазначалося, що починаючи із першої половини 30-х рр. широкого розповсюдження стали набувати підручники для допоміжної школи, підготовлені у чіткій відповідності до навчальних програм. Отже, головною вимогою роботи учня із підручником поступово ставало те, що він мав сприймати його текст як логічне продовження матеріалу навчального заняття. Педагог повинен був пересвідчитися на кожному уроці, що учні знають де саме знаходити матеріал з домашнього завдання, а також упевнитися у володінні ними основами виконання цих завдань. З цією метою рекомендувалося вчителям залучати до роботи з підручником, а також із текстом із журналу, газети чи художньої книги, практично кожного дня всіх учнів класу. Поряд із прослуховування читання тексту вчителем, всі школярі мали самостійно читати вголос і про себе (в залежності від року навчання та специфіки навчальної дисципліни). Окрім читання під час проведення занять, учні мали багато працювати з текстами у позакласний час.

Читання вголос набуло більш широкого розповсюдження у допоміжній школі у порівнянні з масовою. Це пояснювалося перш за все особливістю пізнавальної діяльності учня цього типу шкіл. Особливого

розповсюдження набував цей вид читання у початкових класах, коли формуються його основи. У середніх та старших класах педагоги ставили за мету закріпити на всіх без виключення уроках навички правильного читання. Тому, перш за все саме із цією корекційною метою, наприклад, вчитель історії рекомендував учневі зачитати певний фрагмент історичного тексту. При роботі із складними текстами педагог проводив словникову роботу – пояснював значення окремих понять, допомагав учневі скласти план переказу тексту, та відповісти на відповідні запитання.

Одночасно із читання вголос педагоги мали постійно виробляти в учня потребу і здатність читати про себе. Звичайно цей процес не міг набути таких же широких масштабів як у масовій школі, але разом із тим педагоги вбачали у цьому виді читання суттєві можливості для формування усвідомленого сприйняття тексту. З цією метою педагоги прагнули проводити заняття із опанування спеціальними прийомами цього виду читання. Особливого значення навчанню читати про себе надавалося у старших класах, що пояснювалося підготовкою випускників до самостійного життя.

Поряд із розробкою теоретичних та практичних засад зазначених видів читання, тогочасна олігофренопедагогіка особливе значення стала надавати закріпленню навчального матеріалу. Актуальність цього питання пояснювалася перш за все тим, що учень допоміжної школи в силу свого специфічного психічного розвитку не завжди може виважено встановити глибинні причинно-наслідкові зв'язки розвитку певних явищ. Отже, пошук різноманітних методів, форм та способів свідомого закріплення навчального матеріалу став одним із центральних завдань корекційної педагогіки. Серед багатьох напрямків реального закріплення навчального матеріалу були виділено формування логічного мислення та пам'яті – бази формування та розвитку цього та інших пізнавальних психічних процесів. До основних умов покращення розвитку запам'ятовування навчального

матеріалу Н.Ф. Кузьміна-Сиромятнікова відносила систему і послідовність у його викладенні (як окремих частин так і всього матеріалу), що створювало умови для його осмислення [336; 337]. Наявність чіткої системи у проведенні виважених повторень теж складає одну із передумов запам'ятовування відповідного матеріалу. Дозування навчальної інформації завжди повинно було знаходитися у полі зору педагогів. Рациональність підбору навчального матеріалу для його вивчення учнем вдома мало логічно забезпечити продовження опанування темою уроку в домашніх умовах. Виваженість педагога у аналізі тексту мала створити певні орієнтири у дітей на їх подальшу самостійну роботу із конкретної теми заняття. Вивченню напам'ять теж повинно надаватися великого значення, особливо стосовно таких завдань як таблиця множення, географічні назви, певні орфографічні правила тощо. Поліпшенню запам'ятовування матеріалу повинно було сприяти і оформлення підручника. Наприклад, виділення різними способами тексту для запам'ятовування. Виконання різноманітних ілюстративних завдань за прочитаними матеріалами мало суттєво збільшити рівень свідомих знань учнів. І, звичайно, підготовка учнів до свідомого здійснення аналізу тексту, мала, на стійке переконання дослідниці свідчити про їх готовність до самостійного опанування необхідними для життя знаннями [140; 178; 336; 337 та ін.].

Вагомим резервом корекційних впливів на учня з боку вчителя вважалося також опанування дітьми методикою аналізу тексту підручника. Прочитавши текст, педагогу рекомендувалося допомогти учням розбити його на основні смислові частини, а також скласти відповідний план, за яким буде знову відтворено зміст тексту. За умови наявності складних для сприймання місць тексту, вчитель повинен їх виділити для повторного читання із обов'язковими відповідями на основні питання. Окрім того, вчитель повинен чітко пояснити учням невідомі для них слова та цілі

сміслові блоки. Під час аналізу тексту педагог мав виділити найбільш суттєві його аспекти, та допомогти зробити вихованцям логічні висновки з прочитаного. Формулювання змісту домашнього завдання повинно носити конкретний характер із орієнтацією на подальшу роботу учня. Особливе значення для покращення цього виду роботи мало використання різноманітних видів наочності, а також прикладів із власного життя учнів.

Поряд із аналізом тексту підручника педагоги стали широко практикувати в своїй роботі роботу з текстами книг, журналів, газет. Це пояснювалося перш за все тим, що самостійно учні допоміжної школи практично не могли б залучитися до виконання цих завдань, які з часом мають важливе соціалізуюче значення. В залежності від віку учня вчителі підбирали відповідні тематичні тексти із різних джерел і за аналогією із роботою над текстом підручника, залучали своїх вихованців до систематичного отримання інформації із додаткових її джерел. Ця робота здійснювалася як під час уроку, коли використовувалися, наприклад, фрагменти тексту тематичної газетної статті так і, перш за все, у позакласний час.

Характерною ознакою допоміжного навчання тих років стало й те, що у ньому стали широко використовувати самостійну роботу учнів. Мова перш за все йде про виконання учнями різного роду письмових та інших практичних робіт.

Нами вже зазначалося, що поряд із словесними методами навчання у допоміжній школі тих років широкого розповсюдження стали набувати наочні та практичні методи передачі та отримання знань.

Згідно результатів досліджень із спеціальної дидактики того часу загальнопедагогічне значення виконання різного роду вправ полягало перш за все у тому, що це суттєво сприяло кращому опануванню навчальним матеріалом, розширювало всебічність знань учнів, а також впливало на зростання рівня розвитку всіх їх психічних процесів.

Серед багатьох видів цих робіт вагоме місце стали займати різноманітні письмові роботи учнів. Головне завдання при виконанні цих робіт полягало перш за все у тому, що вони поряд із подальшим відпрацюванням техніки письма, головним чином, мали сприяти навчанню і розвитку учнів. Поширеним видом письмових робіт стали завдання із списування тексту, що здійснювалося в усіх класах допоміжної школи. Враховуючи складну природу пізнавальної діяльності людини, цей вид робіт вважався одним із самих складних завдань. До основних вимог роботи з текстом було віднесено те, що він мав бути зрозумілим для учнів. З цією метою, вчитель повинен був детально пояснити смислові блоки тексту. Списування тексту практикувалось як із підручника, так і з класної дошки чи таблиці. При цьому педагогам рекомендувалося практикувати поєднання різних форм списування, що мало б забезпечити вироблення різноманітних необхідних для цього процесу навичок. Певною методичною знахідкою тих років стало те, що вчителі практикували списування учнями тексту практичного спрямування: записати у особистий блокнот всі необхідні адреси; записати необхідні телефони (школа, міліція, квартира); записати назви дитячих періодичних видань тощо.

Поряд із списуванням текстів широкого розповсюдження стали набувати різноманітні диктанти. Серед них виділялися декілька їх видів. Так, у початковій школі набули поширення зорові диктанти, що були перш за все спрямовані на розвиток зорового сприймання, зорової пам'яті та уваги. Слухові диктанти мали широке поширення у старших класах. Корекційно-навчальна мета цього виду робіт полягала перш за все у розвитку слухового сприймання, слухової пам'яті, уваги, а також навичок самостійної роботи з текстом.

Прогресивним починанням у сфері застосування цієї форми роботи стало те, що педагоги поряд із фронтальними формами диктантів широко

стали застосовувати й індивідуальні. Це здійснювалося перш за все стосовно дітей у яких були комбіновані відхилення у психофізичному розвитку: розумово відсталі із зниженим слухом чи із зниженою моторикою.

Складання переказу тексту, за твердженнями вчених, становить собою один із складних видів робіт для учнів цього типу шкіл. Тому, педагоги рекомендували дітям для виконання лише невеличкі за обсягом та за простим тематичним змістом твори, які виконувалися за їхньою безпосередньою допомогою.

З метою забезпечення всебічної підготовки учня до життя після закінчення школи, тогочасні навчальні програми всіляко орієнтували учнів на виконання різноманітних видів ділового письма. Так, широкого розповсюдження набуло виконання завдань із підготовки дітей до таких видів робіт як написання листа, оформлення бланку поштового переказу, написання різноманітних заяв тощо.

Враховуючи особливості конкретного мислення учня допоміжної школи, дефектологічна наука прагнула всіляко орієнтувати педагогів на виконання учнями ілюстративних та графічних робіт. Ці види робіт набули широкого розповсюдження у пропедевтичному періоді навчання дитини. Серед них у першу чергу виділялися: розфарбування контуру, обведення певних форм (цифр та букв), штрихування тощо. Подібні вправи сприяли розвитку мислення, координації та точності рухів. У середніх класах учні залучалися до виконання вже значно складніших видів робіт, наприклад, зображення таблиць та графіків. Успішне виконання цих робіт забезпечувалося перш за все тим, що учнів спеціально цьому навчали протягом всіх років перебування у школі [152; 263].

Значне корекційне навантаження стали нести і лабораторні роботи, які практикувалися на заняттях із природознавства. Ці заняття ставили перед собою мету всіляко розвинути у дитини спостережливість, пам'ять,

мислення та інші пізнавальні процеси. Ця форма робіт проводилася виключно під безпосереднім керівництвом педагога як певне доповнення до його демонстраційних методів. Педагог мав дотримуватися певних вимог під час проведення дослідів. Серед них першою вимогою було перш за все те, що дослід повинен бути простим та доказовим. Учні повинні були підготовленими до проведенню цього виду робіт. Успіх у засвоєнні навчального матеріалу вимагає всілякого неодноразового повторення. Проведення дослідів повинно супроводжуватися коментарями вчителя, а також відповідними зображеннями (його та учнів). Доречним також вважалося використовувати описання учнями ходу проведення всіх етапів дослідів.

Важливим корекційно-навчальним засобом впливу стали вважатися такі наочні методи як ілюстрація та демонстрація. Це цілком відповідало методологічним засадам організації та проведення корекційного навчання, оскільки через використання найрізноманітніших засобів наочності стає можливою позитивна динаміка у особистісному зростанні розумово відсталої дитини.

Прикладом широкого впровадження у повсякденну шкільну практику нових на той час форм роботи стали кіноуроки. До їх проведення висувалися досить посилені вимоги. Мова перш за все йшла про те, що кожен кіноурок мав проводитися на основі ретельного підбору фільму. Педагог обов'язково повинен був напередодні цього заняття переглянути цей фільм. Обов'язковою була і розробка плану уроку та тексту для усного викладу. Педагог також виконував низку інших організаційних заходів: підготовка до роботи апаратури та приміщення, налаштування учнів на сприйняття матеріалу фільму.

Педагог мав уміло підвести учнів до вироблення власних висновків. Звичайно, це ставало можливим лише за умови надавання учням всебічної педагогічної допомоги на всіх етапах проведення роботи.



Тематичні екскурсії стали займати все більш чільне місце серед інших форм навчання. Вчителі виділяли головні завдання екскурсій. Так, вона покликана активізувати і збагатити процес пізнання дитини. Окрім того екскурсія розширює учнівський кругозір. Вона допомагає також дисциплінувати дитину, організувати її цілеспрямовану діяльність. Важливе значення надавалося екскурсії і у контексті розвитку навичок соціальної поведінки (дотримання пішоходами правил дорожнього руху, правила спілкування у різних колективах, дотримання правил поведінки на природі тощо). Особливо широкого розповсюдження набули навчальні екскурсії на уроках історії, природознавства та географії. Проведення цих заходів вимагало досить серйозної підготовки. Перш за все педагог повинен був чітко визначити мету екскурсії, яка мала логічно розширювати мету попереднього заняття учнів, що відбулося безпосередньо в класі. Проводити ці заняття рекомендувалося виключно самому вчителю-предметнику, оскільки він найбільш повно знав всі основні особливості як кожного учня так і реальний рівень засвоєного навчального матеріалу. Сам процес пояснення на екскурсії мав тривати порівняно досить мало: 10 – 15 хв. у молодших класах і 20 – 30 хв. у старших.

Після завершення екскурсій рекомендувалося проводити бесіди-підсумки, на яких педагог мав допомогти учням закріпити належним чином знання, які вони отримали під час її проведення. За матеріалами екскурсій у багатьох школах стали практикувати оформлення стендів, альбомів та стінгазет. Вчителі прагнули постійно звертатися до прикладів із побаченого дітьми під час проведення екскурсій на уроках із відповідних навчальних дисциплін, що теж суттєво підвищувало рівень практичної значимості цього виду навчально-виховної роботи.

Як виважено зазначає Р.Б. Вендровська, у відповідності із урядовими постановами про школу 30-х рр. були внесені суттєві зміни у трактування

обліку знань, а й відповідно і спрямування подальших досліджень цієї проблеми [106]. Урядові документи досить обґрунтовано визначали недоліки цього освітнього періоду у сфері обліку знань [445]. Саме тому, у ракурсі розвитку цього питання М.М. Пистрак зазначав, що метою обліку знань має стати виявлення фактичного рівня та об'єму знань, умінь та навичок учнів. Окрім цього, на думку вченого: ... “ця мета є й засобом для систематичної боротьби учителів за підвищення якості навчання” [436, с. 290]. Тогочасна педагогічна наука слушно зазначала, що об'єктивно не може бути “універсального” методу обліку знань. Успішні зрушення у цій галузі можуть відбутися лише за умови створення цілісної системи обліку знань. Серед поширених методів цієї групи стали, насамперед, широко використовуватися такі методи як: спостереження, контрольні та самостійні роботи, перевірка поточної роботи, а також тестові методики, що набули широкого розповсюдження у першій половині 30-х. років.

Важливим аспектом обліку знань стало і те, що педагогічна теорія та практика все більше прагнули розглядати цей важливий вид педагогічної діяльності у першу чергу із точки зору не виключно контролюючої функції, а із стимулюючих корекційних основ цього виду діяльності, спрямованих на розвиток активності та самостійності учня. Підтвердженням цьому слугує поширення такого методу цієї групи як опитування. Особливий акцент у цьому методі тогочасна дидактика масової, а згодом і спеціальної школи здійснювала на навчальній функції опитування. При проведенні опитування педагогічний аспект згідно науково-методичних рекомендацій того часу мав реалізовуватися за такими критеріями: повнота об'єму, ступінь розуміння та вміння застосовувати знання. Саме опитування проводилося усно, запитання ставилося всьому класу. У тих випадках, коли в учня знижений слух, то вчителі теж саме запитання давали йому у письмовій формі (на окремій картці). Практикувалося написання серії запитань на класній дошці.

Письмові роботи учнів все більше ставали важливими методами оцінки реального рівня знань учнів допоміжної школи. Цей вид робіт рекомендувалося розділити на роботи-вправи та контрольні роботи. Для досягнення навчально-корекційної мети цих видів робіт були висунуті обґрунтовані педагогічні вимоги. Перш за все мова йшла про те, що учні повинні наперед бути підготовленими до проведення контрольних робіт. При цьому педагог був зобов'язаний розкрити учням головну мету їх проведення. Матеріал для цих робіт мав бути підготовлений значно раніше і у чіткій відповідності з навчальною програмою. З корекційної точки зору позитивним надбанням стало те, що для учнів, які в силу різних індивідуальних причин не могли засвоїти навчальний матеріал, педагог готував окремі завдання.

Корекційно-навчальне значення цього виду робіт визначалося перш за все тим, що на думку дефектологів письмові контрольні роботи мали перш за все визначити всебічну динаміку розвитку дитини. Співставлення рівня виконання робіт різними учнями давало можливість виважено підійти до диференційованого бачення учнівського колективу. Через призму помилок своїх учнів педагог мав можливість зрозуміти сутність власних методологічних та методичних прорахунків та упущень, що давало йому можливість у майбутньому їх уникнути. Непотрібно було також нехтувати тим, що ці роботи сприяли поступовому виробленню у дитини самокритичного погляду на свої знання. Оцінка за виконану роботу мала для учнів не просто констатуюче, а перш за все критично-стимулююче значення.

В середині 30-х рр. минулого століття у освітянських колах проходила дискусія стосовно доцільності проведення у школах зазначеного типу випускних та річних іспитів. Аргументи противників запровадження цих форм контролю зводилися перш за все до того, що кожен педагог знає досить всебічно потенційні можливості кожного із

своїх учнів, що є незаперечною підставою для об'єктивної підсумкової оцінки. Враховуючи надмірну збудливість нервової системи переважної більшості учнів допоміжної школи, ці педагоги вважали недоцільним провокувати у них різноманітного роду нервові перенавантаження. Окрім того, діти з особливими потребами не можуть ставитися до екзаменаційних випробувань на належному високому свідомому рівні на кшталт їхніх ровесників із масової загальноосвітньої школи [152; 155].

Безумовно, зазначені аргументи мають право на всебічне вивчення навіть в умовах сучасної допоміжної школи, але контраргументи прибічників запровадження іспитів теж, як нам здається, мають досить вагому аргументацію. На їх думку, починаючи із п'ятого класу доречним було запровадження іспитів, за умови, що будуть дотримуватися певні організаційно-методичні вимоги. До них перш за все вчені відносили належний рівень підготовки до проведення іспитів. Мова тут перш за все йшла про те, що ця підготовка мала здійснюватися вчителем-предметником за певним розкладом на основі врахування принципів індивідуального та диференційованого підходів. О.М. Граборов окремо виділяв доцільність проведення випускного іспиту із трудового навчання у 7 кл.. Оскільки, трудове навчання й, зокрема, його складова – професійне навчання займають провідне місце у загальній системі підготовки учня до дорослого життя, то зазначений іспит приймала кваліфікаційна комісія. До її складу входили: учитель трудового навчання, класний керівник, директор школи, а також представник базового підприємства. Створення належної психологічної обстановки під час проведення самих іспитів теж становить певну запоруку їх проведення. Досягалося це перш за все через врахування всебічного розвитку потенціалу кожного вихованця, що давало можливість виробити чіткі критерії винесення оцінки [152].

У відповідних науково-методичних працях того часу, що розвивали нормативні засади педагогіки школи, з'явилися нові підходи до

запровадження організаційних форм навчання [106; 152; 155]. Насамперед, вони базувалися на перегляді вимог до уроку як основної форми навчання дітей, до створення постійного складу учнів класу, до постійного чіткого розкладу занять, до логічного поєднання форм колективної та індивідуальної роботи тощо.

Для теорії та практики корекційного навчання в умовах допоміжної школи важливим стало те, що педагогіка масової загальноосвітньої школи стала розглядати форми навчання, у першу чергу, з позицій визначення їх змісту, методів навчання, вікових та індивідуальних особливостей колективу учнів.

Принциповий перегляд організації навчального процесу на комплексній основі зумовив масову, а, відповідно, й допоміжну загальноосвітні школи радикально повернутися до принципів послідовності і системності у викладі змісту навчальних дисциплін в умовах класно-урочної системи навчання.

За твердженням Р.Б. Вендровської масова загальноосвітня школа розглядала урок як домінуючу організаційну форму. Під час проведення уроків педагогам рекомендувалося відмовлятися від використання у широкій педагогічній практиці лабораторно-бригадного методу та методу проектів. Аргументацією до цього твердження стало те, що урок має поєднувати в своїй основі загальногрупові, та індивідуальні методи роботи.

До позитивних ознак розвитку дидактики школи 30-х рр. необхідно віднести і те, що вона категорично не відмовлялася від кращих зразків педагогічного досвіду попередніх поколінь. Водночас, керівництво освітньої галузі в силу своєї політичної заангажованості постійно наголошувало педагогам-практикам на тому, що повернення до класно-урочної системи як провідної форми організації всього навчально-виховного процесу має знаменувати собою повернення до практики

діяльності школи за умов царського ладу. З цього приводу тогочасна теорія дидактики зазначала, що правильна організація колективної роботи на основі і у зв'язку з чітко побудованою та диференційовано керованою учителем індивідуальною роботою учнів із загальною установкою на всебічний розвиток колективних навичок роботи є, очевидно, одним із тих основних моментів, котрі корінним чином, принципово змінюють увесь педагогічний процес, зміст уроку і методи роботи в радянській школі у порівнянні зі старою царською і сучасною буржуазною школою [106]. Головна відмінність радянської школи, на думку ідеологів освіти того часу, полягала, насамперед, у відмінності принципів, на яких вона базувалася, а отже й виховних ідеологічних завдань.

Важливим науково-методичним здобутком того часу став пошук класифікації типів уроків. Зокрема, у середовищі дидактиків була поширена наступна класифікація: уроки пояснення нового матеріалу; уроки повторення та вправ; уроки із перевірки та оцінки знань; комбіновані.

Поряд із спільними з масовою загальноосвітньою школою завданнями до організації та проведення уроків, в умовах допоміжного закладу освіти були свої досить специфічні корекційні завдання. Так, враховуючи те, що працездатність більшості учнів є досить низькою, то й, відповідно, планування, розкладу занять займало досить вагоме місце в організації та проведенні всього навчального процесу школи. Наприклад, всі уроки рекомендувалося проводити виключно у першу половину дня, хоча на практиці це, в силу слабкої матеріальної бази шкіл, уроки проходили у дві зміни. Кожен урок мав бути побудований таким чином щоб забезпечити належне поєднання праці та відпочинку учнів. З цією метою обов'язковою вимогою до уроків стали фізкультхвилинки. Окрім цього у допоміжній школі "...не може бути такого уроку, на якому був би відсутній момент самостійної роботи дітей. Разом з тим не можна

допустити і таких уроків, на яких би була запропонована дітям виключно самостійна робота протягом всього навчального часу” [158, с. 126].

Другий та третій уроки були визначені як найбільш продуктивні, тому саме на них рекомендувалося розглядати найбільш складний навчальний матеріал.

До безперечних успіхів у питаннях впровадження основ корекційного навчання у повсякденну педагогічну практику стало й те, що педагоги, завдяки результатам наукових досліджень, стали мати чіткі критерії визначення оптимального дозування навчального матеріалу. До цих критеріїв належали підготовленість учнів до уроку і їхня працездатність, а також оцінка рівня складності навчального матеріалу. Дозування також залежало від своєрідності самого навчального матеріалу. У відповідність із темою заняття навчальний матеріал мав бути розглянутий педагогом таким чином, щоб саме головне в його змісті виступало на перший план.

Спектр методів та засобів навчання визначався перш за все особливостями змісту уроку та його корекційно-розвивальними цілями.

Суттєво новим стало й бачення педагогічною наукою і практикою місця і ролі домашніх завдань учнів у загальному навчальному процесі. У ракурсі розробки теоретико-методичних засад цієї проблеми з'являється ряд ґрунтовних досліджень в галузі дидактики масової загальноосвітньої школи, що методологічно сприяло й розвитку цих питань в теорії та практиці корекційного навчання допоміжної школи [106; 152; 158]. Перевірка домашнього завдання визначалася обов'язковим елементом кожного уроку. Його завдання стало полягати перш за все у вихованні відповідального самокритичного ставлення учня до навчання за межами класу. Форми перевірки домашніх завдань допускалися самі різноманітні, в залежності від особливостей навчального матеріалу.

Виклад нового матеріалу став займати досить важливе місце в загальній структурі навчального заняття. Його форми мали найрізноманітніше спрямування: розповідь вчителя, що супроводжується використанням відповідної наочності, бесіда вчителя у поєднанні із практичною роботою, пояснення вчителем виконання різноманітних практичних операцій на уроках трудового навчання тощо. Головними вимогами до цього етапу уроку були визначені цілісність викладу навчального матеріалу та його завершеність, а також максимальне залучення до навчального процесу не тільки пізнавальної, а й емоційно-вольової сфери вихованця.

Закріплення вивченого матеріалу визначалося перш за все його особливостями. Формами цієї роботи були: читання тексту підручника, відповіді на запитання вчителя, письмові роботи учнів.

Для прикладу наведемо реалізацію зазначених положень у межах вивчення профільюючої навчальної дисципліни – трудового навчання.

Початок 30-х рр. характеризувався подальшим пошуком визначення корекційної спрямованості трудового навчання учнів допоміжної школи. В навчальній програмі з трудового навчання досліджуваного нами типу спеціальних шкіл 1933 р. були чи не вперше поставлені завдання, що передбачали закласти фундамент нового соціалістичного ставлення до праці. Вагоме місце серед цих завдань надавалося максимальному використанню трудового навчання з метою виправлення дефектів особистості учнів; а також підготовці учнів до свідомого вибору професії (В.І. Бондар; Г.М. Дульнєв; О.М. Граборов; О.П. Хохліна та ін.).

Як вже зазначалося раніше, вагомим імпульсом для подальшого розвитку теорії та практики трудового навчання учнів допоміжної школи стало обґрунтування його взаємодоповнюючих аспектів: праця як загальноосвітній засіб; праця як методичний прийом в роботі; праця як засіб професійної підготовки учнів.



Як загальноосвітній засіб навчально-корекційної роботи допоміжної школи трудове навчання реалізовувалася перш за все через опанування дітьми змістом навчальної програми. Завдання з трудового навчання – досягнення належного професійного рівня та опанування дітьми певними елементами політехнічної освіти, постійно зобов'язували педагога проводити творчий пошук із вдосконалення форм, методів та засобів його здійснення.

Праця як методичний прийом в роботі розглядався вченими перш за все як необхідна умова реалізації широкого спектру завдань навчальної програми із трудового навчання. Як вже наголошувалося, дослідниками були чітко визначені методичні лінії реалізації завдань навчальної програми. До них перш за все були віднесені: фіксація засвоєного матеріалу; уточнення уявлень учнів; вивчення залежностей і ставлень; облік результатів роботи.

Фіксація засвоєного матеріалу передбачала різні форми реалізації. Наприклад, роботи пов'язані із монтажем гербарію, вимагають проведення низки різноманітних робіт: столярних, слюсарних, картонажних.

Уточнення уявлень учнів виконувало важливе практичне значення. Мова йде перш за все про те, що у процесі технічної праці учень повинен знайомитися з різними предметами у найрізноманітніших площинах. Все це мало, на переконання авторів програм, сприяти розширенню кола загальних та професійних уявлень учня, а також слугує запорукою формування досвіду дитини. Особливо це є цінним на перших етапах опанування трудовим навчанням.

Важливе місце в процесі практичного втілення завдань із трудового навчання займало й вивчення залежностей і ставлень. У процесі виконання різноманітних практичних завдань із трудового навчання учень мав чітко сформулювати своє ставлення до матеріалу та інструменту, що становить головну умови у процесі формування основ самоконтролю

Заключною лінією використання технічної праці виступав облік результатів роботи. Реалізація цього положення вимагала застосування учнем всіляких способів здійснення обліку роботи. Все це, безумовно, сприяло виробленню у дитини та підлітка бачення організаційних основ своєї майбутньої самостійної трудової діяльності.

Праця як засіб професійної підготовки учнів став розглядатися перш за все з тих позицій, що трудове навчання стало набувати всіх ознак навчальної дисципліни. Особливого успіху було досягнуто вченими та практиками у розробці та впровадженні у реальну практику завдань пропедевтичного навчального курсу. Головною його метою було створення загальної основи для засвоєння систематичних знань із майбутньої професійної підготовки.

Досягнення цієї мети перш за все передбачало вирішення цілої низки конкретних завдань цього блоку занять. Перш за все, пропедевтичні заняття мали розкрити потенційні можливості особистості дитини. Для цього педагоги повинні були широко застосовувати різноманітні методичні прийоми в роботі з дітьми. Наприклад, виготовлення елементарних паперових коробок давало уяву вчителю про розвиток моторики учня.

Окрім того, пропедевтична праця набула широкого використання у процесі організації шкільного побуту: оформлення класних та загальношкільних приміщень, виготовлення прикрас до шкільних свят, виготовлення простого дидактичного матеріалу тощо. У процесі виконання цих робіт педагоги прагнули сформувати елементарні трудові навички, а також виробити основи організованості та охайності дитини у повсякденному житті.

Важливе місце належало пропедевтичній праці і під час вивчення та розвитку кола елементарних уявлень дітей про читання та письмо. Саме тут вчитель повинен був всіляко залучити учнів до виготовлення

різноманітних засобів наочності із різного роду матеріалів, що мало б сприяти більш повному опануванню основами знань.

Виконання елементарних життєво необхідних дій як простий ремонт одягу та взуття теж складало запоруку у формуванні певних умінь та навичок.

Задоволення технічних запитів та потреби в ігровій діяльності теж досить повно вирішувалася у процесі здійснення пропедевтичної праці.

В старших класах трудове навчання ставало носити систематичний характер в процесі його опанування учні отримували знання у сфері столярної, слюсарної, швейної, картонажної, в'язально-трикотажної справи (в залежності від конкретних можливостей школи). Нами вже зазначалося, що автори навчальної програми з трудового навчання особливо підкреслювали органічну єдність цих двох рівнів трудової підготовки [152; 155].

В процесі організації та проведення різного виду занять з трудового навчання рекомендувалося розглядати його з різних точок зору. Перш за все педагог мав оцінити можливість побудови систематичного навчального курсу цього виду праці. Окрім того, ним мала бути врахована різноманітність тих технічних операцій, що є складовими елементами цього виду праці. Педагог повинен був постійно працювати і в напрямку пошуку можливостей доречної механізації певного виду праці, а також розширення діапазону робіт (на основі врахування особливостей структури особистості учня). Вчитель спільно із шкільними медиками повинен був чітко дотримуватися санітарно-гігієнічних норм організації праці учнів.

Для якісного проведення всіх типів занять першочерговою умовою стає якісна підготовка педагога-дефектолога до проведення занять. Кожне нове заняття педагог мав розглядати з позицій його опори на попередній навчальний матеріал, а також із бачення перспектив його вивчення у майбутньому.

Наприкінці 30-х рр. у теорії та практиці допоміжного навчання були досягнуті значні зрушення у питаннях планування навчальної роботи педагога. До конспекту уроку вчителя стали висуватися досить високі вимоги. Для прикладу наведемо схему конспекту уроку, що набула широкого розповсюдження у допоміжній школі того часу.

### **Схема конспекту уроку**

#### ***I. Загальні дані.***

Школа та клас.

Коротка характеристика класу.

а) Чисельний склад класу	Хлопчиків Дівчат	б) Віковий склад класу	в) Рівень знань і навичок класу
--------------------------	---------------------	------------------------	---------------------------------

Дата.

Урок за розкладом і що йому передувало.

В яких умовах відбувається урок?

Педагог, котрий веде урок.

#### ***II. План уроку.***

Тема уроку.

План уроку.

Матеріал уроку та його обладнання.

Зауваження педагога (індивідуальні завдання, заходи корекційного характеру).

#### ***III. Послідовність ходу уроку (у питаннях та відповідях).***

***IV. Висновки.*** Дана графа заповнюється після уроку. В ній відмічається: а) порушення плану, б) недоопрацювання наміченого плану, в) особливі умови, які не могли бути враховані педагогом при підготовці до заняття; г) найбільш вдалі моменти уроку та окремі вдалі прийоми.

#### ***V. Підпис педагога, який проводить урок [152].***

Як видно із схеми конспекту уроку важливе місце в його організації та проведенні надавалося обладнанню. У відповідності із темою уроку педагог мав чітко продумати використання навчального обладнання. Мова перш за все йшла про різні види наочності (схематична, графічна, предметна та зображувальна), про використання найрізноманітніших технічних засобів навчання, а також про застосування у навчанні різноманітного навчального обладнання та приладдя. Належне місце у навчанні дітей стали відводити також і різного роду роздатковим матеріалам, що забезпечували стимулювання активності учнів, а також створення умов для індивідуального підходу у навчанні. Варто буде зазначити, що учні стали широко залучатися до безпосереднього виготовлення різного роду навчального обладнання уроків. Серед поширених видів обладнання уроку перш за все були: цифрова каса і розрізна азбука; лічильний матеріал; таблиці з текстом; газетні вирізки тощо.

Широкого розповсюдження набули в ті роки різноманітні шкільні музеї. Живі куточки теж стали створюватися практично в усіх допоміжних школах. В них учні мали змогу проводити цілеспрямовані спостереження за явищами живої природи. Всебічну допомогу в організації навчального процесу стали здійснювати і шкільні бібліотеки, звичайно, це ставало можливим лише в результаті їх тісної співпраці з вчителями.

В умовах організації та здійснення корекційного навчально-виховного процесу особистість педагога має вирішальне значення у здійсненні “психічної гігієни”. Як доречно зазначив В.П. Кащенко, поведінка дефектолога визначає психічне здоров’я всього колективу. “Діяльність педагога, що виховує виключну дитину, багатогранна та складна. І, може бути, внаслідок такого положення, особистість педагога-дефектолога є одним із сильних “подразників” виховання, відіграє значну

роль – позитивну чи негативну – у зміні поведінки виключної дитини” [298; с. 184].

У своїй класичній науково-методичній праці “Педагогічна корекція” вчений зазначив, що як і вітчизняна, так і зарубіжна корекційно-педагогічна думка 20 – 30 рр. ХХ століття досить ґрунтовно почала розкривати питання формування особистості педагога спеціальної школи [298].

В.П. Кащенко дотримувався поширеного на той час підходу до поділу олігофренопедагогів на чотири типи: 1) сугестивний; 2) діючий на почуття дитини; 3) динамічний; 4) материнський (батьківський). Цілком природно дослідник акцентував увагу педагогічної громадськості на тому, що представники кожного із зазначених типів учителів допоміжних шкіл по-різному реагують на різні негативні прояви дитячої особистості: нестійкість характеру; безвольність; замкнутість; нервозність тощо. У вищезазначеній праці вчений на досить переконливих педагогічних прикладах розкриває внутрішню природу можливих взаємодій різних типів дітей та педагогів [298].

Поділяючи погляди Ф.Д. Забугіна стосовно вимог психогігієни до педагогічної праці, В.П. Кащенко акцентував увагу на різного роду негативних проявах особистості учителя з метою їхнього недопущення у майбутньому [149; 250; 253; 298 та ін.].

Зокрема, вчений звертав увагу на прояви у частини педагогів ознак астенічного типу характеру: самолюбство, образливість, тривожність, невпевненість у собі, нерішучість, часті зміни настрою. Наявність у частини педагогів зазначених характерологічних ознак, на думку вченого, вимагає від керівництва допоміжних шкіл виваженого ставлення, що стимулюватиме їхню щирі зацікавленість роботою.

Окрім того, вчений усебічно засуджував прояви егоїзму з боку окремих учителів, що, як він вважав, є недопустимими в діяльності

дефектолога. З метою недопущення негативних проявів професійної деформації педагогів, В.П. Кащенко розробив та запровадив у тогочасних закладах освіти для розумово відсталих дітей спеціальний документ, що мав регламентувати поведінку всіх співробітників школи – “медико-педагогічний регламент”. У першому пункті цього регламенту науковець зазначав, що педагог-дефектолог повинен виступати перед вихованцями як особистість із сильним характером. “Безвільний, безхарактерний вихователь не створює зі своїх учнів людей із сильним характером, з активною волею” [298, с. 192]. Всі чотирнадцять положень цього документу пронизані думкою про нагальну потребу залучення до педагогічної праці у допоміжних школах найпрогресивніших педагогів.

З метою посилення корекційно-виховного процесу школи й, зокрема, ролі особистості кожного педагога, В.П. Кащенко розробив та запровадив у широку практику спеціальних шкіл “Інструкцію для педагогів освітніх та виховних груп” [298]. Діяльність всього шкільного персоналу мала бути чітко вираженою, що вимагало від кожного педагога високого рівня професійної умілості – основи педагогічної майстерності. Саме з цією метою вчений ще на початку двадцятого сторіччя у своїй практичній діяльності науковця-дефектолога й одночасно керівника “санаторію-школи” висунув чіткі вимоги до відбору й підготовки персоналу допоміжних шкіл. Дослідник цілком слушно зазначав, що сучасні педагоги й допоміжний персонал спеціальної школи мають бути людьми, для яких горе дитини сприймалося б як власне й при цьому вони були б спеціально підготовлені у питаннях медико-педагогічної допомоги учням. Саме тому В.П. Кащенко завжди наголошував на високих вимогах до морального та професійного рівня співробітників допоміжних шкіл. Зокрема, навіть за сучасних вимог до корекційного навчання, заслуговує на увагу його досвід з організації занять з обслуговуючим персоналом шкіл, на яких лікарі та дефектологи розкривали основи корекційної педагогіки. Подібні заняття

проводилися за чітким навчальним планом та розкладом, що, безумовно, суттєво впливало на загальний рівень вихованості дітей, а також на рівень їхніх загальноосвітніх та професійних знань.

Розглядаючи сутність єдиних педагогічних вимог з боку колективу школи та батьків до своїх дітей як необхідну умову досягнення вагомих педагогічних результатів, В.П. Кащенко протягом декількох десятиріч практично займався реалізацією цієї комплексної проблеми. Зокрема, вагомим здобутком цього педагога було налагодження систематичних занять із педагогами шкіл, на яких він розкривав основи педагогічної співпраці з батьками учнів в усіх сферах життя дитини.

Оперуючи вагомими теоретичними здобутками та практичним досвідом зарубіжної олігофренопедагогіки, В.П. Кащенко постійно звертав увагу своїх колег на твердження французького дефектолога Ойєра: “Взаємовідносини із батьками займають, напевно, найбільш делікатне місце; з батьками лікар повинен себе показати талановитим дипломатом – щоб отримати визнання; терплячим – потрапляючи під гнів; м’яким – бо гнів ніколи не руйнує труднощів; твердим – для того, щоб отримати від батьків згоду на рішення, яке вважає краще для дитини” [298, с. 102].

Закладаючи основи корекційної педагогіки, В.П. Кащенко, насамперед, висував соціально-професійні вимоги до особистості дефектолога-практика. На його думку, кожен педагог спеціальної школи має чітко засвоїти, що його робота повинна базуватися на таких положеннях.

По-перше, ця діяльність вкрай соціально необхідна. “Його (педагога) завдання (соціальне оздоровлення дитячого населення) не нижче завдань лікаря, що прагне до оздоровлення фізичного. Тому саме майбутнє нашої країни – в його руках, в руках педагога. Але щоб досягнути успіху в своїй роботі, він ні на одну хвилину не повинен упускати із свого поля зору саме соціального характеру свого завдання” [298, с. 205].



По-друге, педагог повинен володіти широким спектром професійних знань, зокрема, чітко знати соціальні фактори, що визначають розвиток дитини.

По-третє, оволодіння дитячим середовищем, конкретною соціальною ситуацією – визначальне завдання педагога.

Серед інших вагомих чинників професійного успіху учителя В.П. Кащенко називав тісну співпрацю педагога й педолога. Така необхідність викликана тим, що практична діяльність дефектолога повинна базуватися на ґрунтовній теоретичній та дослідницько-педагогічній праці. Теорія й практика мають постійно синтезуватися. “Старовинна сентенція, вчи, навчаючись у наш час, змінюється вимогою: учи та виховуй, вивчаючи. Сучасна загальна педагогіка стає все більш і більш педоцентричною. Іншими словами, в центр освітньої та виховної роботи ставиться не педагог, який веде за собою дітей, а дитина, яка визначає весь зміст і всі методи роботи учителя та вихователя” [298, с. 207].

Якщо до подібних висновків прийшла загальна педагогіка, то корекційна, на тверде переконання В.П. Кащенко, тим більше має керуватися у своєму розвиткові принципом “педоцентризму”.

Подібне бачення становлення корекційної педагогіки сприяло ретельному вивченню дитини – “виключної”, нового центру всього педагогічного процесу. Вчений описує у своїх працях саме становлення корекційної педагогіки (початок-середина 30-х рр. ХХ ст.), зокрема, історико-педагогічним фактом є те, що у зазначений період набула поширення така модель побудови педагогічного процесу допоміжної школи: педагог, з одного боку, виховує дитину у педагогічно доцільному напрямку, а з іншого – він її постійно комплексно вивчає. Зазначена побудова співпраці практичної дефектології й педології сприяла взаємопроникненню цих двох споріднених галузей знань.

Не менш вагомою для успіху корекційної роботи була і взаємодія педагога, школи та лікаря. Лікар спеціальної школи – це, на глибоке переконання В.П. Кащенко, найавторитетніший консультант для учителя з питань пошуку оптимальних методів впливу на дитину в усіх сферах “лікарської” педагогіки. “Виправлення тих глибоких недоліків характеру дитини, які ми тут зустрічаємо, може здійснюватися лише через виховання. Співпраця лікаря й педагога, спільна організація медико-педагогічних, санітарно-педагогічних, корекційно-педагогічних заходів на основі принципів корекційної (лікувальної) педагогіки – ось єдино можливий шлях боротьби із психопатичними та нервовими станами і захворюваннями у дитячому віці” [298, с. 209].

Будучи істинним педагогом-гуманістом, В.П. Кащенко постійно вимагав від практичних працівників спеціальних шкіл надзвичайно людяного ставлення до учнів. Окрім того, на його переконання, у діях дефектологів має домінувати цілісність педагогічних зусиль. Не випадково професійним девізом ученого були слова його сучасника професора М.М. Гергета: “Любити дітей – цього мало: потрібно їх знати, а цьому необхідно вчитися. Знати у нормі й у відхиленнях від неї, щоб бути дійсно творцем повноцінної особистості, якої б якості “висхідний матеріал” не дістався” [135, с. 201].

Звертання сучасної історико-педагогічної науки та інтерес широкого педагогічного загалу до творчої спадщини Всеволода Петровича Кащенко зумовлені нагальними потребами практичного втілення його доробку у корекційно-виховний процес школи для дітей з особливостями розумового розвитку.

Із 1932 р., розпочинається цілеспрямований випуск спеціальних підручників для допоміжної школи, що теж сприятливо вплинуло на організаційно-методичне забезпечення діяльності цього типу навчальних закладів.

Позитивним чинником, що значно зміцнив організаційно-методичні засади допоміжної школи, став прихід на педагогічну роботу випускників перших наборів дефектологічних факультетів педагогічних інститутів і зокрема, Київського.

Поряд із підготовкою педагогічних кадрів у педагогічних закладах освіти була налагоджена широка мережа короткочасних курсів і семінарів, на яких вчителі масових загальноосвітніх шкіл отримували основи дефектологічних знань.

Започатковується низка періодичних дефектологічних видань, які регулярно висвітлювали результати наукових досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених дефектологів і кращий педагогічний досвід [155].

У цей же час на всесоюзному та всеукраїнських рівнях проходить ряд науково-практичних конференцій, які зміцнювали основи допоміжного навчання.

Подальшого розвитку у цей час набуває діяльність лікарсько-педагогічного відділу факультету соціального виховання. Керівником факультету став соратник Г.С. Костюка Д.Ф. Ніколенко, який прагнув всіляко продовжувати прогресивні починання свого попередника. Свідченням цьому, зокрема, є введення до навчального плану підготовки дефектологів таких вкрай актуальних навчальних дисциплін, як “Вступ до педагогіки дефективної дитини”, “Методика мови”, “Методика математики”, “Методика праці в політехнічній школі”, “Методика виробничого навчання”, “Методика природознавства”, “Логопедія” тощо. Окрім цього значне місце цілком обґрунтовано відводиться вивченню медичних навчальних дисциплін. Все це, безумовно, сприяло опануванню студентами основами їхньої майбутньої корекційно-виховної діяльності у спеціальній школі.

На жаль, не дивлячись на всі ці прогресивні починання, у 1934 р. дефектологічний відділ було закрито. Відновив він свою роботу лише

після появи Постанови РНК УРСР “Про загальне обов’язкове навчання аномальних дітей” від 20 серпня 1939 р., коли вже саме життя вимагало негайного забезпечення спеціальних шкіл фахівцями. Характерною ознакою розвитку факультету у цей період стало те, що поряд із вже названими навчальними дисциплінами, які були широко представлені у навчальному плані, запроваджується й навчальна педагогічна практика у спеціальній школі. Безумовно, це ще більше надавало корекційного спрямування підготовці дефектологів-практиків.

Зміст і корекційна спрямованість теорії та практики навчання дітей із особливостями розумового розвитку у 30-х рр. визначалася вищезазначеними педагогічними умовами, що виникли на тлі тогочасних політичних реалій.

До позитивних ознак того часу необхідно віднести те, що теоретичні пошуки у сфері педагогічної думки суттєво збагатили педагогічну практику як масової, так і допоміжної загальноосвітніх шкіл.

Зокрема, важливим надбанням того часу стало вироблення теоретико-методичних підходів до розробки класно-урочної системи, що передбачала широкі зв’язки з позанавчальною роботою, в основу якої було покладене учнівське самоврядування.

Значного поштовху набула й практична реалізація питань, пов’язаних із організацією та проведенням самостійної роботи учнів, що передбачала виважене поєднання широкого спектру форм колективного та індивідуального характеру.

Поряд із пошуком нових форм навчання, суттєві зрушення відбулися і у розробці теорії методів навчання. Так, цілком обґрунтованим стало використання комбінування різних груп методів навчання в процесі проведення уроків та у позанавчальний час.

Порівняно із 20-ми роками, у зазначений період відбувся перегляд місця і ролі у єдиному педагогічному процесі цілої низки дидактичних

питань. Насамперед мова йде про вдосконалення методики організації та проведення домашніх завдань, самостійної роботи учнів. Вивчення передового педагогічного досвіду з метою його поширення у широкому педагогічному середовищі стало характерною ознакою того часу.

Поряд із наведеними суттєвими ознаками в організації та здійсненні корекційного навчання мали місце і певні негативні ознаки, що проявилися у подальшому розвитку всіх ланок корекційно-виховного процесу допоміжної школи. До найбільш характерних негативних ознак корекційного навчання того часу необхідно віднести необґрунтовано широке використання словесних методів навчання.

Разом із тим, позитивні тенденції допоміжного навчання та виховання того часу, за твердженням В.П. Кащенко, ставали все більш красномовними, оскільки саме: ... “корекційне виховання ставить перед собою досить широкі завдання: з одного боку, сюди входить попередження, з іншого – лікування і, на кінець, з третього – перевиховання різноманітних недоліків характеру та інтелекту” [298, с. 184].

Отже, формування таких чітких вимог до організації та проведення навчання учнів шкіл цього типу, свідчило перш за все про те, що у нашій країні напередодні початку Великої Вітчизняної війни була створена досить солідна наукова школа дефектологів, яка, у тісній співпраці з практиками ґрунтовно розробляла різноманітні аспекти корекційно-навчального процесу допоміжної школи.

#### ***4.3. ПОСИЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО ТА МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ (КІНЕЦЬ 30 – ПОЧАТОК 50-Х РР. ХХ СТ.)***

Кінець 30 – початок 40-х рр. для системи допоміжного навчання знаменував собою практично повне завершення формування його організаційно-методичного забезпечення, що ґрунтувалося на дотриманні

важливих для того часу теоретичних засад. До найбільш характерних ознак розбудови допоміжних шкіл, безумовно, необхідно віднести визначення НКО України максимального комплектування допоміжної школи, що не повинно було перевершувати 200 учнів, а наповнюваність класів мала бути не більше 16 дітей. Починаючи із 1940/41 н. р. стали вводити у допоміжних школах продовжений шкільний день, що сприяло більш повній реалізації педагогічних можливостей для здійснення широкого комплексу корекційно-розвиваючих впливів на розумово відсталу дитину. Окрім того керівництво НКО держави звертало постійну увагу на питання підготовки педагогів-дефектологів на дефектологічному факультеті столичного педагогічного ВУЗу, на дефектологічному відділі при Харківській медшколі, а також на річних курсах при НДІ дефектології. Вагомою подією у зміцненні системи підготовки кадрів спеціальних шкіл високого гатунку стало й відкриття аспірантури в структурі Науково-дослідного інституту дефектології. Цілком закономірним стало й те, що створюючи належні умови для функціонування допоміжної школи НКО України став вимагати від науковців якомога швидшого забезпечення шкіл відповідними навчальними посібниками та підручниками, що відповідали б вимогам нових навчальних планів та навчальних програм [172; 173].

У відповідності з цими навчальними програмами та навчальними планами передбачалося здійснювати протягом семи років загальноосвітнє навчання розумово відсталої дитини, що орієнтовно відповідало б програмі 4-х років навчання в загальноосвітній масовій початковій школі. Окрім того, важливого значення стало набувати трудове навчання, яке мало здійснювати поряд із загальноосвітніми завданнями ще й виключно корекційне спрямування. Разом із професійно-трудоим вихованням трудове навчання як провідна навчальна дисципліна мали забезпечити максимальні умови для соціалізації випускника допоміжної школи. Реалізації цих планів завадила Велика Вітчизняна війна.

Напередодні війни в УРСР діяло 27 допоміжних шкіл у яких навчалося 3049 учнів. З початком війни переважна більшість шкіл-інтернатів евакуювалась на схід колишнього СРСР.

В міру звільнення території України від німецько-фашистських загарбників, відновлювалася й робота спеціальних закладів освіти. В цей період виходить низка урядових постанов, спрямованих на нормалізацію роботи мережі спеціальних шкіл. Найвагомішими урядовими документами того часу стали постанови від 21.07. та 28.08. 1944 р. “Про поновлення роботи спеціальних шкіл” і “Про здійснення загального обов’язкового навчання глухонімих, сліпих і розумово відсталих дітей” [172; 173]. В результаті виконання цих постанов вже на 1.12 1944 р в УРСР функціонувало 15 допоміжних шкіл-інтернатів, що забезпечували навчання 656 учням. З метою розуміння динаміки становлення мережі спеціальних закладів освіти зазначимо, що лише через декілька років – у 1949 – 1950 н. р. на території УРСР працювало 85 спеціальних шкіл, із них 22 допоміжні школи, у яких навчалося 2809 учнів, переважна кількість яких була сиротами та напівсиротами – батьки загинули на фронтах Великої Вітчизняної війни.

Не дивлячись на всі складнощі післявоєнного періоду, допоміжна школа стала й далі формуватися як спеціальний заклад освіти із семирічним терміном навчання. Навчальний матеріал, що мали засвоїти учні цієї школи, носив спеціально структурно-спрощений характер, й визначався спеціальною програмою.

Форми, методи, засоби навчання ставали носити все більш виражений специфічний корекційно-розвивальний характер у порівнянні з масовою загальноосвітньою школою.

Кількість учнів в одному класі рекомендувалося мати вже не 15 – 16, а не більше 12.

Проведений у той час НКО країни спільно з науковцями аналіз роботи шкіл цього типу засвідчив, що вони практично повністю виконували своє призначення – давали необхідні загальні та професійно-зорієнтовані знання, уміння та навички для їхнього подальшого життя.

Позитивним фактом стало й те, що зросли у якісному відношенні показники діагностики розумового розвитку. У той час діти стали направлятися в допоміжну школу, як правило, після їхнього навчання у масовій школі. Відбірні комісії, в компетенцію яких саме і входило направлення до навчання у спеціальні школи різного типу, стали більш виважено враховувати результати медико-психологічного обстеження дитини та висновків про її успішність у масовій школі. Отже переведення до навчання в цю школу ставало як виключення, коли вже був максимально використаний потенціал масової школи.

Досить доречною стала й інша вимога до комплектування цих шкіл: діти, успішність яких знизилася в результаті тимчасових ускладнень їхнього здоров'я, за будь яких обставин не повинні були направлятися до навчання у ці освітні заклади. З іншого боку, обґрунтованою вимогою стало і недопущення до навчання у допоміжній школі дітей-інвалідів, які потребували особливого медичного догляду. Діти з глибокими порушеннями розумового розвитку теж не допускалися до навчання у допоміжній школі, оскільки вони повинні були перебувати у спеціальних медичних та психолого-педагогічних умовах.

Досягнення для допоміжної школи цього періоду її розвитку стало чітке визначення цілей і завдань її діяльності. В цілому вони були спільними із масовою загальноосвітньою школою – підготовка учнів до життя у суспільстві, але їх досягнення мало суттєву відмінність. Специфікою діяльності школи цього типу перш за все було визначено: особлива, як вже зазначалося, навчальна корекційно зорієнтована



програма, специфічні методичні прийоми засвоєння учнем навчальної інформації, специфічні форми та засоби навчально-виховної роботи.

Корекційно-виховні завдання допоміжної школи-інтернату полягали у подоланні головного недоліку розумово відсталої дитини – зниження її пізнавальних можливостей. Завдання допоміжної школи не передбачали суттєвої відмінності у виборі загальних цілей та завдань у порівнянні з масовою школою. Головна специфіка допоміжної школи полягала у виборі засобів корекції інтелектуального розвитку учнів: різноманітні форми праці у навчальний та позанавчальний час, дрібне дозування навчального матеріалу, значно менший у порівнянні з масовою школою темп його засвоєння, система допоміжних прийомів під час пояснень нового матеріалу, повторення, значне використання наочності в усіх видах навчально-виховної роботи тощо [172; 173].

Згідно постанови Ради Міністрів Української РСР “Про заходи із забезпечення загального навчання дітей з розладом слуху, мови, зору і розумового розвитку” з 1950 – 1951 н. р. відкривається ще 17 допоміжних шкіл на 1420 учнів [173].

Починаючи із перших кроків відбудови допоміжних шкіл керівництво НКО УРСР та їхні педагогічні колективи першочергову увагу надавали розвитку трудового навчання, оскільки на той час у державі все було підпорядковане потребам фронту, а після закінчення війни – відбудові держави. Звичайно ж за цих умов, допоміжна школа неминуче втрачала в організації та проведенні трудового та інших видів навчання їхню головну ознаку – корекційну спрямованість. У більшості випадків трудове навчання стало носити ремісничий характер. Окрім того ситуація стала ускладнюватися ще й гострим дефіцитом кваліфікованих вчителів із цієї навчальної дисципліни, а також приміщень для шкільних майстерень.

Не дивлячись на всю складність післявоєнного відновлення діяльності допоміжних шкіл вже у листопаді 1945 р. Навчально-методична

рада НКО СРСР рекомендує до друку методичний лист із організації та змісту позакласної роботи допоміжної школи [172]. Це теж було свідчення зацікавленості всього суспільства до повернення роботи допоміжних шкіл у звичне русло за найкоротший час.

За підсумками 1949 – 1950 н. р. на 188 класів допоміжних шкіл повну успішність мали 45 класів. Загальна успішність по допоміжних школах на цей навчальний рік становила 88,9 % [172].

Успішність з математики у допоміжних школах за зазначений навчальний рік становила 94%. У окремих школах, ця цифра значно перевищувала цю середню цифру, наприклад, успішність учнів із цієї навчальної дисципліни у Кіровоградській допоміжній школі становила 99%, у Ворошиловградській відповідно – 98,5%, Херсонській – 97,5%, Черкаській – 96%. Поряд із цим у частини допоміжних шкіл успішність з математики була нижча за загальну: Часлівська школа – 74%, Кременчуцька – 84,4%.

У 1949 – 1950 н. р. у допоміжних школах працювали різноманітні майстерні.

**Таблиця 7**

**Розвиток мережі шкільних майстерень у 1949 – 1950 н. р.**

<i>Назва майстерні</i>	<i>Кількість майстерень</i>	<i>Кількість гуртківців</i>
1. Швейні	18	537
2. Шевські	8	195
3. Столярні	13	362
4. Художнього вишивання	1	91
5. Поліграфічні	2	48
6. Трикотажні	1	24
7. Слюсарні	1	6
<b>Разом</b>	<b>44</b>	<b>1263</b>

Як свідчить історико-педагогічний аналіз науково-методичної літератури зазначеного періоду розвитку вітчизняного допоміжного

навчання, домінуючим методом навчання був словесний, що передбачав більш ретроспективне відтворення навчального матеріалу. Саме тому, українські дефектологи на чолі із М.М. Грищенком стали наголошувати на нагальній необхідності у пошуках більш широкого спектру методів, форм та засобів навчання, що мали б, на думку фахівців, принципово змінити весь навчально-виховний процес допоміжної школи [172]. Цілком не випадково, вчені-дефектологи звертали увагу своїх колег-практиків на творчому підході до вибору дидактичних форм та методів. При цьому, роль дирекції спеціальної школи мала полягати перш за все у створенні умов для розкриття творчого потенціалу кожного вчителя та вихователя, а також у вивченні й впровадженні передового педагогічного досвіду в широку практику.

Як вже зазначалося, допоміжна школа користується на всіх етапах свого становлення та розвитку тими ж дидактичними методами, формами й засобами, що і масова школа. Не був тут виключенням і післявоєнний етап в історії вітчизняного допоміжного навчання.

Тогочасна теорія олігофренопедагогіки рекомендувала розглядати специфіку реалізації методів навчання у допоміжній школі перш за все з позицій диференційованого розмаїття прийомів їх використання. Наприклад, там де у масовій школі рекомендується використання певного кола методичних прийомів, то в умовах допоміжного навчання вони будуть мати свою специфіку. При цьому вчені наголошували, що цю специфіку напрочуд важко виділити, бо вона пізнається виключно в процесі практичної роботи і залежить від рівня розвитку професіоналізму педагога.

Враховуючи неоднорідність учнівського контингенту учнів, вчитель і вихователь мають вміти поряд із фронтальними формами роботи шукати ефективні індивідуальні підходи до побудови ефективної системи методів та засобів навчання. Для досягнення цієї мети мала зростати роль

індивідуального вивчення дитини як на ранніх етапах навчання так і протягом всіх років.

Враховуючи особливості сприймання навчальної інформації дітьми з особливостями розумового розвитку, педагоги стали прагнути до максимальної конкретизації навчального матеріалу. Особливо успішно це стало запроваджуватися на початковому етапі навчання дитини в школі.

Наочність у навчанні учнів зазначеного типу шкіл поступово стала займати домінуюче положення. Цікавим історико-педагогічним фактом є те, що з приводу широкого запровадження наочності у навчанні в цей час проводилася широкомасштабна дискусія в середовищі вчителів та вчених. Зокрема, наголошувалося, що саме поняття “наочне навчання” не відрізняється достатньою чіткістю, оскільки різні автори трактували його по-своєму. Більшість дослідників зводили це поняття до зорового сприйняття, яке може доповнюватися та контролюватися іншими аналізаторами: зоровим, слуховим, тактильним та ін. Реалізовуватися це навчання може і повинне у низці моторних актів – малювання, ліплення, моделювання тощо. Отже, ілюстрація та демонстрація, а також спостереження розглядалися вченими як окремі методичні прийоми в системі наочного навчання. Успіх у застосуванні цих та інших методів навчання буде лише тоді особливо значущим, коли педагоги школи володітимуть майстерністю їх аналізу, а також здатністю його використовувати у повсякденній практиці. Для цього О.М. Граборов рекомендував педагогам прагнути до свідомого оволодіння учнями навчальним матеріалом. Запорукою успіху тут може бути, на їхню думку, лише глибокі знання педагога-дефектолога у сфері психології сприйняття дитини з особливими потребами [152; 155].

Поряд із наочністю у спеціальній школі як і в масовій, протягом всього шляху їх розвитку провідним методом залишалося і у досліджуваній нами період живе слово педагога. Відмінною особливістю

застосування цього методу в умовах допоміжного навчання було те, що спектр прийомів його застосування є суттєво інший ніж у масовій школі. Мова перш за все йшла про те, що педагог мав навчитися професійно супроводжувати поясненнями певні ілюстрації, демонстрації з метою створення яскравих переживань, які будуть сприяти більш повноцінному засвоєнню матеріалу. Поряд із цим вчителям та вихователям рекомендувалося уникати підвищеного голосу при розгляді нового чи повторенні попереднього навчального матеріалу. Володіння належним темпом мовлення є необхідною складовою педагогічної майстерності вчителя, особливо при його роботі в початкових класах. Враховуючи специфіку розвитку пам'яті та мислення розумово відсталого дитини на перших етапах її навчання вчитель має виважено віднестися до логіки побудови своїх фраз. Мовлення педагога, вважали вчені, має також характеризуватися поміркованістю, що буде запорукою формування продуктивної праці дитини, а також граматичною виваженістю. Необхідно також уникати аграматизмів та діалектів. Вчитель має також сприяти виробленню у дитини прагнення вслуховуватися у мовлення вчителя, що буде сприяти зменшенню помилок при відтворенні прослуханого матеріалу. Саме тому педагог повинен говорити виважено, чітко та ясно і вимагати цього від учнів. Важливим педагогічним аспектом у цьому плані є і здатність педагога до правильної постановки наголосу, оскільки це сприяє загостренню уваги вихованця на найбільш значимих частинах матеріалу, що ним розкривається. Дуже відповідально рекомендувалося практикам ставитися і до використання під час занять різноманітних народних приказок та прислів'їв. Це пояснюється тим, що конкретне мислення дитини не дає можливість засвоїти абстрактний навчальний матеріал [152; 155].

Необхідною умовою досягнення успіху у навчанні учня, вчені вважали правильну постановку запитань. Питання потрібно було задати

так щоб у нього увійшла вся його сутність. Так, працюючи з класом педагог мав пам'ятати про те що потрібно тримати в полі зору всіх учнів, а не тільки того, до кого звернуте питання. Отже, спочатку мало бути поставлене запитання до всього класу, а потім звернення до окремого учня. При цьому мовлення вчителя за своєю структурою не повинно було слугувати мовленнєвим бар'єром для учнів. Окрім того, мовлення вчителя має сприйматись учнями як зразок для наслідування. Тому доречно педагогу постійно звертати увагу на власний загальний та професійний словниковий запас, а також на культуру мовлення. З корекційної точки зору важливим залишається на сьогодні те, що практичним працівникам допоміжних шкіл рекомендувалося виробляти у дітей уміння слухати мову іншої людини і при цьому не тільки розуміти її, а й оцінювати. Саме за цими двома напрямками О.М. Граборов рекомендував вчителям будувати свою роботу з дітьми. Для цього він зазначав, що необхідно привчити учня швидко мобілізувати весь свій досвід на оцінку нового та виразити цю оцінку у відповіді, що носить діалогічну форму чи чітко сформовану монологічну [152; 155].

Виходячи із складної природи пізнавальної сфери розумово відсталі дитини вчителі та вихователі тримати в полі зору роботу з повтореннями текстів різного рівня складнощів, а також чужого мовлення. Система в роботі з цього напрямку давала можливість вчителям суттєво підвищити рівень розвитку психічних пізнавальних процесів: відчуття, сприймання, пам'ять, мислення та інших. Наприклад, поширеним прийомом такої роботи було запам'ятовування почутого тексту. Це практикувалося як на початковому етапі навчання, так і в 4 – 7 класах з метою свідомого осмислення навчальної інформації. При цьому вчителі поступово ускладнювали зміст та об'єм матеріалу.

Поширеною формою реалізації словесних методів навчання в ті роки був переказ своїми словами прочитаного чи почутого тексту. З метою

розвитку мислення дитини О.М. Граборов акцентував увагу практиків на необхідності навчити дитину охопити основний зміст почутого, зрозуміти його план і вже після цього самостійно знайти оптимальну форму його мовленнєвого оформлення. При цьому зазначалося, що один і той же матеріал різними учнями буде інтерпретований по різному. Так, один учень розкриє його вкрай детально, інший – поверхово; в одного акцент зміщений на певних деталях розповіді, а в іншого на загальній характеристиці; у переказі одного буде домінувати суб'єктивна оцінка стосовно тих чи інших подій у іншого цей же матеріал буде мати виключно формальний стиль викладу тощо. Поширеною формою роботи вчителя тут був переказ за запитаннями. На перших заняттях учні на питання відповідали однією фразою, а потім вчилися давати розгорнуті відповіді. На цьому етапі рекомендувалося переходити до переказу тексту за певним планом.

Дослідження розвитку самостійного мовлення учнів допоміжної школи свідчать, що усне мовлення практично не розвивається з їх віком, якщо вони не перебувають у спеціально створених корекційно-виховних умовах. Одним із головних завдань шкіл цього типу було визначено формування в учнів уміння правильно, точно, ясно і образно висловлювати свої думки. Це завдання повинно реалізовуватись протягом всіх років перебування дитини в школі як у навчальний так і позакласний час.

Наукові та науково-методичні джерела зазначеного періоду містять різнопланову інформацію про запровадження у школах двох найпоширеніших форм викладу навчального матеріалу: монологічну та діалогічну. При цьому зазначається, що кожна з цих форм не повинна протиставлятися одна одній, а вони мають логічно взаємодоповнюватися. Вибір у застосуванні тої чи іншої форми залежить перш за все від врахування структурних компонентів особистості дитини: вік, тип темпераменту, досвід, спрямованість тощо. В ідеалі, педагоги так мали

побудувати свою корекційно-навчальну роботу, щоб з часом домінуючою ставала діалогічна форма співпраці вчителя та учня. Для досягнення в цьому успіху рекомендувалося звертати увагу на формування зосередженості дітей, на розвиток їх пізнавальної активності, на уміння зробити певні узагальнення.

Доречно буде зазначити, що тогочасна вітчизняна спеціальна педагогіка акцентувала увагу педагогічної спільноти на домінуючій ролі у навчанні словесних методів. Це неминуче стало призводити до певного методичного збіднення у питаннях використання дидактичних методів. Саме тому, всіляко рекомендувалося поряд із словесними використовувати наочні, практичні та лабораторні методи навчання. При цьому, безумовно, мала враховуватись специфіка навчальної дисципліни. Наприклад, на уроках історії та конституції СРСР мали домінувати словесні методи, а на уроках з трудового навчання, математики, природознавства – практичні та наочні. При цьому кожне отримане знання мало знаходити своє застосування в практиці повсякденного життя дитини. Науково-методичною аргументацією для подібного твердження вчених виступали особливості розвитку конкретного мислення учня допоміжної школи. Отже, суттєвим зміцненням усного сприймання навчальної інформації стала слугувати різнопланова наочність. При цьому роль слова, як потужного соціального фактору всіляко мала зростати. Для цього вчені та педагоги-новатори прагнули налагодити цілісну систему виховання мовленнєвої культури, бо мовлення є відтворенням людської думки.

Прикладом налагодження тісної взаємодії словесних та наочних методів навчання виступав метод демонстрації. Особливого розповсюдження він набув у 1 – 5 класах. Педагогам рекомендувалося звертатися до цього методу перш за все на початковій та завершальній фазах уроку. Наприклад, вчитель показував дітям картину і просив її описати. В іншому випадку вчитель розповідав про якийсь предмет, а



потім його демонстрував. При цьому вчитель зосереджував увагу школярів на найбільш суттєвих деталях предмету вивчення. На думку олігофренопедагогів, використання наочності на завершальній фазі розповіді є суттєво важливішим ніж це робити на початку заняття – значно зростає пізнавальна активність та самоконтроль учня. У дитини цілком природно виникає потреба оволодіти певними знаннями, які будуть базовими при побудові попереднього уявлення [152; 155].

Цілком слушним зауваженням і для наших днів є те, що окремі вчителі досить часто змішують поняття “демонстрація” з “ілюстрацією”, це пояснювалося перш за все відсутністю на той час ґрунтовних досліджень психологічної та дидактичної природи цих методів. Не дивлячись на недостатнє вивчення цих питань, вчені рекомендували якомога повніше використовувати ілюстрацію на уроках малювання, ручної праці, математики, природознавства. Це мало сприяти розвитку всіх без виключення пізнавальних та емоційно-вольових психічних процесів.

Найбільшого практичного втілення зазначені методи навчання набули під час проведення предметних уроків. Згідно концепції проведення цього виду занять вся їхня організаційно-методична складова була підпорядкована навчанню дітей спостереженню за предметами, явищами, виділенню у них головних рис, порівнювати, встановлювати своє ставлення до об’єкту. Поряд із демонстрацією принципово нових об’єктів, педагоги практикували і демонстрацію добре відомих об’єктів. У цьому випадку увага дитини перш за все зосереджувалася на методах вивчення. Пропонуючи учню план вивчення того чи іншого предмету, педагоги розвивають у дитини і форми мислення.

Розвиток мислення цілком закономірно сприяє й розвитку почуттів та всіх форм мовлення дитини. З метою реалізації цих завдань, педагогам рекомендували вчити дітей розпочинати аналіз певного об’єкту лише після його ретельного вивчення та порівняння з іншими об’єктами. Доречно тут

практикувалося і застосування різноманітних форм нагадування та систематизуючих форм запитань. Від демонстрації натуральних об'єктів рекомендувалося переходити до демонстрації моделей. На початкових етапах це були зменшені копії натуральних речей – іграшки. Демонстрацію певних натуральних предметів і демонстрацію моделей на початковому етапі навчання практикувалося проводити паралельно. Наприклад, вивчається певний натуральний об'єкт і одночасно демонструється його зменшена модель. Це сприяло виробленню уміння співвідносити модель та конкретний предмет. На наступних етапах роботи практикувався перехід до роботи з групами предметів. При цьому важливим було встановлення співвідношення між елементами об'єкту спостереження, зокрема, відношення просторові: попереду, позаду, вправо, вліво тощо.

Цікавого методичного розмаїття набула у допоміжній школі того часу різноманітна робота з картинами. Корекційна мета цього виду роботи полягала перш за все у тому щоб навчити дитину правильно розглядати картину з метою отримання більш повного адекватного її сприйняття. Ця робота вимагала наявності чіткої плановості в її здійсненні. Для досягнення зазначеної мети дітям пропонувалися до розгляду картини із досить широкою тематикою. Найпоширенішою тематикою тоді була: “В сім'ї”, “У школі”, “В дитячому домі”, “На вулиці” тощо. Картини мали бути виконані так, щоб можна було будувати оповідання по всій роботі так і по окремим її фрагментам. У цьому зв'язку важливою умовою досягнення успіху виступала робота над фразами. Цей етап роботи вимагав вже іншого типу малюнків. У більшості випадків підбиралися малюнки, що передавали певну динаміку. Наприклад, “Дівчинка малює”, “Діти граються на дитячому майданчику”, “Діти вчаться у школі” тощо. Наступним етапом роботи повинні бути картинки спрямовані на розкриття сутності людських стосунків. Наприклад:

Книга лежить на столі.

Кішка сидить під столом.

Дівчинка стоїть біля дерева та ін.

Після проходження цього етапу роботи з малюнками педагоги рекомендували дітям розглянути серію малюнків спрямованих на утворення родових понять. Наприклад: хлопчик і дівчинка – це діти; кури і качки – це птахи тощо.

Враховуючи те, що у навчанні розумово відсталих дітей надзвичайно велика роль належить розвитку уваги, педагоги прагнули знаходити відповідні форми її розвитку. Важливим методом у розвитку уваги є наявність тонких відмінностей. Для виховання уміння диференціювати певні відмінності рекомендувалося використовувати спеціальні парні малюнки. Відповідно давалося завдання на підставі аналізу двох малюнків скласти декілька фраз, що розкривають їх певні відмінності. Наприклад:

Дівчинка в капелюсі гуляє в полі;

У дівчинки капелюх в руках.

На столі чорнильниця і перо;

На столі чорнильниця і олівець. Тощо.

На думку науковців та вчителів ці прості вправи в перших класах допоміжної школи з одного боку розвивають в учня спостережливість, а з іншого, є доречними в раціональній побудові фрази простої конструкції.

У подальшому роботу за малюнком пропонували проводити за двома типами: опис малюнка і творчий переказ за ним. При цьому, з метою подальшої стимуляції уваги, вчитель мав її акцентувати на окремі деталі. Тут важливим було виробити чітку послідовність педагогічно доцільних запитань, що розкривають зміст малюнку.

Робота з пейзажами, розглядалася тогочасними дефектологами як надзвичайно важливий напрямок корекційного впливу на дитину. Після загального опису пейзажу, діти мали відповісти на низку запитань педагога, при цьому, з метою більш повного сприйняття картини, дітям

рекомендували прочитати вірш, який би максимально повно передавав сутність змісту зображення. Варто зазначити, що подібна робота рекомендувалася не тільки виключно для уроків мови та читання, а й для занять з географії, історії, природознавства. Цікавою, на наш погляд, методичною знахідкою тих років в олігофренодидактиці було запровадження міжпредметних зв'язків при проведенні уроків цього типу. Отже, аналіз малюнка на конкретному уроці географії мав бути здійснений з позицій використання знань учня не тільки з цього предмету, а й ряду інших.

На завершальних етапах роботи з малюнками вчителі рекомендували дітям придумати певні оповідання до картини, що мали б розкрити історію її появи та подальший розвиток сюжету. Все це мало сприяти цілісному сприйняттю інформації.

Наступним етапом в роботі з картинами педагоги вбачали складання оповідання за серією картин. Для цього педагог мав запропонувати дітям декілька картин, які вони мали розмістити за логічним сюжетом, пояснити це, а вже потім скласти коротке оповідання за ними. Відповіді конкретного учня тут рекомендували доповнювати виступами інших його однокласників.

У наукових працях О.М. Граборова ми знаходимо цікавий приклад методичних прийомів складання арифметичних задач за малюнками. Для цього спеціально виготовлялись збірні полотна в яких використовувались зображення певних предметів, птахів, тварин та інше. За принципом рухливих малюнків кількість предметів постійно змінювалась, що спонукало дітей вносити корективи в умови арифметичних задач [152].

Для післявоєнного періоду розвитку допоміжного навчання характерним стало впровадження у навчальний процес різноманітних технічних навчальних засобів. Звичайно, з позицій сьогодення тогочасні технічні засоби навчання (ТЗН) мали досить низький потенціал своїх

дидактичних можливостей. Разом з тим, керуючись принципом об'єктивності при висвітленні історико-педагогічних фактів, необхідно зазначити, що вже були на той час у використанні педагогів окремі технічні пристрої. Найпоширеніші серед них: проекційний ліхтар, епідіаскоп та аліоскоп. Головною перевагою у використанні ТЗН вчені та педагоги-практики вбачали суттєву можливість збільшення інтенсифікації навчального процесу – за одну одиницю часу можна було збільшити кількість поданої інформації. Окрім того, ТЗН стимулювали пізнавальну активність учнів та сприяли поліпшенню загальної навчальної атмосфери в класі. В літературі збереглись рекомендації педагогам стосовно проведення “кіно-уроків”. По-перше, вони не повинні бути частіше ніж 1 – 2 рази на місяць. По-друге, показ фільму на уроці не повинен займати 10 – 15 хвилин. По-третє, ці уроки мали проходити в спеціально обладнаному приміщенні, де на столах вмонтоване освітлення, яке давало можливість учню вести необхідні записи.

Проведення кіно-демонстрації на продовженому шкільному дні теж передбачало дотримання певних умов: повнометражні фільми дозволялося демонструвати лише учням 6-7 класів; перерва між частинами фільму була обов'язковою, що пояснювалося необхідністю надати можливість дитині відпочити; учні початкової школи не повинні були переглядати фільми без мовного супроводження; учнів необхідно було вчити сприймати фільми. Кіно-демонстрація у післянавчальний час не повинна була перевищувати трьох разів на тиждень у 1 – 5 класах і чотирьох разів в 6 – 7 класах.

Вбачаючи у використанні науково-методичного потенціалу різноманітних шкільних дослідів важливу запоруку успіху у навчанні дитини, а отже і у його інтелектуальному розвитку, педагогічна наука наполегливо стала рекомендувати допоміжній школі звернути на це особливу увагу. Головне, що мав на погляд дефектологів, засвоїти учень під час проведення дослідів – це динаміку протікання різноманітних

процесів. Використання дослідів стало знаходити своє місце на самих різних видах занять, але, звичайно, перш за все на уроках з трудового навчання та природознавства. При проведенні дослідів рекомендувалося це здійснювати за звичним рухом нашого погляду – зліва направо із чітким дотриманням всіх його етапів проведення. Важливо також було неодноразово повторювати дослід з метою його кращого усвідомлення. При черговому повторенні окремі учні мали давати свої власні пояснення, що теж налаштовувало дитину на свідоме розуміння сутності досліду.

Демонстрація рухливих моделей, як дидактичний прийом теж у ті роки починає займати належне місце серед інших методичних знахідок вчителів-дефектологів. Розгляд моделей цього типу рекомендувалося розпочинати в стані спокою, а вже потім поступово приводити її в дію. В процесі проведення демонстрації учень мав уважно розглянути рухливі та нерухливі частини і під час руху з'ясовує функціональне призначення кожної з них. Закінчувати демонстрацію рекомендувалося підведенням загального підсумку характеристики рухливої моделі.

Корекційний потенціал ілюстративного методу полягав, на переконання тогочасних науковців, перш за все у тому, що учень мав можливість не тільки перевірити свої уявлення на об'єктах демонстрації – він відтворював їх у матеріалі в певних формах. Це мало сприяти більш повному розкриттю потенціалу уявлень дитини. До найбільш ефективних ілюстративних корекційних засобів автори перш за все відносили малювання, ліплення, аплікацію, виготовлення діаграм, схем, макетів тощо. При цьому вони наголошували, що в ті роки у допоміжних школах була поширена думка про те, що ілюстрацією ефективно можуть користуватися лише обдаровані особистості. Звичайно, зазначали дослідники, ця точка зору не відповідала ніяким психолого-педагогічним критеріям. Кожен учень може і повинен користуватися різними видами ілюстрації, які поступово мають ускладнюватися у відповідності із

досягнутими знаннями, уміннями та навичками. Педагоги у свою чергу мають всебічно осмислити науково-практичне значення зазначеного методу. Тому не випадково окремі вчителі допоміжних шкіл: ...“ще недостатньо переконалися у неможливості вести навчально-виховну роботу за допомогою одного слова. З іншого боку, нерідко самі педагоги не володіють настільки ясними уявленнями із цілого ряду питань (про які, між іншим, так сміливо твердять на своїх словесних уроках), щоб мати можливість їх ілюструвати” [152, с. 335].

Для досягнення оптимального корекційно-навчального результату у використанні ілюстративного методу педагоги прагнули дотримуватися певних педагогічних умов. До них, зокрема, відносилися: предметом ілюстрації може бути конкретний об'єкт, чи певна його характеристика (швидкість, зріст, вага тощо); об'єкт зображення може зустрічатися, а може бути і невідомим з попереднього досвіду учня; педагог має створювати умови для того, щоб учень зміг розкрити сутність ілюстративного матеріалу через певні свої розповіді чи пояснення того, що він бачить та ін.

Вивчаючи складну природу пізнання світу дитиною із вадами розумового розвитку психолого-педагогічна наука стала вбачати в ілюстрації перш за все можливість для пізнання окремих стадій певного процесу, а також динаміку розвитку всього явища. Виходячи з цього, тогочасна допоміжна школа стала розглядати ілюстрацію у трьох взаємопов'язаних площинах: засіб для уточнення уявлень, розкриття залежностей та зв'язків між елементами цілого; засіб закріплення; засіб обліку [152; 155].

Корекційне значення малювання на всіх етапах розвитку допоміжного навчання розглядалося виключно у позитивному ракурсі. Передаючи через малюнок конкретні чи уявні образи дитина розвиває своє власне світосприйняття. Як навчальна дисципліна малювання розглядалося

у контексті загальних дидактичних завдань допоміжної школи. Малювання як прийом навчання, передбачало максимально розкрити творчий потенціал кожної конкретної дитини на основі її постійного залучення до цього виду діяльності.

Ліплення, поряд з малюванням теж стало поступово займати своє належне місце серед інших дидактичних прийомів навчання. Для організації занять, на яких використовувалися завдання із виготовлення предметів за допомогою ліплення, поступово стали використовувати самі різноманітні матеріали: глина, віск, пластилін та ін. Поряд із намаганням вчителя навчити дитину якомога повніше передати конкретний чи уявний предмет за допомогою відповідного матеріалу, заняття ліпленням сприяли розвитку моторики пальців рук.

Роботи учнів із пап'є-маше вважалися на той час такими, що мають майже невикористаний педагогічний потенціал. Тому, педагогам рекомендувалося постійно у своїй роботі звертатися до цього прийому.

Поряд із зазначеними роботами на предметних та на інших видах уроків широкого розповсюдження стали набувати й інші напрямки залучення дитини до розвитку її мислення і творчості в цілому. До них перш з все належали: аплікації, мозаїчні роботи з кольорового паперу, розбірні паперові моделі, макети, діаграми та схеми тощо. Наприклад, виготовлення аплікацій сприяло досягнути значних художніх ефектів. Сфера їхнього застосування була досить велика: ілюстрація прочитаного, виготовлення географічних та історичних карт, стендів тощо. Виготовлення розбірних паперових моделей давало перш за все змогу більш повно зрозуміти певний технологічний процес їх внутрішньої будови. Вироблення умінь будувати діаграми та схеми сприяло встановленню в учня розуміння залежностей між окремими предметами та явищами. Для цього рекомендувалося провести відповідну роботу з учнем на предмет розуміння ним сутності зображень.



Цікавий приклад побудови діаграм наводив О.М. Граборов. Учні першого класу стають за зростом і зріст кожного позначається відрізком паперу, що відповідає реальному зросту. Отримується своєрідна діаграма в натуральну величину. У другому класі новий вимір. Папір перегинається чотири рази. Отримується діаграма в четверть зросту. У третьому класі знову проводяться виміри і будується діаграма в 1/10 зросту. У четвертому та п'ятому класах вже рекомендувалося вибирати будь-який масштаб, а у шостому – замінити стовпчики певною кривою. Отже, на думку вченого, досить складні для сприймання відомості, стають за допомогою діаграм цілком зрозумілими.

На відміну від діаграм, які ілюструють, перш за все, стан чи певний процес у кількісному відношенні, то схема – з боку взаємодії певних його частин. Наприклад, діаграма зросту вихованців на початок навчального року (стан), діаграма змін ваги вихованців за рік (процес). Прикладом схеми може бути порядок вирішення математичної задачі, аналіз тексту, граматичний аналіз тощо [152].

Виходячи із особливостей розвитку у дитини емоційно-вольових психічних процесів наукова та педагогічна громадськість стала всебічно вивчати природу емоційних переживань розумово відсталого учня. Цілком зрозуміло, що емоційні переживання є характерними перш за все для таких дидактичних прийомів як розповідь, художнє читання, спів, драматизація тощо. Поєднання уявлень і конкретних дій із емоціями спричинює розвиток активності, стійкості уваги та інших психічних процесів. Прикладом явища у шкільному житті, яке має забезпечувати розвиток емоційної сфери дитини є драматизація – мімічне і антимімічне вираження різного роду подій. Використання під час проведення різних дитячих свят елементів драматизації сприяє зміцненню у дітей здібностей спілкуватися, розширює їх пізнання різноманітних сторін людського буття тощо. У кінцевому випадку все це сприяє успішній соціалізації дитини.

Головною метою проведення спостережень і лабораторних робіт у навчальному процесі виступає, за переконаннями вчених, розвиток самодіяльності. Школа спільно із сім'єю повинна навчити учня розкривати залежності, які є між певними предметами та явищами на фоні макро проблем та явищ. Ці методи навчання мають суттєво збільшувати інтенсивність занять. Форми проведення лабораторних робіт досить різноманітні. На початковому етапі проведення лабораторних робіт широко використовуються спостереження, що є умовою набування конкретного фактичного матеріалу, аналіз якого вимагає зробити певні висновки, що потребують ретельної перевірки.

Навчально-корекційний потенціал екскурсій став у 40-ві роки. об'єктом вивчення вчених та практичних працівників допоміжних шкіл. При цьому зазначалося, що вона на той час ще не зайняла належного місця у загальній структурі методів, форм та засобів навчання. Екскурсія розглядалася перш за все як вагоме доповнення до уроків, коли вчитель мав реальну змогу продемонструвати учням певні предмети та явища, які вони вивчали раніше в теоретичному аспекті. При цьому вчитель повинен акцентувати увагу учнів на встановленні системи існуючих зв'язків між окремими компонентами явищ. На екскурсії ці зв'язки уточнюються, знаходяться знайомі елементи у незнайомій ситуації, таким чином, учень поступово ставав володіти всією ситуацією. Доречно вважалося також проводити екскурсії і за іншим сценарієм: спочатку вивчається певне явище на екскурсії, а потім вже на уроках йде поступове поглиблення теоретичного компоненту знань. У процесі проведення екскурсій, а також під час наступних уроків рекомендувалося проводити обговорення побаченого. Все це сприяло виробленню здатності встановлення закономірностей, що лежать в основі явищ, розвивало спостережливість, стимулювало розвиток психічних пізнавальних та емоційно-вольових процесів. Головною вимогою до проведення екскурсій виступали знання

педагогом сутності предмету вивчення. Наявність чіткого плану її проведення, педагогічна виваженість у використанні певних форм, методів, засобів роботи з учнями теж слугували запорукою у досягненні успіху. Наприклад, головною формою проведення екскурсії є фронтальна, але це не виключало виконання окремими учнями індивідуальних завдань, що доцільно доповнювали загальний план проведення навчальної роботи школярів. Так, під час вивчення рельєфу місцевості окремі учні чи невеликі учнівські групи виконували індивідуальні доручення (замальовували певні елементи рельєфу, робили певні записи, фотографували краєвиди тощо). Після відповідної обробки результатів індивідуальних завдань їх виконавці під час обговорення результатів екскурсії доповнюють загальну оцінку проведеного заняття.

Цілком доречним вважалося проводити під час екскурсій збирання різноманітних природних матеріалів: рослини, листя дерев, зразки каміння тощо. Все це виступало базою для створення відповідних колекцій, гербаріїв, наочних посібників, виробів для оформлення шкільних приміщень тощо. У свою чергу все це сприяло більш міцному засвоєнню навчальної інформації із найрізноманітніших сфер [152].

Спеціальна педагогіка і практика роботи допоміжної школи зазначеного періоду її розвитку свідчили, що серед різноманітних форм організації навчально-виховної роботи домінуючою залишається урок. Відповідно і основна маса корекційних завдань вирішується перш за все на уроці. Олігофренодидактика того періоду вже накопичила значний науково-практичний потенціал, що дало їй підстави чітко визначити дидактичні вимоги до його організації та проведення в умовах допоміжної школи. При цьому необхідно наголосити на тому, що вченими були визначені чіткі особливості у проведенні уроків у різних класах, з різних навчальних дисциплін, із врахуванням регіональних особливостей закладу освіти тощо.

Запорукою корекційного успіху уроку, вважав О.М. Граборов, виступає перш за все чітке формулювання вчителем теми заняття – конкретного пункту навчальної програми з того чи іншого предмету, над виконанням якого працює колектив класу. Учень, у свою чергу, повинен розглядати її як певний орієнтир у досягненні мети навчання.

Урок, на переконання вченого лише тоді матиме корекційно-очікуваний результат, коли він буде розглядати вивчення окремих понять, які педагогічно-обґрунтовано розділені на частини, з метою поступового ускладнення навчального матеріалу. Для прикладу він наводив проведення блоку уроків присвячених вивченню загальної теми “Іменники”.

1– й урок – іменники – це слова, що означають назву предмету: стіл, стілець, парта тощо.

2– й урок – іменники – це слова, що означають ім’я : Ваня, Таня, Люда, та ін.

3– й урок – іменники – це слова, що означають ім’я чи назву предмету.

4 – й урок – іменники – це слова, що означають назву природних явищ: дощ, вітер, гроза, блискавка тощо.

5 – й урок – іменники – це слова, що означають назви чи імена предметів, назви явищ природи.

6 – й урок – іменники – це слова, що означають назву подій: війна, демонстрація, свято.

7 – й урок – іменники – це слова, що означають назви чи імена предметів, назви явищ природи, подій тощо.

Реалізація теми уроку буде можливою лише тоді, коли вона буде розкрита у її корекційній установці. Суть цього важливого компоненту заняття полягала перш за все у розкритті мети цього конкретного заняття у загальній площині вивчення навчальної дисципліни. Окрім того, тут мали

бути чітко сформовані завдання теоретичного, методичного, організаційного та корекційно-виховного компонентів заняття [152].

Нам здається, тут доречно буде навести приклад формулювання цільової установки заняття. Урок-екскурсія у першому класі на тему: “Парк восени”. Головні освітні цілі екскурсії полягали у тому, щоб підвести дітей до сприйняття осені, як певної пори року (розвиток та уточнення кола уявлень учнів) і через безпосереднє спостереження змін в природі показати різноманітність засобів підготовки тварин та рослин до зими. Корекційно-виховні завдання цього уроку полягали у залученні в активну роботу найбільш можливої кількості сенсорних механізмів, стимулюючи: ...“їх діяльність, що є одним із засобів корекції – сенсорне виховання на уроці; тренувати учнів в умінні правильного мовленнєвого оформлення явищ, які спостерігаються” [152, с. 355].

Отже, визначення цільової установки теми заняття розглядалася фахівцями як необхідна умова розвитку теми і тієї корекційно-виховної роботи, яка мала бути проведена на самому уроці. При цьому зазначалося, що цей компонент заняття мав бути представленим на всіх без виключення уроках у допоміжній школі. Наприклад, вивчення історичного матеріалу повинно було сприяти розвитку в учня пам'яті, мислення, уяви, мовлення та ін. психічних процесів.

Безумовною умовою руху дитини у навчанні з орієнтиром на “зону найближчого розвитку” є наявність нового матеріалу на всіх заняттях. Кожен урок у своєму змісті має опиратися на попередній матеріал вивчення і також слугувати місточком для майбутніх етапів навчання.

Цілком не випадково у цьому зв'язку зазначав О.М. Граборов про небезпеку проведення вчителями т.зв. “пустих уроків”. Дійсно, на його бачення: ...“урок, який нічого не дає учню нового, який не поглиблює навчальний матеріал, не закріплює пройдене в свідомості учня – це пустий урок і використана на цей урок час і енергія, це даремно затрачені

зусилля. Очищуючи педагогічний процес від пустих уроків, ми робимо значний крок по шляху його раціоналізації, ми посилюємо його вплив на учнів” [152, с.356].

Причиною існування подібних уроків в окремих вчителів вчені та педагоги-новатори вбачали перш за все в їх низькому професіоналізмі. Проявом цього негативного явища виступали різні чинники: недостатній методичний досвід педагога (невваженість у визначенні цільової установки уроку, неврахування особливостей структури особистості учня тощо), недостатнє володіння ним знаннями із навчальної дисципліни, недооцінка знань учнів із інших навчальних дисциплін тощо. Прикладом тут може бути проведення якихось конкретних дослідів на уроках природознавства, що повністю дублюють знання учнів, які вони отримали на уроках з трудового навчання під час роботи із природними матеріалами. Поряд із цим негативним типом навчальних занять, педагогічна практика того часу відзначала ще одну крайність у проведенні занять. Так, наприклад, на уроці історії вчитель прочитав декілька статей про життя різних історичних постатей. Звичайно, від цього надлишку інформації учні стали зовсім дезорієнтовані, а, відповідно, замість отримання певної системи знань, вони отримують лише окремі інформаційні фрагменти. Ефективним засобом усунення подібних уроків, вважали вчені, є чітке дотримання педагогами міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків.

Критерієм засвоєння учнем теоретичних знань є наявність у нього практичних навичок та умінь. Невипадково саме тому, допоміжна школа стала орієнтувати своїх вихованців на практичне відпрацювання певних правил, висновків, рекомендацій, поступово розширюючи коло повсякденного їх використання.

Однією із умов реалізації цього завдання стало виступати дозування навчального матеріалу на уроці. Керуючись методологічним орієнтиром Л.С.Виготського про те, що якщо у навчанні бажаєте досягти успіхів, то

необхідно потурбуватися про самостійне подолання учнями навчальних перешкод, педагоги стали широко практикувати елементи проблемного навчання. При чому зазначалося, що для цього цілком можна використовувати уроки із різноманітних навчальних дисциплін. Так, під час вирішення задач на уроці арифметики учень мав вміти сконцентрувати свою увагу на її вирішення, мобілізувати свій досвід із виконання завдань цього типу і подолати певні труднощі у їх вирішенні. Отже, корекційна мета тут якраз полягала в тому, що педагоги “повинні розумово відсталій дитині допомогти долати труднощі, але не долати їх за неї. Виховання уміння виробляти зусилля – одне із головних завдань школи. Виховання зусиль на уроці – це одне із головних виховних завдань уроку” [152, с. 359]. Подоланню зазначених зусиль сприяли і форми проведення уроку – організаційно-часові межі, в яких реалізуються завдання стосовно досягнення мети виховання через використання методів та засобів навчання. Дійсно, для певної частини учнів такі вимоги як: необхідність спокійно посидіти 45 хвилин, зосередити увагу на темі уроку, вирішувати певні завдання, стримувати в собі прояви різних рухливих імпульсів, втримання від розмов тощо, вже самі по собі є часом для них непереборними. Для вирішення цього завдання педагоги мають майстерно володіти основами індивідуального та диференційованого підходів до організації навчального процесу. Як свідчить педагогічний досвід тих років, передова освітянська громадськість стала практично вирішувати проблему оптимізації навчального матеріалу. На їх думку, він мав бути посильним як з точки зору його якості, так і у кількісному відношенні.

Важливою і для педагогів наших днів, на жаль, залишається точка зору вчених про те, що вибір форм спрощення навчального матеріалу є надзвичайно важливою проблемою. На підтвердження цих слів наведемо їх приклад. Прагнення окремих педагогів всіляко полегшити матеріал уроку призводить до того, що учні залишаються “вічними” дітьми. І вже

перебуваючи у старших класах до них залишається ставлення як до малюків. І тоді стає зрозумілим, що коли вчитель сьомого класу звертається до учнів як до першокласників, то у них значно знижується пізнавальна активність. Дійсно, у роботі із старшокласниками вчитель повинен вже більше уваги звертати на вирішення проблемних навчальних ситуацій, а не зациклюватися на відпрацюванні елементарних дій організаційного характеру [152; 155].

Уміння учня самостійно організувати свою роботу на уроці свідчить про досягнення ними певних корекційно-виховних результатів. Саме тому цілком не випадково, вчителі допоміжних шкіл були зорієнтовані вченими на зростання ролі цього важливого компонента занять. У початковій школі питома вага самостійної роботи була значно більшою, що пояснювалося тим, що учень ще тільки опановував методикою самостійної роботи. З часом місце самостійної роботи учнів на уроці зменшувався – акцент переноситься на продовжений день, де практикувалося виконання домашніх завдань.

Як вже зазначалося раніше, індивідуальний підхід до навчання учнів допоміжної школи став поступово розглядатися як важлива запорука всього успіху корекційного навчання. Дійсно, в умовах відсутності практичного втілення ідей диференційованого навчання у практику роботи спеціальної школи, кожен клас становив собою досить неоднорідний склад дітей. Отже, педагоги були просто вимушені шукати індивідуальні форми роботи з учнями класу. Варто, напевно, зазначити також і те, що цей принцип корекційної роботи ставав все більше інтегруючим навчання та виховання учнів – навчально-виховним. Наприклад, під час проведення уроку одного учня запитували з метою зосередження його уваги на предметі вивчення, другого, щоб перевірити знання, а ще іншого – щоб отримати потрібне формулювання завдання тощо. Цілком закономірно



стало й те, що вчителі стали практикувати індивідуалізацію завдань за рівнем складнощів на одну і ту ж саму тему уроку.

Значимою умовою реалізації індивідуального підходу мав бути чіткий план вчителя, згідно якого індивідуальні темпи роботи не повинні впливати на загальний ритм роботи всього колективу класу. Отже, за цих умов “індивідуальний підхід не порушує загального характеру роботи класу. Клас працює як єдине ціле, перед ним стоїть визначене програмними вимогами завдання. Але до вирішення цієї мети окремі учні йдуть різними темпами і різними шляхами” [152, с. 362].

Аксіомою для дефектологів ставала і така важлива складова досягнення корекційного успіху під час проведення уроку, як педагогічно доцільний рівень його обладнання.

Нами вже зазначалося, що специфічний рівень розвитку психічних пізнавальних процесів дітей з особливостями психофізичного розвитку зумовлював педагогів шукати неординарні шляхи розробки та запровадження у навчальний процес різноманітного навчального обладнання. Зокрема, широкого розповсюдження набуло використання натуральних предметів, учбових моделей, ігор, іграшок, різнопланового роздаткового матеріалу, картин, географічних та історичних карт тощо. Набуло значного поширення виготовлення різноманітного демонстраційного обладнання: полиці, вішалки, підставки тощо. Особлива роль, як і раніше належала класній дошці, яка повинна була бути значних розмірів з обов’язковим поділом на три частини. Одна частина мала нанесені на неї відповідні косі лінії для письма. Друга частина призначалася для математики, тому на ній у початковій школі наносилися квадрати різних розмірів – самі більші у першому класі, а середні та найменші – відповідно – у другому та третьому класах. Третя частина дошки була звичайна, без ліній. Рекомендувалося також виготовляти для

дошки невеличкі штори, з метою закривати та відкривати написаний текст при зоровому диктанті.

За умови належного рівня володіння різноманітними дидактичними методами роботи, педагог досить гармонійно доповнював їх корекційний ефект необхідним навчальним обладнанням, учні теж поступово залучаються до цієї роботи. З часом, більшість із них, досить вільно використовує належне обладнання як у навчальний так і в позакласний час. Цікаво, що поряд із виключно навчальним завданням запровадження роботи з різноманітним обладнанням виконувало ще й виключно виховну мету. Наприклад, виготовлення різноманітних обкладинок та закладок для зошитів і книг сприяло виробленню у дитини таких рис як охайність, пунктуальність, організованість. Це також сприяло і виробленню певних художніх смаків.

Надмірне захоплення окремих вчителів та вихователів зовнішньою стороною оформлення робочого місця учня, а також його навчальних посібників (наприклад, обгортання його підручників чи зошитів з різних предметів папером відповідного кольору), не є доцільним. Причина тут криється, на погляд науковців, у тому, що створення різних шаблонних розпізнавальних ознак знижує вимоги до концентрації уваги учня, а також не сприяє розвитку сенсо-моторному вихованню. Тому надмірна заангажованість у питання оформлення робочого місця учня негативно впливає на його ставлення до навчання – воно стає все більше носити відверто формальний характер [152; 155].

Зв'язок навчального матеріалу конкретного заняття із попереднім має пронизувати всі, як вже наголошувалося, всі складові корекційного навчально-виховного процесу допоміжної школи. Тому, кожен новий урок має бути: ...“пов'язаним із попереднім. Але цей зв'язок не обов'язково повинен бути встановлений на самому початку уроку. Це залежить від

типу уроку, характеру теми. Іноді, тільки всебічно засвоївши тему уроку, учень встановлює зв'язок його з попереднім матеріалом” [152, с. 365].

Урок матиме не менш значущий корекційно-навчальний ефект і тоді, коли цей зв'язок між окремими уроками буде встановлено і на інших складових компонентах уроку. Отже, за інформацією тогочасних наукових та науково-методичних джерел, встановлення зв'язку нового матеріалу з попереднім виступало важливим корекційним чинником, оскільки воно давало можливість поступово і цілеспрямовано включати нові знання у сферу свідомості дитини [152; 155].

Головними умовами досягнення успіху у цій сфері педагогічної діяльності є ретельне вивчення навчального матеріалу, індивідуальний та диференційований підхід до учнів, а також постійне підтримання належного рівня міжпредметних та внутрішньопредметних зв'язків.

Формування та належне підтримання уваги та активності учнів завжди було в полі зору психологів та педагогів. Особливо ця проблема є актуальною для допоміжної школи. Невипадково, результати цілої низки наукових праць та методичних рекомендацій 40-х рр. свідчать про велику зацікавленість науково-педагогічної громадськості до її розв'язання [152; 155; 172; 173 та ін.]. У цьому зв'язку дефектологам-практикам рекомендувалося для підтримання належного рівня уваги на уроці постійно володіти педагогічною ситуацією, раціонально продумувати застосування різноманітних прийомів стимулювання уваги та активності кожного учня класу. Важливим також є дотримання чіткого формулювання головної ідеї заняття, не обмежуючи це в часі. Також, педагог повинен постійно тримати в полі зору виникнення у більшості учнів специфічних труднощів. Наприклад, учень не зовсім розуміє зміст математичної задачі через наявність в її умові незнайомого для нього слова. Суттєве значення для підтримання відповідного рівня уваги відіграє мовленнєва майстерність вчителя: чіткість побудови словесних конструкцій,

виразність, уміння формулювати чіткі запитання, уміння створювати педагогічно-доцільні емоційні ситуації тощо. Стосовно останніх, то їх рекомендувалося ставити всьому класу, а вже коли всі підготуються, то вчитель міг викликати конкретного учня, причому не тільки за власним бажанням школяра. Значно стимулює увагу і використання різноманітних форм наочності.

Повторення вивченого матеріалу займає суттєве місце у загальній структурі підвищення ефективності уроку. Вчителям рекомендувалося налагоджувати роботу таким чином, що повторення матеріалу здійснювалося у фронтальній та індивідуальній формі перш за все учнями. Вчитель повинен сам пояснювати вивчений етап шкільної програми лише у випадках допущення ним суттєвих помилок при його вивченні. З метою недопущення при цьому логічних пропусків, повторні пояснення мають ґрунтуватися на попередніх. Іншою формою повторень є така, коли вчитель чи учень повторює пройдений матеріал, притримуючись тільки його теми. Ця форма повторень запроваджувалась або для розвитку чи скорочення теми заняття. Умовою раціональності використання повторень виступав перш за все часовий фактор – починати повторення доречно лише тоді, коли в учня ще є стійкі знання пройденої теми уроку. Враховуючи особливості розвитку пам'яті та мислення розумово відсталих дітей, педагоги вбачали у використанні повторень важливий засіб для стимулювання розвитку цих психічних пізнавальних процесів.

Оскільки, повторення у загальному співвідношенні до інших компонентів навчального заняття займають досить вагоме місце, то цілком закономірно, що завдяки ним значною мірою стала змінюватися і вся структура уроку. На переконання О.М. Граборова, вона мала мати такий вигляд:

мобілізація досвіду учнів на початку уроку;

систематизація досвіду;

повідомлення нового матеріалу (згідно нової теми заняття);  
встановлення зв'язку між минулим та новим матеріалом;  
повторення матеріалу;  
використання прикладів (придуманих чи з літератури) з нової теми;  
заклучне повторення – матеріал сумується, робляться певні висновки.

формулюється домашнє завдання, яке спрямоване на закріплення матеріалу в свідомості людини (у процесі вивчення та застосування засвоєних положень).

Завдяки запровадженню цієї схеми роботи значно звужувалася сама тема заняття, але робота з її опанування, завдяки використанню різноманітних формам, методам та засобам тривала значно довше ніж у масовій загальноосвітній школі [152].

Варте уваги й сучасної допоміжної школи, зауваження про роль повторень на уроках ми знаходимо у історико-педагогічних матеріалах того часу. Мова йшла про недопущення змішування понять “повторювальні вправи” та “тренування”. На думку авторів, коли на закріплення якогось конкретного правила дається різноманітний навчальний матеріал, то подібна варіативність буде лише сприяти засвоєнню необхідних положень. Отже, педагог мав усвідомити, що одна справа коли дитина повторює певний текст з метою його закріплення в пам'яті, а інша, якщо він через різноманітний навчальний комплекс завдань тренує учня, завдяки чому той не тільки міцно, а й всебічно засвоює інформацію. У цій роботі стали широко використовуватися такі її прийоми: записування, замальовування у вигляді схем багаторазових повторень; читання записів попереднього уроку на новому уроці-повторення; перегляд зроблених ілюстрацій. Закінчувати урок рекомендувалося повторенням його теми і його основних висновків, що мало сприяти виробленню в свідомості дитини сприйняття уроку як

єдиного цілого механізму отримання знань. Як вже зазначалося, важливим елементом кожного уроку має бути поряд із повторенням пройденого матеріалу проведення акценту на перспективу розгляду наступних тем. Це сприяє формуванню єдності, зв'язності та певної перспективності у подальшому навчанні дитини з особливими потребами.

Педагогічно обґрунтоване домашнє завдання займає важливе місце у загальній структурі навчання школяра. Педагогам рекомендувалося постійно дотримуватися чітких вимог при формулюванні завдання для самостійної роботи після уроків. Перш за все, завдання мало бути сформульовано чітко і без поспішності, із виваженим формулюванням його основних елементів. Ця форма навчальної роботи поступово стала виконувати подвійну роль: з одного боку це є зміцнення відповідних знань та умінь, а з іншої – привчання дитини до самостійної праці вдома чи на продовженому дні. У ті роки стала проявлятися тенденція всілякого ускладнення домашніх завдань, що вимагало вже більш виваженого підходу до їх організації та проведення (див. додаток 4).

Формами перевірки якості виконання домашнього завдання поступово ставали: усне опитування, мета якого полягала сформувати у старшокласника уміння чітко викласти розуміння засвоєного ним навчання; система запитань, коли одне запитання мало логічно доповнювати попереднє; перевірка домашніх письмових робіт з обов'язковим завданням прочитати та прокоментувати певні частини роботи; перевірка зошитів тощо.

Важливим стимулюючим фактором розглядалася і оцінка за домашнє завдання. Як правило, вона пояснювалася при всьому класу в момент повернення учням зошитів із домашнім завданням. Виявлені помилки мали бути не просто виявленими, а ретельно проаналізовані. У подальшому вчитель повинен був скласти конкретний, чітко індивідуалізований план усунення виявлених типових помилок.

У першому класі завдання мали носити тренувальний характер, який би з часом забезпечив сформованість готовності до навчання у наступних класах. Тому, тут зверталася увага перш за все на: написання однієї-двох стрічок букви за букварем, малювання певної кількості кілець чи квадратів, закінчення якоїсь конкретної роботи, що була розпочата ще на уроці.

Цілком закономірно, що подібна робота з другокласниками вже суттєво відрізнялася від тієї, що була провідною у першому класі. Тут вже дітям дозволялося давати просте списування з рукописного, а пізніше з друкованого тексту. Вони вчилися підписувати різноманітні малюнки, звичайно, за умови ретельного попереднього обговорення майбутнього тексту. Доречним вже ставало і читання певних фрагментів тексту, вивчення невеликих віршів тощо.

Третьюкласники вирішували прості орфографічні завдання на списування тексту, у якому була пропущена одна буква, та дописування одного із пари слів. Дозволялося також вирішення задач з арифметики. Педагогам рекомендувалося протягом всіх трьох перших років навчання дитини у школі, звертати свою увагу у першу чергу на роботу із недопущення типових помилок з математики, читання, мови.

У четвертому класі, поряд із аналогічними, але більш складними завданнями, які були у початкових класах, вводилися вже завдання із географії та природознавства.

В п'ятому класі стали практикувати широке застосування вирішення складних орфографічних завдань, ускладнені форми списування тексту. З математики вже стали розв'язуватися задачі з питаннями. Тексти із географії та природознавства рекомендувалося попередньо ретельно опрацьовувати, бо вони містили багато абстрактного матеріалу.

Навчальні завдання на самостійну домашню роботу у шостих – сьомих класах мали ті ж типи робіт, що і у попередніх двох класах (4 – 5

кл.), але, безумовно, різнилися від них значним ускладненням завдань. Значною відмінністю тут також було те, що з'являлося дві нові навчальні дисципліни “Історія” та “Конституція СРСР”, робота над опануванням знань з яких вимагала всебічного аналізу текстів, вивчення карт, таблиць схем тощо [152; 155].

Серед різноманітних науково-методичних здобутків олігофренодидактики 40-х рр. минулого століття науково-практична розробка типів уроків у допоміжній школі, безумовно, займала одне із провідних місць. Спираючись на кращі зразки вітчизняного та зарубіжного досвіду роботи масової та спеціальної загальноосвітньої школи, дефектологи стали предметно розробляти різноманітні типи уроків. При цьому доречним буде зазначити, що вчені і практики перш за були єдині в тому, що будь-який тип уроку має визначатися чітким планом. Він має бути зрозумілим всім учням класу. Тема уроку і методи її досягнення мають становити собою певну організаційну єдність. Обов'язковою умовою проведення уроків є також наявність його відповідного обладнання та чітке дозування навчального матеріалу із відповідними критеріями обліку знань учнів.

Серед різних типів уроків дослідники перш за все називали установочні уроки. Метою проведення уроків цього типу стала перш за все мобілізація досвіду учнів з певної теми, чи повторення попереднього матеріалу, який буде слугувати вихідним положенням для вивчення нової великої теми. Необхідною умовою проведення цих уроків ставало виявлення того, як учні ( всі без виключення) зрозуміли сутність навчального матеріалу.

Іншим типом уроків стали уроки-роз'яснення. Ця форма навчання передбачала проведення поглиблення та розширення сфер знань учнів, які вони отримали на установочних уроках. Для цього педагог мав провести повторення матеріалу, який вони отримали на попередньому типі уроків,



це мало б сприяти, на переконання вчених та вчителів, формуванню певної логічності у засвоєнні знань.

В умовах допоміжного навчання уроки-повторення набули досить широкого розповсюдження. Запорукою успіху їх проведення дефектологи бачили перш за все виваженість у підборі навчального матеріалу, через який власне і буде здійснюватися це повторення. Зміст матеріалу рекомендували брати зовсім далекий від того, на якому вивчалось певне правило. Наприклад, це могли бути різноманітні математичні задачі із різними завданнями, що радикально різнилися між собою. Це сприяло виробленню вже не тільки повторення, певного узагальнення, а й свідомого перенесення знань із однієї ситуації в іншу. Отже, на переконання вчених і вчителів-практиків, урок на повторення навчального матеріалу не тільки закріплює певні знання, а він перш за все переводить їх на більш високий рівень використання через певну систему навичок та вмінь.

Заклучні уроки теж стали поступово займати своє належне місце серед інших типів уроків. Вважалося, що метою їх проведення мав бути, перш за все, висновок із вивченого блоку питань навчальної дисципліни, визначення чіткого зв'язку з попереднім матеріалом, а також встановлення певних орієнтирів на майбутні заняття. Наявність цих уроків не суперечила проведенню, в разі необхідності, і після них уроків-повторень.

Контрольні уроки у допоміжній школі і на сьогодні займають особливе дидактичне місце. Це пояснюється перш за все їх призначенням – стимулювати пошукову навчальну активність учнів. Проводяться вони вже після того, коли завершилося вивчення певної теми, чи після того, коли учні провчили певний проміжок часу і виникає потреба зробити зріз їхніх знань. Формами проведення цього типу уроків є: розв'язання задач та прикладів, написання диктантів, опитування тощо.

При створенні цієї класифікації типів уроків у допоміжній школі було зазначено, що далеко не кожен урок можна віднести до того чи іншого типу. Це пояснювалося тим, що більшість педагогів стали практикувати проведення комбінованих типів уроків. У структурі такого уроку можна було знайти певні елементи різних типів (перша частина уроку проходить у формі підготовчого уроку, друга – пояснювального; перша частина заняття за типом уроку-повторення, друга – заключного тощо). Головним при цьому мала залишатися педагогічна доцільність того чи іншого поєднання типів уроків.

Головною запорукою у досягненні корекційної навчально-виховної мети уроку виступала, згідно аналізу досліджень О.М. Граборова, підготовка дефектолога до його проведення. Цей базовий напрямок роботи вчителя включав у себе ряд важливих складових.

Перш за все педагог-дефектолог мав чітко сформулювати тему конкретного заняття. При цьому головна його увага має бути спрямована на дозування навчального матеріалу, а також на врахування загального рівня знань учнів класу.

Визначення цільової установки уроку теж є необхідною умовою успіху його проведення. Одночасно педагогам рекомендувалося визначитися із методами, формами та засобами втілення цієї складової в загальну канву уроку. Вчені наголошували також і на тому, що цільова установка є виключно динамічне утворення, а отже вона потребує постійних змін та уточнень. Наприклад, готуючись до проведення навчальної екскурсії на тему “Осінній парк”, дефектолог визначається спочатку із загальною концепцією побудови цільової установки заняття: вивчення процесу підготовки тваринного та рослинного світу до зими. В процесі проведення самої екскурсії він, безумовно, мав вносити суттєві корективи до цільової установки заняття, що могло бути викликано як суб’єктивними так і об’єктивними чинниками [152; 155].

Підбір необхідного для проведення заняття навчального матеріалу теж займає значне місце у загальному процесі підготовки вчителя до заняття. Тут рекомендувалося перш за все звертати педагогу увагу на матеріал підручника, щоб відштовхуючись саме від нього продумати який ще потрібен додатковий матеріал, спрямований на вироблення належних знань, умінь та навичок. При аналізі тексту підручника та додаткових матеріалів, педагог мав спочатку зробити акцент на ще майбутньому роз'ясненні складних їх аспектів. Доречним тут вважалося використання таких систематизованих прийомів як: наведення прикладів, робота з книгою, використання наочності тощо.

Паралельно із підбором навчального матеріалу, вчитель повинен був визначитися із методами проведення заняття у чіткій відповідності із часовим регламентом уроку. Поряд із головними методами навчання педагогам рекомендувалося постійно мати у своєму творчому арсеналі ряд додаткових методів. Наприклад, ігрових, що мали б виступати для дітей певним стимулюючим фактором.

Маючи чіткі орієнтири у проведенні заняття, вчитель повинен спланувати цілу серію різних формулювань, до яких, на його погляд, мають прийти учні на завершальному етапі уроку. Ці формулювання рекомендувалося вносити до конспекту педагога, а також мати їх тексти на дошці для учнів. Подібне зорове підкріплення розглядалося як певний орієнтир.

Одночасно із проведенням зазначених видів підготовчих до уроку робіт вчитель мав визначити текст для диктанту, вправи, приклади тощо. В залежності від віку дітей визначалися і форми ілюстративного матеріалу. Тут особливо наголошувалося на тому, що починаючи вже з другого класу вчитель має всіляко залучати дітей до його виготовлення у позакласний час. Першокласники це мали робити під керівництвом педагога на уроці.

Готуючись до проведення заняття дефектолог мав чітко окреслити коло учнів, які потребують особливого індивідуального підходу. Зокрема, він мав продумати форми роботи з ними: індивідуальні завдання, доручення, спеціальні запитання, спеціальна наочність тощо.

Виходячи із специфіки майбутнього уроку вчитель розробляв домашні завдання, а також форми обліку роботи учнів на уроці. Це перш за все: опитування, ілюстративна робота, контрольна та ін.

План уроку мав вміщувати в собі всі результати підготовки до проведення уроку. Для прикладу наведемо план уроку, який був запропонований професором О.М. Граборовим [152].

#### ПЛАН УРОКУ

Клас	Навчальна дисципліна	Дата проведення
Тема уроку		
Цільова установка		
Послідовних хід уроку (зміст і метод)		
Навчальні посібники		
Висновки, до яких має вчитель підвести клас		
Форми обліку результатів знань, засвоєних на уроці		
Учні, на яких необхідно звернути особливу увагу на уроці і в якій формі		
Що необхідно дати для самостійної роботи:		
а) класу		
б) окремим учням, які потребують індивідуального підходу.		

Як видно із цього плану уроку, допоміжне навчання поступово ставало носити корекційну спрямованість.

У формі прикладу наведемо схему поширеного на той час уроку гімнастики. Зазначимо, що проводилися уроки цього типу виключно під музикальний супровід, на відкритому повітрі (за умови сприятливої погоди), у спеціальній спортивній формі.

Перша частина – залучення до роботи – 6 хв.

Друга частина – головна – 20 хв.

Третя частина – перехідна 5 хв.

Четверта частина – ритміка – 15 хв.

Мета першої частини уроку полягала у забезпеченні налаштування на роботу: організація учнівського колективу, створення бадьорого життєвого тону. Головною формою проведення цієї частини заняття були стройові вправи.

Друга частина передбачала перш за все сприяння загальному розвитку організму, вироблення правильної постави, вдосконаленню точності та ритму рухів, їх усвідомленню. Вправи цієї частини заняття включали в себе: елементарні та складні гімнастичні вправи; розучування нових вправ; прикладні вправи; відпрацювання нових прикладних вправ. При цьому рекомендувалося вправи на увагу та точність рухів (кидання м'яча в ціль) проводити раніше силових вправ.

Третя частина була перехідною до проведення ритміки і тому педагог повинен був тут був зробити плавний перехід до цього типу занять. Здійснювалося це протягом 5 хв. у формі виконання різних простих вправ: хода на місці, хода на носках, прості шиккування тощо.

Четверта частина включала в себе три основні розділи ритмічних вправ: загально педагогічний, музикальний і рухливий. Зміст їх становив: виконання ритмічних вправ; розучування нових вправ; ритмічні ігри.

При цьому вчені наголошували, що педагог, який проводить ці заняття має чітко розуміти клінічні та педагогічні особливості учнів допоміжної школи. Поряд із досконалим знанням методики загальної фізичної підготовки він повинен всебічно знати лікувальну фізкультуру, в основі якої мав бути покладений принцип індивідуального та диференційованого підходів [152].

Одним із елементів професіоналізму дефектолога, за твердженням науково-методичних джерел зазначеного часу розвитку теорії та практики олігофренопедагогіки, виступає його здатність до аналізу навчальних занять. Аналіз уроку повинен був здійснюватися з позицій реалізації завдань теоретичного, методичного, організаційного та корекційно-виховного його компонентів [152; 155].

Особливе значення мало оволодіння аналізом уроку для педагога-початківця. Завдання директора школи та його заступника полягали перш за все у створенні умов для навчання аналізу навчальних занять.

Схема аналізу уроку включала наступні складові:

1. попередні дані про урок;
  2. ставлення учнів до уроку;
- загальна оцінка уроку;
- матеріал уроку;
- виховна робота на уроці;
- методи роботи на уроці;
- результати уроку;
- поведінка вчителя на уроці;
- висновки по уроку.

Кожен із зазначених елементів включав детальний аналіз певного блоку навчального заняття (див. додаток 3).

Нами вже зазначалося, що на початку 40-х рр. минулого століття відбулося суттєве організаційне зміцнення діяльності допоміжних шкіл за рахунок запровадження у них продовженого дня.

Тогочасна допоміжна школа стала вбачати у продовженому дні перш за все засіб зростання взаємодії між вчителями та вихователями школи, а також суттєве збільшення корекційного впливу педагогів на дитину.

Керуючись перш за все виваженістю у запровадженні цієї нової для допоміжної школи форми роботи, у допоміжних школах були проведені

серії експериментів, які і мали визначити ефективність запровадження у них продовженого дня. Для прикладу наведемо один із них. Удвох паралельних початкових класах навчали учнів навичкам розрізнення кольорів. В одному класі вправи на розрізнення кольорів проводилися кожен день по 15 хв. В іншому – по 5 хв. два рази на день (на уроці і на продовженому дні). Через місяць, у результаті контрольної перевірки було засвідчено, що у тому класі де ці заняття проходили у два етапи, не дивлячись на їх сумарну меншість від занять у паралельному класі (10 хв. і відповідно 15 хв.), були значно вищі.

Цей та багато інших експериментів підтвердили роль інтенсивності педагогічного впливу на дитину з особливими потребами.

До першочергових переваг продовженого дня дефектологи перш за все відносили повторювальність навчального матеріалу, більш краще його засвоєння, розширення світогляду учня. Досягалося це все іншими ніж на звичайних уроках способами: робота у бібліотеці, читання з проекційним ліхтарем, екскурсії, прослуховування музики тощо. Робота у післянавчальний час стала набувати характер організованого дозвілля, але це ще більше сприяло повторенню та доповненню навчального матеріалу (конструювання, моделювання, малювання тощо). Матеріал для занять на продовженому дні пропонувалося підбирати за принципом конкретності. Це, на думку вчених, сприяло поступовому накопиченню абстрактних знань. Вагоме значення під час проведення занять на самопідготовці належало використанню наочності. Це мало сприяти суттєвій активізації пізнавальної діяльності учнів.

Серед вагомих переваг проведення продовженого дня О.М. Граборов відносив:

1. більш міцне і свідоме оволодіння навчальним матеріалом (на основі зміни темпу педагогічного впливу);
2. збагачення сенсорного досвіду, розвиток моторики;

3. розширення світогляду;
4. вироблення навичок перенесення засвоєних в класі знань у нові умови;
5. самостійну роботу учнів із закріплення і поглиблення навчального матеріалу;
6. виховання в учнів навичок культурного проведення дозвілля [152].

Вбачаючи у організаційних формах продовженого дня запоруку реалізації його корекційно-виховних завдань, вчені спільно з дефектологами-практиками зробили певний внесок у їх розробку та в практичне втілення. Розглядаючи продовжений день перш за все як логічне продовження класних занять, дослідники цілком логічно стали всіляко пов'язувати між собою ці два навчально-виховні компоненти. Саме тому, заняття та різноманітні заходи під час проведення продовженого дня стали проводити із тим же колективом, який був на заняттях у класі, за виключенням заходів масового характеру. Поступово, десь на середину 40-х рр., були сформовані дві основні форми продовженого дня: масові заходи (клас чи група класів) і гурткова робота (представники різних класів).

До видів масових заходів належали: ігри, прогулянки, бесіди, заняття із пропедевтичної ручної праці, екскурсії, прослуховування музики, культпоходи тощо.

Ігри, у своїх самих найрізноманітніших видах, містили колосальний корекційний потенціал. “Дитина, яка грає – це дитина, яка розвивається. У проведенні ігор дуже важливою є система. Непосильна гра таким же чином призводить до зриву, як і непосильна робота” [152, с. 439].

Дефектологам рекомендувалося всіляко пов'язувати ігри із навчальною роботою, що мало призводити до більш повнішого осмислення матеріалу навчання. Наприклад, вивчення букв рекомендувалося проводити перш за все у формі самих



найрізноманітніших ігор. У старших класах, цілком доречними вважалися ігри на тематику різних робітничих професій.

Прогулянки мали бути продумані таким чином, щоб сприяти поряд із оздоровленням дітей ще й розвитку їх інтелекту. Успіх у проведенні прогулянок залежить перш за все від рівня розвитку загального і культурного потенціалу вихователя. Саме тому, кожен вихователь повинен був постійно займатися самоосвітою і всі свої методичні дії узгоджувати із вчителями класу. При такій співпраці вихователя і вчителя екскурсія має перш за все логічно доповнити матеріал уроку практичними компонентами, що буде можливим лише за умови скеровування педагогом уваги дітей у потрібне русло. Обов'язковою вимогою до проведення цього виду роботи продовженого дня стала також бесіда із дітьми на тему конкретного заняття.

Бесіда, за оцінкою дефектологів, поступово ставала провідною формою проведення продовженого дня. Бесіди, які проводилися у класах, ставили перед собою мету логічно доповнити матеріал уроку у напрямку його систематизації та поглиблення. Основною вимогою до проведення бесід було перш за все постійне вдосконалення мовленнєвої культури педагога, а також його робота над розвитком мовлення у дітей.

Проведення екскурсій мало поряд із пізнавальним теж і виключно корекційно-пізнавальне значення. Педагоги мали поступово розширювати можливості класичної урочної системи у напрямку зростання її пізнавальних можливостей, зокрема, через проведення уроків-екскурсій. Всі теоретичні знання, отримані на уроках, як правило, носять для дітей більш абстрактний характер ніж конкретний. Тому матеріал екскурсій і повинен був заповнити цю прогалину у практичних знаннях через пошук природних форм їх реалізації. Вдало організована екскурсія поряд із стимулюванням розвитку пізнавальних психічних процесів (відчуття, уявлення, уява та ін.) всіляко стимулювала і зростання емоційно-вольового

потенціалу дитини з особливими потребами. Досить вдалою формою роботи поступово ставали також обговорення проведених екскурсій, що давало дітям можливість узагальнити побачене поза школою, а також почути на уроках. Розвиток уваги та спостережливості всіляко розвивається під впливом різноманітних джерел інформації, тому екскурсія розглядалася як важливий корекційний чинник. Знання, отримані на екскурсії всіляко використовувалися педагогом під час проведення занять в класі.

Для 40-х рр. характерним стало широке використання різноманітних технічних засобів, які поряд із широким запровадженням у навчальний процес, всіляко стали застосовуватися і у позакласній роботі. Обов'язковою умовою проведення демонстрацій було супроводження їх поясненнями педагога. Сприятливими для корекційного розвитку стали і спільні обговорення демонстраційного матеріалу.

Гурткова робота розглядалася перш за все з позицій логічно доповнення до проведення екскурсій чи класних занять. Наприклад, гурток юних натуралістів. Поступово стала формуватися структура гуртків школи: історичний, літературний, малювання, технічний (конструювання, моделювання, крою і шиття та ін.), співів та ін.

До керівництва гуртковою роботою стали залучатися найбільш досвідчені педагоги. Гуртки періодично мали звітувати за свою роботу на спеціальних вечорах-звітах. Кожна школа повинна була затвердити чіткий графік роботи гуртків, а також створити належні умови для їх роботи.

Визначення змісту роботи продовженого дня становив найважливіший аспект успіху у його проведенні. “Навчально-виховна робота на продовженому шкільному дні йде за тими ж основними лініями, що і робота школи. Вона шкільну роботу не повторює, а розширює і поглиблює, проводячи її за допомогою інших методичних прийомів ніж ті, якими користується вранішня школа” [152, с. 447].

Підготовка уроків займає центральне місце у загальній структурі продовженого дня. Керуючись цим положенням корекційна педагогіка спільно із педагогами-практиками розробили цілу низку методичних рекомендацій стосовно проведення приготування уроків у позакласний час. Головною умовою приготування уроків була самостійна праця учня під керівництвом вихователя, який лише тільки у складних випадках давав роз'яснення умов домашнього завдання.

Характерною ознакою проведення цього виду навчально-виховної роботи стала спроба організувати її на засадах дотримання принципу диференційованого підходу. Це пояснювалося перш за все неоднорідним учнівським контингентом, а також досить частими пропусками занять з боку значної кількості учнів. Призначення учневі додаткових занять мало бути узгоджене із шкільним лікарем. Окрім того вони повинні були бути досить короткими (не більше однієї години в день), проходити у чітко визначений час. Все це робилося з метою уникнення надмірної перевтоми вихованців.

Важливим напрямком корекції розвитку особистості учня допоміжної школи стала у післявоєнний час її суспільно-громадська робота. Найпоширенішими формами її проведення були політінформації (читання газет), зустрічі із героями-фронтовиками та людьми праці. В основі цього виду роботи було покладено дитячу самоорганізацію. На думку педагогів, це мало сприяти розвитку навичок колективістської праці, кращому засвоєнню норм суспільного життя, а отже в кінцевому підсумку це було запорукою більш успішної соціалізації дитини до життя після закінчення школи.

Чітко виражену корекційну спрямованість мали і позакласні заходи педагогів спрямовані на виховання у дітей життєво-необхідних навичок. Так, широкого розповсюдження набули такі форми роботи як вивчення правил дорожнього руху, опанування уміннями користуватися послугами

різних установ (пошта, довідкове бюро, ремонтні майстерні тощо). Частина цих та інших практично значимих навичок відпрацьовувалася учнями і під час проведення різноманітних гуртків (юних натуралістів, шиття, картонажної справи та ін.). невипадково науковцями зазначалося “виховання життєво необхідних навичок має величезне повсякденне значення. Якщо школа не дасть своєму учневі цих навичок, він їх сам виробить з великими труднощами і то там буде багато чого невірнього, а іноді і зовсім неправильного” [152, с. 449].

Особливої уваги заслуговували і питання організації роботи бібліотек у спеціальних школах, оскільки вони мали суттєво впливати на якість їхньої корекційно-виховної роботи.

На 1949 – 1950 н. р. у допоміжних школах України бібліотечний фонд налічував у середньому 1726 книжок, хоча разом із тим у окремих школах бібліотеки мали тільки декілька десятків книг для дітей. Методична та наукова література для педагогів практично була відсутньою. І саме за цих несприятливих об’єктивних умов, керівництво освітньої галузі стало наголошувати на ретельному відборі претендентів на посади шкільних бібліотекарів. Головним аргументом при цьому НКО УРСР вважав те, що бібліотекар має бути високоосвіченим фахівцем, оскільки саме він спільно з педагогами має залучати учнів до систематичної праці з книгою, що з часом мала б стати потребою [172; 173]. Не дивлячись на всі ці несприятливі об’єктивні чинники, серед всіх факторів, що зумовлюють успіх у проведенні позашкільної роботи чи не головним на той час була діяльність бібліотеки-читальні. Тогочасна школа надавала першочергового значення виробленню в учня потреби постійно працювати з книгою. Для реалізації цієї складної роботи педагоги прагнули всіляко стимулювати пізнавальну активність дитини. Велика увага тут стала надаватися обґрунтованому підбору книг для читання. Поряд із художньою літературою дітям стали всіляко рекомендувати книги

із додаткового читання з кожного навчального предмету, що суттєво впливало на розширення їхніх знань із тієї чи іншої галузі. Для кожного класу поступово був визначений мінімум книг, необхідний для обов'язкового опрацювання дітьми. Наприклад, для першого класу були рекомендовані книжки-малюнки, спрямованні на покращення пропедевтичного засвоєння навчального матеріалу.

У другому класі уже суттєво зростав текстовий об'єм дитячих книг. І на завершенні навчання у цьому класі учням обов'язково рекомендувалося читати невеличкі оповідання простого характеру.

Учні третього класу повинні вже були пройти обов'язкове позакласне читання. Це вже свідчило про зростання рівня читацьких умінь дітей. У цьому класі, поряд із проведенням повсякденної роботи з книгою також рекомендувалося залучати дітей до роботи з іграми, які вимагали читання та осмислення відповідної інформації-інструкції. Це могли бути і правила гри, а також рекомендації із виготовлення нових іграшок.

Четвертокласники мали вже бути залученими до читання поряд із зазначеними видами літератури окремих зразків політичної та географічної книги. Вихователі спільно з бібліотекарем повинні були звертати постійну увагу на розвиток техніки читання. Доречним уже стала і поява у переліку обов'язкових джерел інформації окремих дитячих газет і журналів.

Бібліотечна робота п'ятикласників відрізнялася від учнів попереднього класу перш за все появою окремих зразків історичної літератури, а також додаткової літератури із трудового навчання (конструювання та моделювання). Педагогам рекомендувалося всіляко використовувати науково-популярну літературу, яка мала б стимулювати розвиток пізнавальної активності дитини з особливими психофізичними потребами. Цікавою, на наш погляд, формою залучення дітей до більш активного сприймання всілякої інформації про навколишній світ, стало

обов'язкове вивчення дітьми відповідної інформації напередодні проведення відповідної тематичної екскурсії.

Учні шостих-сьомих класів повинні вже були опанувати досить серйозними літературними творами. Окрім того, зростали вимоги до додаткової літератури із трудового навчання. Наприклад, бібліотеці спільно із вчителями трудового навчання рекомендувалося провести залучення підлітків до читання книг про сучасні галузі промислового виробництва та сільського господарства. Це, на переконання дефектологів, мало сприяти всілякому покращенню профорієнтаційної роботи школи.

Шкільні бібліотеки протягом всіх років навчання дітей прагнули навчити дітей користуватися необхідними правилами роботи у бібліотеці: ознайомлення із каталогом (алфавітним та систематизованим), робота в читальному залі, вивчення виставки нових надходжень у фонд бібліотеки тощо. Педагогам рекомендувалося раз на четверть надавати учням списки обов'язкової для опрацювання літератури.

Враховуючи значну інертність мислення розумово відсталих учнів педагогам та бібліотекарям допоміжних шкіл рекомендувалося розробляти схеми аналізу учнями прочитаних книг. Наведемо для прикладу поширену у той час схему аналізу літературного твору, яку здійснювали найбільш підготовлені учні.

1. Автор і назва твору.
2. Короткий зміст.
3. Головна думка книги.
4. Характеристика середовища, яке зображене у творі.
5. Коротка характеристика діючих осіб.
6. Чи цікава книга і якщо так, то чим?
7. Дата читання книги.
8. Виписка цікавих виразів і нових слів.

Серед інших форм робіт проведення подовженого дня тогочасна допоміжна школа виділяла залучення дітей до роботи над шкільною газетою, ліплення, малювання, співи тощо. Особливе корекційне значення надавалося художній розповіді, яка мала не тільки дати певну інформацію, а й вплинути на дитину глибоко емоційно. Зміст оповідань мав бути перш за все посильним, емоційно насиченим, динамічним, що перш за все мало сприяти формуванню позитивних морально-вольових якостей особистості. Найбільшого поширення стали у той час набувати оповідання про Велику Вітчизняну війну. Педагогам всіляко рекомендувалося не допускати проведення художнього читання у виключно пояснювальній формі, оскільки учень повинен був сам оволодіти розумінням сюжетної лінії в усіх її складнощах. Для більш раціонального запам'ятовування учнями тексту його рекомендувалося певною мірою обробити. Це включало в себе перш за все:

1. Скорочення числа діючих осіб до мінімуму;
2. Скорочення надмірної розтягнутості;
3. Пристосування оповідання до віку дитини;
4. Звернення уваги на виразність, яскравість та доступність мовлення для дитячого сприймання.

Співи у навчальний та позакласний час розглядалися надзвичайно потужним корекційним засобом впливу на особистість розумово відсталого дитини. Найпоширенішою формою проведення співів у позакласний час стали шкільні хори. Науково-методична література тих років містить ряд прикладів цікавої роботи шкільних учнівських хорових колективів у кількості сімдесяти осіб. На глибоке переконання їх організаторів, ця форма цілеспрямованої роботи сприяла перш за все згуртованості шкільного колективу та виробленню у дітей естетичних смаків. Під час проведення репетицій хору педагог мав звертати увагу на розуміння учнями змісту твору, а також на правильну мовленнєву вимову [152].

Прослуховування музикальних творів учнями з особливими потребами, завжди вважалося досить результативним для розвитку їхнього корекційного потенціалу. Завдання цього виду роботи на продовженому дні полягало, перш за все, у пробудженні в учнів інтересу до світу прекрасного, вихованні музикальних смаків, виробленні елементарних навичок гри на музикальних інструментах. Вся музикально-просвітницька робота у позакласний час мала бути узгодженою із уроками співів. Вона мала мати розроблену педагогічно доцільну програму. Велике значення надавалося вибору музичного репертуару. Спочатку: ...“починається робота з речей з чітко вираженим ритмом, по-можливості, звуконаслідувального характеру. Потім діти повинні вміти вловити тему музикального твору і, на кінець, вміти розібратися в її варіаціях” [152, с. 464].

Весь комплекс культурно-просвітницької роботи у допоміжній школі рекомендувалося розбивати на три етапи:

1. опанування розумінням сутності творів ритмічного, переважно звуконаслідувального характеру;
2. робота з різними музикальними формами (пісня, танок, марш тощо);
3. знайомство з творчістю окремих вітчизняних та зарубіжних композиторів.

Для розвитку музикальної пам'яті рекомендувалося на кожному сеансі із прослуховування музикальних творів використовувати два нових для учнів твори, три вже відомі (за проханням дітей) і два за вибором педагога. Через кожні два уроки відбувалися повторення. Виконанню кожного твору мало передувати коротке пояснення його змісту. Потім йшло прослуховування музики, по завершенні педагог задавав запитання класу стосовно розуміння ними основ твору. Вчитель уточнював також і сприйняття особливо складних фрагментів музикального твору, а вже



потім давав йому загальну характеристику. Згідно спостережень вчителів музики та вихователів допоміжних шкіл, ця форма роботи має колосальні корекційні можливості, але ефект її буде проявлятися, звичайно, далеко не зразу. Кожен із цих трьох етапів вимагав значної затрати часу (в середньому до двох років на один етап).

Ліплення та малювання поступово стали займати все більше місця у загальній структурі позакласної роботи. Обидва ці напрямки корекційної роботи мали чітку узгодженість із відповідними уроками з ручної праці і малювання. На початкових стадіях роботи із таким матеріалами як глина і пластилін, діти вчилися виконувати елементарні дії (ліплення шариків та нанизування їх на нитку), з часом ці роботи значно ускладнювалися. Діти ставали ліпити за зразком (овочі і фрукти). Після чого переходили до виготовлення зображень листя, гілок дерев, а дещо пізніше і фігур людей.

Діти, які проявили особливі здібності до цього виду творчих робіт після початкової школи продовжували заняття ліпленням у гуртках.

Заняття малюванням поступово стали набирати все більшого розвитку. Малювання на продовженому дні проходило у самих різних формах: за уявленнями, для ілюстрації, з натури, копіювання тощо.

О.М. Граборов рекомендував дефектологам вкрай обережно підходити до внесення коректив у дитячі малюнки. Наприклад, працюючи з природою, дитина зображує її не такою як вона є, а такою як вона її розуміє. Отже, аналіз сюжетів малюнків і кольорова їх гама, мають бути з боку педагога вкрай коректними [152].

Суттєвим доповненням до зазначених занять були і такі форми роботи як відвідування художніх виставок, музеїв, театрів та інших закладів культури. Перш за все, ці заходи носили педагогічно обґрунтований характер і були узгоджені із відповідними темами уроків. Наприклад, під час вивчення із історії подій Великої Вітчизняної війни, обов'язковим було відвідування відповідних музеїв та окремих виставок

живопису. На передодні відвідування осередку культури з дітьми проводили настановчу бесіду на певну тему, а після цього відвідування вчитель проводив всебічне обговорення побаченого. Враховуючи особливості розвитку психічних процесів учнів цього типу шкіл, вчені рекомендували вихователям проводити значну пропедевтичну роботу із опанування змістом картини. Це мало б з часом привести до більш глибокого розвитку мислення, спостережливості, уявлень, уяви та інших визначальних характеристик людської особистості.

На нашу думку, розвитку цих характеристик сприяла і розробка схем вивчення учнем картин. Для прикладу наведемо дві із них.

Схема вивчення жанрової картини.

1. Де відбувається дія, яка зображена на картині?
2. Скільки діючих осіб зображено на картині?
3. Хто є головним героєм картини? Чому?
4. Опис головного героя.
5. Що роблять інші дійові особи? Їх характеристика.
6. Які предмети, що зображені на картині, мають відношення до дії картини?
7. Відношення між головними та другорядними дійовими особами.
8. Як можна назвати картину?
9. Які картини того ж художника ви ще знаєте? Порівняйте їх.

Схема вивчення пейзажу.

1. Географічне положення місця, яке зображене на картині.
2. Пора року і частина доби.
3. Загальний характер природи.
4. Настрій картини.
5. Які картини того ж художника ви ще знаєте? Порівняйте їх [152].

Робота з аплікаціями розглядалася перш за все як важливий засіб корекції точності рухів рук, очей, а також вироблення належного

художнього смаку. Цей вид роботи передбачав проходження декількох етапів: робота з папером за зразком, робота з папером без зразка, робота з матерією тощо. При цьому відпрацьовувалися не тільки операції із вирізання, а й з клеєння та шиття, що значно розширювало потенційні можливості цього виду робіт.

У ті роки широкого розповсюдження у допоміжних школах стала набувати робота із конструювання та моделювання. Ці види робіт мали значну тенденцію до ускладнення – від елементарних дерев'яних кубиків у першому класі до складних металевих конструкторів у четвертому класі та вільного конструювання у старших класах.

Орієнтуючи своїх випускників на підготовку до життя після закінчення школи, педагоги все більше стали звертати уваги на розкриття корекційного потенціалу суспільно-побутової праці учнів під час проведення продовженого дня. Прибирання шкільних приміщень, приготування їжі, дрібний ремонт одягу, догляд за тваринами тощо, все більше ставали повсякденним атрибутом життя школи.

Пошук найбільш оптимальних шляхів проведення оздоровчої роботи з учнями, що у своїй домінуючій масі мали значні особливості психічного і фізичного розвитку теж став у полі зору організаторів продовженого дня. Перш за все лікарі спільно з педагогами стали виважено ставитися до дотримання вимог режиму його проведення. Передбачалося здійснення цілої серії заходів оздоровчого характеру: прогулянки, фізіотерапевтичні процедури, лікувальна гімнастика, сон після обіду для учні першого класу. За досвідом московських колег в окремих допоміжних школах України теж були створені “санаторні майданчики”, що ставили перед собою мету оздоровлювати протягом одного-двох місяців дітей, які найбільше були ослаблені у психофізичному відношенні. Ця та інші форми оздоровчої роботи у позакласний час мали значний позитивний вплив на особистість учня.

Під час літніх та інших видів канікул школи повинні були організовувати практично всі зазначені напрямки оздоровчої роботи, оскільки значна частина дітей немала батьків. Поряд із оздоровленням дітей залучали до різних видів красзнавчої роботи (екскурсії, збір колекцій, їх оформлення тощо).

Цікавою формою роботи шкіл все більше ставали шкільні виставки. Вони були різної спрямованості: загальношкільні, що розкривали досягнення учнів в усіх напрямках навчально-виховної діяльності, класні, тематичні (робота з певного гуртка або навчальної дисципліни). Ця діяльність всіляко стимулювала дітей на досягнення кращих результатів у тій чи іншій галузі шкільного життя. Виставки проходили у формі шкільних свят із залученням практично всіх творчих колективів школи.

Отже, у процесі становлення та розвитку продовженого дня він став поступово набувати певних організаційних окреслень, що заклали основи всієї подальшої позакласної навчально-виховної роботи допоміжної школи (див. додаток 4).

Вагомою методичною знахідкою тих років стала організація шкільних педагогічних виставок, які розкривали кращі зразки педагогічного досвіду.

Окрім того, важливим засобом педагогічного стимулювання педагогів стали методичні семінари учителів допоміжних шкіл, на яких педагоги ставили за мету здійснити всебічний аналіз педагогічних доробків своїх колег. Проведення консультування колег-початківців теж стало важливою складовою праці методичних осередків допоміжних шкіл.

Поряд із діяльністю методичних об'єднань педагогів спеціальних закладів освіти, важливим організаційним та науково-методичним фактором, що сприяв всебічній інтенсифікації навчання вихованців стала діяльність педагогічних рад. На переконання М.М. Грищенка, поліпшення роботи педагогічних рад має перш за все залежати від орієнтації на

кінцевий результат [172; 173]. Вже у перші післявоєнні роки були прийняті рішення педагогічних рад допоміжних шкіл про започаткування різноманітних форм методичної роботи допоміжної школи: відкриті уроки та позакласні виховні заходи, шкільні педагогічні читання, наставництво тощо. Як свідчать науково-методичні розробки того часу, вчені неодноразово наголошували на необхідності постійного проведення поряд із відкритими уроками також і уроків-взаємовідвідувань з наступним їх обговоренням. Зокрема, в окремих школах у той час почали обговорювати питання вдосконалення викладання окремих навчальних дисциплін. Безумовно, що до прогресивних починань необхідно також віднести використання у окремих шкільних колективах принципу індивідуального підходу, що базувався на всебічному вивченні структури особистості дитини.

Як вже зазначалося, О.М. Граборов, М.М. Грищенко та ін. науковці акцентували увагу педагогів шкіл на важливості методичної роботи. Ще одним підтвердженням цьому стало започаткування широкої мережі методичних кабінетів спеціальних шкіл, які, на переконання цих дослідників мали стати науково-методичними осередками кожного колективу. Саме тому, методичний кабінет, в ідеалі, на думку вчених, мав відповідати всім тогочасним вимогам науки, концентрувати досягнення всіх педагогів школи, виступати джерелом передового педагогічного досвіду. Поряд із вже зазначеними формами методичної роботи у методичних кабінетах стали практикувати проведення шкільних педагогічних читань та педагогічних конференцій, а також заходів міжшкільного характеру.

Для післявоєнного етапу розвитку спеціальної педагогіки характерним стало звернення уваги вчених і практичних працівників спеціальних шкіл до особистості педагога. Зокрема, М.М. Грищенко у своїх чисельних науково-методичних працях того часу постійно

наголошував на тому, що допоміжна школа виконає лише тоді покладені на неї завдання, коли вона буде працювати під керівництвом педагога-особистості [172; 173]. Дійсно, допоміжна школа у ті лихолітні для нашого народу часи не відповідала своєму характеру діяльності. Досить обмежені знання переважної кількості учнів та випускників, поверхові практичні уміння у сфері своєї майбутньої професії, низький рівень загальної культури та інші негативні ознаки, нажаль, визначали загальну характеристику дитячого колективу допоміжної школи 40-х років ХХ ст. Саме тому, як вважав вчений, дефектолог-практик того часу мав характеризуватися перш за все ідейно-політичними переконаннями, глибокою філософською освіченістю, щирою любов'ю до дітей, гуманізмом. Поряд із цим, йому мав бути притаманний високий професіоналізм, зокрема майстерне володіння викладанням навчальної дисципліни, кваліфіковане бачення організації та здійснення всіх аспектів корекційно-виховного процесу школи.

Досить аргументовано тогочасні науковці звертають увагу педагогічних колективів спеціальних шкіл і на всебічному опануванні кожним педагогом знаннями у сфері спеціальної педагогіки та спеціальної психології. Наприклад, оволодіння методикою вивчення учнів класу мало стати повсякденною необхідністю кожного педагога.

У відповідності із політичними реаліями того часу, педагог спеціальної школи мав займати активну життєву позицію: жити активним громадським життям колективу, постійно дбати про створення у ньому належної творчої атмосфери.

Поділяючи думки свого колеги М.М. Грищенка, О.М. Граборов в ті роки зазначав “значення вчителя в закладах для розумово відсталих переоцінити важко. Бо це вчитель повертає суспільству в якості його працездатного члена розумово відсталу дитину, це вчитель пробуджує й формує свідомість цієї дитини, це вчитель викликає у нього інтерес до

оточуючої дійсності, розширює ці інтереси, переводячи їх у вищі форми. Вчитель повинен володіти рядом рис для того, щоб мати можливість виконати поставлені перед ним завдання” [152, с. 193].

Значимість світогляду вчителя визначається, на переконання вченого, перш за все тим, що саме від рівня його розвитку залежить формування свідомості самого учня. Оскільки в основі свідомості лежать перш за все знання людини, то і відповідно формування загальноосвіченості педагога на всіх етапах розвитку допоміжного навчання становило першооснову становлення дефектолога-особистості. “Чим ширшою є загальна освіта педагога, тим більш зацікавлено звертається до нього учень з тими чи іншими питаннями. Знання дитини, законів його розвитку та матеріалістичне розуміння історії – це основа освіти” [152, с. 194]. Окрім того, загальна освіта педагога не повинна обмежитись виключно теоретичним вивченням загальноосвітніх навчальних дисциплін. Теорія має бути самим тісним чином пов’язана із практичним життям суспільства в цілому.

Нажаль, і на сьогодні залишаються актуальними питання, що пов’язані із загальноосвітньою підготовкою педагога для різних типів спеціальних закладів освіти. Так, ще у першій половині 40-х рр. ХХ ст. О.М. Граборов зазначав, що існує небезпечне переконання – чим нижча ступінь школи, тим менше може бути освічений педагог. Звичайно, це не так, зазначав вчений. Для прикладу він наводить фрагмент заняття у дитячому садочку. Вихователь задала підсумкове запитання дітям теми “Риби”.

“То яка ж сама найбільша риба, яку ви знаєте?”

“Кит”, була відповідь хлопчика.

“Вірно”!, авторитетно підтвердила вихователь.

“Кит не риба”, заявила семирічна дівчинка” [152, с.196].

Як доречно далі зазначав професор, подібні приклади часом є характерними і для спеціальної школи. Головною умовою зростання освіченості педагога є його постійне прагнення до самоосвіти в усіх сферах знань.

Постійна увага до зростання своєї загальнопедагогічної підготовки слугує запорукою практичного втілення в життя завдань корекційного навчання та виховання учнів із особливими потребами. Саме ця сфера загальної підготовки педагога допоможе йому зрозуміти всі аспекти діяльності школи і його провідну роль у цьому процесі. Досить вагоме місце у цій структурі повинно займати і вивчення історико-педагогічних знань, що дають педагогу зрозуміти історичну динаміку розвитку освіти та її найближчі перспективи, а також своє власне місце у цьому освітянському просторі.

Володіння методиками викладання окремих навчальних дисциплін створює запоруку успішного передавання знань від педагога до учня. В умовах допоміжної школи це стає ще більш відповідальним, оскільки дефектолог має свідомо враховувати особливості сприймання учнями навчальної інформації [152; 155].

Враховуючи те, що педагог має бути не просто носієм знань, а володіти при цьому високим рівнем педагогічної культури, то він повинен будувати всі напрямки своєї взаємодії із учнем виключно на засадах глибокої поваги до його особистості. При цьому вчитель повинен мати солідний багаж знань із вікової та педагогічної психології [155].

Дефектологічна підготовка вчителя спеціальної школи, безумовно, повинна займати центральне місце у його професійному становленні. Не були тут виключенням і погляди вчених досліджуваного нами історичного періоду розвитку теорії та практики допоміжного навчання. Саме тому ”педагог-дефектолог повинен знати характер дефекту своїх вихованців, щоб мати можливість побудувати педагогічну роботу, спрямовану на



подолання дефекту. Він повинен знати спеціальну психологію психопатологію дитячого віку. Психопатологія дитячого віку немислима без своєї бази – загальної патології. Знання загальної патології так же необхідно педагогу, який обрав своєю спеціальністю роботу із розумово відсталими дітьми” [152, с. 201]. Для вироблення у педагога психологічної готовності до вирішення корекційних завдань навчання учнів він мав володіти розумінням сутності розумової відсталості з позицій фізіології центральної нервової системи, функцій її відділів, включаючи сюди і психофізіологію органів чуттів [152].

Важливою складовою професіоналізму педагога мають також бути, за твердженням джерел, знання теорії олігофренопедагогіки, що створюють передумови практичної реалізації виховних та дидактичних принципів в роботі з учнями спеціальної школи. Історія олігофренопедагогіки створює передумови для використання кращих здобутків минулого у сьогоденний педагогічний процес школи [152; 155; 173 та ін.].

Досконале опанування спеціальними методиками викладання окремих навчальних дисциплін дозволяє педагогу оптимально реалізувати корекційну спрямованість навчального процесу школи. До речі, ще у 1945 році О.М.Граборов, зазначав, що нерідко педагоги допоміжної школи розуміють під методиками викладання навчальних дисциплін у цьому типі закладів освіти просто спрощену схему методик викладання навчальних дисциплін масової загальноосвітньої школи. На його погляд “наочність навчання, що є очевидною, роль ілюстративних робіт, своєрідна структура навчального матеріалу, доцільність методів його викладу і закріплення, прищеплення умінь та навичок самостійної роботи, індивідуальний підхід до дитини – всі ті положення, що повинні знайти своє відображення в методиках шкільної роботи з розумово відсталими дітьми” [152, с. 201]. Позитивним фактом зазначеного історичного періоду, який суттєво

впливав на розвиток методик навчання предметів, було звернення вітчизняної дефектології до вивчення кращих зразків зарубіжного педагогічного досвіду. Зокрема, вітчизняна допоміжна школа всіляко прагнула перейняти досвід використання наочності при вивченні різних навчальних дисциплін. Передова педагогічна думка того часу мала в своєму творчому арсеналі цікаві доробки педагогів із використання тої чи іншої ілюстративної роботи, ліплення, малювання, виготовлення макетів, драматизації, ритміки, співів тощо. Педагоги прагнули досягти свідомості і міцності у оволодінні знаннями своїх учнів.

І на сьогодні залишається актуальним бачення тогочасною оліофренопедагогікою місця і ролі спеціальної підготовки вчителя-дефектолога. “Неуспішність в роботі учитель не пояснить своїм невмінням її побудувати, а буде шукати причину в дитині, в її відсталості. Якими б не були великими досягнення педагога, який немає спеціальної підготовки, – ці досягнення будуть тільки відносними” [152, с. 202].

Професор О.М. Граборов запропонував для дефектологічних факультетів педагогічних інститутів колишнього Радянського Союзу схему спеціальної педагогічної підготовки вчителя допоміжної школи. Вона включала в себе три дидактичні блоки.

I. Загальна педагогіка з історією педагогіки.

II. 1.Анатомія і фізіологія центральної нервової системи з вченням про вищу нервову діяльність.

2. Ендокринологія.

3. Психофізіологія органів чуття.

4. Загальна патологія.

5. Психопатологія.

6. Психологія розумово відсталі дитини.

III. Олігофренопедагогіка та історія олігофренопедагогіки.

Педагогіка допоміжного навчання.

Робота з дітьми-імбецилами.

Робота з дітьми-ідіотами і її методика.

Історія олігофренопедагогіки.

Спеціальні методики: мови (рос., укр.), арифметики, праці, географії, природознавства, історії, фізкультури і ритміки, співів і музики [152].

Отже, на переконання вченого, лише той дефектолог буде готовий до реалізації завдань корекційного виховання та навчання учнів допоміжної школи, який володіє поряд із ґрунтовною філософською та загальною психолого-педагогічною підготовкою ще й виключно широким спектром дефектологічних знань.

І на сьогодні не втратили своєї актуальності роздуми професора про те що дефектолог повинен разом із знаннями виховати в собі певні характерологічні риси, які б разом з об'єктивними даними створять передумови для формування його педагогічної майстерності. По-перше, дефектолог має володіти певною чутливістю, що перш за все проявляється в його здатності відчувати навіть незначні зміни в настрої учня, в його умінні підтримати вихованця в досягненні певних цілей. Олігофренопедагог також повинен розвивати в собі педагогічну спостережливість. Ця риса допоможе йому надати своєчасну допомогу дитині у подолання тих чи інших перешкод як у навчальний так і позакласний час. Враховуючи значну неоднорідність учнівського контингенту з точки зору збудливості або загальмованості нервової системи, педагог має володіти великим запасом терпіння. Це може проявлятися у багаторазових повтореннях вивченого матеріалу чи певних навчальних інструкцій, а в умінні коректно реагувати на різні не передбачувані ситуації.

Педагогічний такт розглядався дефектологами як інтегрована характеристика особистості педагога спеціальної школи, що слугує запорукою його професійної придатності. Своєчасно “зробити зауваження, своєчасно підбадьорити учня, тактовно виправити допущену помилку –

ось ці досить цінні якості педагога, які формуються у нього в процесі вдумливої серйозної роботи” [152, с. 205].

Твердість, послідовність, організованість – це базові риси, що визначають сутнісну характеристику особистості вчителя. Саме в цих рисах учні допоміжної школи знаходять опору для себе у повсякденному житті і особливо у скрутних життєвих ситуаціях. О.М. Граборов досить слушно зазначав, що коли учитель починає працювати непослідовно, а фрагментарно, то це вкрай шкодить його можливостям здійснювати корекційно-розвиваючий вплив на своїх учнів. В таких випадках “блискучі, захоплюючі учнів уроки у такого вчителя змінюються уроками слабкими, непродуманими, непідготовленими. І знання учнів у такого вчителя будуть нерівними. Тут систематичний курс перетворюється в ряд епізодів, що мало пов’язані між собою” [152, с. 206].

Відомо, що педагогічна теорія та практика завжди тримали в полі зору процес всебічного розвитку педагогічної майстерності. Середина минулого століття теж не є тому виключенням. В самій дефініції “педагогічна майстерність” має концентруватися уміння знайти оптимально-доцільну форму повідомлення навчального матеріалу, яка б забезпечувала найбільш повне і міцне закріплення, форму, що спонукає до творчості, до стимулювання думки учня, до формування його світогляду. при цьому наголошувалося, що педагогічна майстерність не приходить лише через знання. Тут потрібен ще й педагогічний оптимізм, глибока віра у свою педагогічну справу, щире бажання працювати з дітьми з особливими потребами у різних сферах розвитку. Окрім того, педагогічна майстерність зростає й всіляко розвивається лише тільки процесі повсякденної педагогічної практики. Отже, для успішного здійснення корекційних завдань допоміжної школи саме педагогічна майстерність має виключно вагомое значення. “Педагогічна винахідливість, знання різноманітних педагогічних прийомів, уміння знайти індивідуальний

підхід до дитини – все це вкрай необхідні якості педагога-дефектолога. Він повинен проводити свою роботу на високому педагогічному рівні. Педагогічна майстерність охоплює як сферу навчальної, так і виховної та організаційної роботи вчителя. Вміння організувати роботу у допоміжній школі часто є методичним заходом, що має величезне виховне значення” [152, с. 207].

Надаючи пропедевтичному періоду навчання дитини з особливими потребами особливе значення з точки зору досягнення успіху у його корекційному навчанні та вихованні, педагогічна наука особливі вимоги висувала перш за все до особистості вчителя початкової школи. Зазначалося, що вирішення питань корекції мовлення, розширення в учнів елементарних уявлень про навколишній світ, розвиток моторики, оздоровчі заходи може здійснити лише професіонал, який досконало володіє широким спектром методичних корекційних засобів впливу на особистість дитини. В старших класах ці питання теж були широко представлені у повсякденній корекційно-виховній роботі школи, але вони вже поступово втрачали свою гостроту.

За свідченням тогочасних науково-методичних джерел для початкової допоміжної школи тоді характерним було досить тривожне положення із її кадровим забезпеченням. Зокрема, у повсякденній практиці стало нормою залучати на роботу у початкову школу вчителів, які не мали спеціальної освіти. Це призводило до зниження позицій спеціальної школи, що відчутно проявилось на зниженні основних показників роботи цього типу закладів освіти. Наприклад, сам факт наявності учнів-другорічників, вчені пояснювали виключно низьким професіоналізмом педагогів початкових класів, оскільки в умовах допоміжної школи учні могли б бути залишені на навчання на другий рік виключно за станом здоров'я. Окрім того, тогочасна допоміжна школа у більшості випадків знімала із себе питання вдосконалення корекційних засад початкової ланки

трудового навчання. Ілюстративні роботи у домінуючій більшості шкіл були відсутні. Досить часто школа “зовсім знімає питання корекції, а з ними, зрозуміло і питання розвитку. В цьому випадку робота педагога зводиться до прищеплення учням виключно книжкових знань, а в підсумку наприкінці навчального року він стоїть перед розбитим коритом: учень, який не просунувся у своєму розвитку, стає й позбавленим знань. Провина падає на учня, на його розумову відсталість, а в дійсності це провина виключно низької підготовки педагога” [152, с. 209].

Вбачаючи запорукою педагогічного успіху допоміжної школи перш за все єдність між окремими категоріями працівників школи, тогочасна дефектологічна теорія стала всебічно вивчати це питання. Звичайно, найактуальнішим питанням було вироблення єдиних педагогічних вимог до своїх учнів з боку вчителів та вихователів школи. Тогочасна допоміжна школа стала всебічно орієнтуватися на впровадження у повсякденну практику своєї роботи принцип виховуючого навчання. Цей методологічний орієнтир передбачав недопущення створення граней між діяльністю вчителя та вихователя, оскільки вони проводять єдину корекційну навчально-виховну роботу. Саме тому у педагогічних колективах спеціальних шкіл всіляко культивувалася думка про те, що школа не уявляє освіти, що позбавлена виховного впливу і навпаки – виховання без освітнього моменту [152; 155; 172; 173 та ін.].

Специфікою організації допоміжного навчання у післявоєнні роки було те, що поряд зі школами, які входять в сітку навчальних закладів для розумово відсталих дітей, входять спеціальні дитячі будинки, в структурі яких були й школи. Отже роль вихователів в усіх сферах організації повсякденного життя дітей була надзвичайно високою.

Враховуючи всю складність соціально-політичного життя нашої країни у післявоєнний період, на перший план в роботі спецшкіл, цілком природно виступила професійно-трудова підготовка учнів, що мала б

максимально сприяти соціалізації їхніх випускників. Система професійно-трудової підготовки у допоміжній школі, розроблена професором О.М. Граборовим на початку 40-х рр. ХХ ст., являла собою досить складний комплекс завдань корекційно-виховного та корекційно-навчального характеру (див. додаток 2). Реалізовувати ці завдання були покликані вчителі трудового навчання, до професійно-освітнього рівня яких стали висуватися досить високі вимоги.

Надзвичайно важливе місце у розробці питань організаційно-методичного спрямування в діяльності допоміжної школи стало належати вузівській системі підготовки дефектологів. Після звільнення Києва від фашистських загарбників підготовка дефектологічних кадрів була відновлена у Київському учительському інституті, а вже з 1946–1947 н. р. – на дефектологічному факультеті КДПІ ім. О.М. Горького. Очолив факультет у цей непростий для нього час О.М. Смалюга. Факультетською кафедрою дефектології став керувати М.М. Перельмутер. Значний внесок у розробку науково методичного забезпечення діяльності спеціальних шкіл здійснили тогочасні викладачі факультету П.Г. Гуслистий, Г.К. Раєвський, А.І. Кремінський та ін.

Розуміючи необхідність приходу у допоміжне навчання науково-методичних змін, вчені спільно з педагогами-практиками стали розробляти організаційні, психологічні, дидактичні, етичні та гігієнічні вимоги до його реалізації.

Аналіз розвитку теорії та практики допоміжного навчання в період кінця 30 – початку 50-х рр. ХХ ст. дозволяє зробити деякі загальні висновки. Як зміст, так і спрямованість розвитку педагогічної науки в ці роки визначалися цілою низкою партійно-урядових постанов про школу [445]. Ці директивні документи в умовах масової загальноосвітньої школи були спрямовані перш за все на подолання “негативних моментів”, і в першу чергу методичного прожектерства, що мало місце в попередній

період, педагогічна наука узяла твердий курс на озброєння школярів систематичними і міцними знаннями як основне завдання навчання. Це сприяло реалізації найважливішої вказівки партії про необхідність підготовки для технікумів для вищої школи цілком грамотних людей, що добре володіють основами наук” [106, с. 69].

Розвиток педагогічної науки в ці роки збагатив дидактику низкою нових цікавих висновків і спостережень. Як відзначалося вище, інше трактування набула проблема активності і самостійності учнів у процесі навчання, що стала розглядатися в сполученні з керівною роллю вчителя. Набагато глибше стали висвітлюватися в педагогічній літературі питання класно-урочної системи: використання досягнень дидактики 20-х рр. збагатило розробку проблеми в цілому. Зокрема, педагогічна наука рекомендувала тогочасній школі здійснювати організацію роботи учнів на основі класно-урочної системи, яка б не обмежувалася тільки внутрішньошкільними межами, вона мала включати і широкі зв'язки природним і соціальним оточенням школи [106; 152; 155 та ін.]. Необхідною умовою результативності навчання вважалося включення в навчальний процес як органічної його частини самостійної роботи учнів, сполучення різних форм індивідуальної і колективної роботи. Використання колективних форм організації навчального процесу вело до переростання навчальної роботи в позакласну. Це додавало класно-урочній системі велику гнучкість і рухливість [106].

Нові моменти були внесені в теорію методів навчання. Більше уваги стало приділятися зв'язкам між методами, їхньому комбінуванню в процесі навчання. При цьому педагогічна наука все частіше стала звертатися до творчого використання кращих надбань дожовтневого досвіду, які із політичних причин раніше ігнорувалися школою і педагогікою 20-х та 30-х рр. Зокрема, це стосувалося методики домашніх завдань, повторення навчального матеріалу, уміння самостійно працювати з книгою тощо.



Позитивною ознакою розвитку педагогіки цього періоду варто вважати рішучий поворот у бік вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду. Відповідно до вказівок, що містяться в постановах партії й уряду цей напрямок став одним з найважливіших у науково-дослідній роботі учителя [106].

Однак, поряд із досягненнями в розвитку дидактики зазначеного періоду виявилися і негативні тенденції, що надалі негативно позначилися на постановці навчально-виховного процесу в школах різного типу, зокрема і у допоміжних.. Насамперед це надмірне використання словесних методів і пов'язане з цим переважне засвоєння готових знань. Недостатня увага стала приділятися активізації навчання на трудовій основі. Поряд з великими можливостями, що були закладені у класно-урочній системі, стала спостерігатися тенденція до універсалізації цієї організаційної форми, що на практиці приводило до її абсолютизації. Це об'єктивно призводило надалі до визначеного шаблону і формалізму в шкільній практиці [106; 152; 155 та ін.].

Розвиток теорії та практики корекційного навчання в наступні роки дозволив усунути недоліки, що виявилися, і намітити нові шляхи удосконалювання корекційно-навчального процесу у допоміжній школі.

## ВИСНОВКИ

Зростання ролі теоретичного пошуку корекційної педагогіки у вдосконаленні практики діяльності допоміжних закладів освіти вимагає в якості необхідного завдання вивчення питань розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжної школи, виявлення та історико-педагогічне вивчення тих змін, що відбувалися на всіх етапах становлення та розвитку цієї галузі знань. Загальновідомо, що вивчення процесу розвитку науки впливає на її сьогоденний стан. Отже, історико-педагогічні дослідження мають важливе значення для сьогоденної теорії і практики допоміжного навчання. Окрім того вони виконують ще й прогностичну функцію у розвитку олігофренодидактики. Актуальність питань нашого дослідження визначається поряд із навчальним ще і виключно соціальним аспектом, оскільки на всіх етапах розвитку допоміжної школи, починаючи із моменту її створення й до наших днів вирішуються питання соціалізації дитини з порушеннями розумового розвитку.

Ретроспективний аналіз досліджуваної проблеми дав змогу виділити періоди розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжних шкіл в Україні. В основі зазначеної періодизації лежать результати досліджень В.І. Бондаря і Л.К. Одинченко [87; 88].

**Перший період** (кінець XIX ст. – перша половина 20-х рр. XX ст.) характеризувався становленням загальних основ теорії та практики корекційного навчання дітей із особливостями розумового розвитку. Відбувалося певне накопичення знань у галузі допоміжного навчання, визначались його пріоритети і умови реалізації у шкільній практиці.

Зазначений період вміщує два етапи.

Перший етап – кінець XIX ст. – 1917 р. Серед різноманітних підходів до розвитку олігофренопедагогіки домінувала лікарсько-педагогічна думка щодо необхідності організації лікування, спеціального навчання та

виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Реалізуються перші спроби організації допоміжних шкіл. Відбувається пошук форми роботи, накопичення матеріалу до розробки спеціальних програм допоміжних шкіл. Аналіз наукових праць та методичних матеріалів вітчизняних та зарубіжних дефектологів кінця XIX ст. свідчить, що саме в цей період відбувалося становлення теоретичної і практичної гілок олігофренопедагогіки як галузі наукового знання та освітянської практики, яка вивчає розвиток педагогічних теорій, освіти та виховання розумово відсталих дітей. Інтенсивна розробка педагогічних проблем у сфері спеціальної педагогіки того часу була зумовлена піднесенням суспільно-політичного руху, реструктуризацією шкільної справи, що стимулювали інтерес до дітей з особливостями розвитку.

На другому етапі цього періоду (1918 – перша половина 20-х рр.), за твердженням В.І. Бондаря та Л.К. Одинченко відбувалося подолання філантропічних принципів піклування й опіки над аномальними дітьми. Осмислювалася сутність, природа дефективності і соціальна значущість суспільної допомоги розумово відсталим дітям. Завершилося становлення елементів державної системи допоміжних шкіл та теоретичних основ їх корекційно-виховної роботи [87; 88]. Розвиток педології, широке запровадження комплексного навчання та ряд інших новацій у сфері дефектології започатковували належні умови для розвитку основ корекційного навчання у допоміжній школі.

Позитивне вирішення цієї проблеми зумовлювало необхідність підготовки педагогів високої кваліфікації. На жаль, соціально-політичні умови того часу дали змогу прогресивній науково-педагогічній громадськості започаткувати лише періодично існуючі курси з підготовки дефектологів, що, безумовно, було прогресивним кроком у напрямку подальшої розбудови теорії та практики корекційного навчання.

**Другий період** (друга половина 20-х рр. – 1936 р.) визначався перш за все формуванням нових тенденцій у теорії та практиці корекційного навчання зазначеної категорії учнів. Він характеризувався наявністю суперечностей між представниками медичного та соціально-педагогічного напрямків дефектології у питаннях вивчення, навчання та виховання учнів допоміжних шкіл. У ці роки відбувалася активізація діяльності педагогічної громадськості, що сприяло створенню спеціальних закладів для різних категорій дефективних дітей в системі державної освіти. Була започаткована наукова школа української дефектології (А.В. Владимирський, О.М. Граборов, І.П. Соколянський, М.М. Тарасевич та ін.). Все це сприяло осмисленню наукової та соціально-педагогічної сутності і природи дитячої дефективності, соціальної значущості суспільної допомоги дітям з особливими потребами, потреби у підготовці дефектологів. У цьому періоді вчені теж виділяють два етапи.

Перший етап (1927 – 1931 рр.) визначався, насамперед, подальшим розвитком теорії розвитку дитини із особливостями психофізичного розвитку. Зокрема, у цей час широкого розмаху набуло використання різноманітних тестових методик, спрямованих на комплексне вивчення дитини. Суттєвих змін зазнав зміст освіти учнів допоміжних шкіл. Значно розширився спектр методів, форм та засобів навчання зазначеної категорії учнів, зокрема й тих, що мали явно виражену корекційну спрямованість. Як видно із історико-педагогічних джерел, із встановленням Радянської влади до 1929 року відбувається період бурхливого зростання мережі допоміжних шкіл, вироблення основ їхньої роботи. З'являються базові для допоміжного навчання документи: Положення про допоміжну школу, навчальні плани та програми .

На другому етапі (1931 – 1936 рр.) в олігофренопедагогіці відбувається посилення соціального компоненту навчання та виховання розумово відсталого учня. Некоректне оперування поняттям “важка”

дитина призвело до його ототожнення із дефініцією “розумово відстала дитина”. На практиці це призвело до значних помилок у питаннях комплектування допоміжних шкіл, що неминуче призводило до втрати її специфіки. З позицій тогочасної науково-методичної літератури, цей час характеризувався як: ... “період, коли розвиток сітки допоміжних шкіл йшов під впливом педологічних викривлень. Цей період закінчився постановою ЦК ВКП(б) “Про педологічні викривлення в системі Наркомосів” від 4.07.1936 р. [152, с. 241].

Необхідно зазначити, що у ті роки, згідно результатів досліджень О.Е. Шевченко, підготовка персоналу для допоміжних шкіл здійснювалася досить нерівномірно [596]. Так, на початку 20-х рр. почало здійснюватися навчання майбутніх дефектологів в системі вищої освіти, курсова підготовка, перепідготовка та стажування педагогічного персоналу, а вже з 1925 по 1928 рр. спостерігалася невизначеність у підготовці дефектологів. З 1929 по 1933 рр. відбувався процес удосконалення всіх ланок системи підготовки вчителів спеціальних шкіл.

**Третій період** (кінець 30-х – початок 50-х рр. ХХ ст.) відзначався значним розвитком вітчизняної олігофренопедагогіки на засадах перегляду попередніх концепцій розвитку корекційного навчання та утвердження його нової методології. Він вміщує три етапи.

Перший етап (1937 – 1940 рр.) характеризувався зміною методологічних підходів щодо питань комплектування допоміжних шкіл, в основі чого було покладено посилення психолого-клінічного вивчення дітей на етапі їхнього відбору до навчання у зазначеному типі шкіл. Більш науково-коректного набуває трактування співвідношення біологічного та соціального чинників формування особистості людини, що спричинило відповідний творчий пошук вчених у напрямку корекційної спрямованості навчання учнів. Свідченням цьому є запровадження у педагогічну

практику нових навчальних програм, а відповідно й навчальних планів, підручників, методичних посібників.

Важливою умовою для створення цілісної системи корекційного навчання учнів допоміжних шкіл стала діяльність науково-педагогічних закладів, на базі яких здійснювалася підготовка і перепідготовка дефектологів. При цьому необхідно зазначити, що як і у попередні періоди свого розвитку цей напрямок роботи українських дефектологів характеризувався невизначеністю, оскільки на розвиток системи підготовки кадрів дефектологів на цьому етапі значний вплив мала тогочасна суспільно-політична ситуація.

Другий етап (1941 – 1945 рр.) визначався складним соціально-політичним становищем держави в умовах Великої Вітчизняної війни. Виходячи з цього, домінуючим у навчанні учнів допоміжних шкіл стало професійно-технічне навчання а в цілому у корекційно-виховному процесі – військово-патріотичне виховання.

Третій етап (1946 – початок 50-х рр. ХХ ст.) знаменував здійснення цілої низки: “заходів організаційного та процесуального порядку, обґрунтуванням структури, змісту загальноосвітньої і трудової підготовки учнів допоміжної школи, розширенням лікарської, педагогічної та соціальної допомоги їм, посиленням уваги до наукових досліджень у галузі теорії і практики виховання і навчання розумово відсталих дітей та суміжних наук – патофізіології вищої нервової діяльності, клініки олігофренії, спеціальної психології” [87, с. 3]. У ці роки вітчизняними вченими було підготовлено значну кількість оригінальних підручників для учнів допоміжних шкіл, методичних рекомендацій дефектологам стосовно вдосконалення різноманітних аспектів теоретичної та практичної складових процесу корекційного навчання розумово відсталих дітей.

Історія олігофренопедагогіки, опираючись на методологічні засади історії загальної педагогіки, засвідчує, що в наш час питання вивчення

історії дидактики масової школи отримали широке висвітлення в педагогічній пресі. Автори цих досліджень вбачають своє завдання, перш за все, в тому, що на основі системного підходу до об'єкта дослідження, який вони розглядають як сукупність складових категорій (цілі навчання, принципи навчання, методи навчання, організаційні форми навчання тощо), розкрити як їх розробка в педагогічній практиці сприяла всебічному розвитку дидактики. Вивчення теоретичного доробку вітчизняних та зарубіжних вчених-дидактиків, дозволяє збагатити сучасні дидактичні дослідження з позицій врахування їх як позитивних так і негативних тенденцій сторін минулого досвіду. Ми в своєму дослідженні прагнули розкрити, перш за все, методологічні засади процесу становлення та розвитку олігофренодидактики у кінці XIX ст., подальший її розвиток на початку XX ст., організаційне та науково-методичне зміцнення допоміжного навчання у 20–30-х роках, та його суттєве вдосконалення у 40–50-х роках минулого століття.

Розкриття цих питань має не тільки пізнавальне значення, а й становить інтерес з точки зору внутрішньої логіки розвитку науки. Ці питання мають також значну практичну значимість, оскільки вони сприяють виробленню теоретичних та прикладних засад сучасної олігофренодидактики, що є вагомим підґрунтям вдосконалення корекційно-виховного процесу у сучасній допоміжній школі. Зокрема, мова має перш за все йти про розвиток в історичній перспективі питань про співвідношення індивідуальних та колективних форм навчання; найбільш ефективних форм, засобів та методів навчання; принципів корекційного навчання тощо. Врахування історичного досвіду, що був накопичений вітчизняною дефектологією у сфері теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжної школи, зокрема, обґрунтування основних етапів його розвитку та виявлення у кожному з них основних тенденцій розвитку найважливіших педагогічних концепцій, на наше

переконання, буде сприяти виробленню науково обґрунтованого підходу до подальшого розвитку допоміжного навчання в Україні.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми впровадження корекційного навчання у допоміжних закладах освіти. Важливим, на нашу думку, є подальше вивчення й узагальнення історико-педагогічного досвіду подальшого розвитку корекційного навчання у повоєнні роки. Це дасть змогу прогнозувати шляхи розвитку цього процесу та сприятиме запобіганню помилок у створенні інноваційних технологій навчання учнів сучасних допоміжних шкіл. Темою окремого історико-педагогічного дослідження може стати вивчення персоналій відомих вітчизняних вчених, працівників вищої педагогічної школи, відомих діячів органів освіти, дефектологів-практиків завдяки діяльності яких став можливим розвиток теорії і практики корекційного навчання учнів допоміжної школи.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

### *Архівні матеріали*

Центральний державний архів вищих органів влади та органів державного управління України /ЦДАВОВ/.

Фонд 166: Народний Комісаріат освіти УРСР.

Фонд 342: Народний Комісаріат охорони здоров'я УРСР.

Київський Міський державний архів /КМДА /.

Фонд Р-346: Київський Державний Педагогічний Інститут ім. О.М. Горького.

Архів Київського Державного Педагогічного Інституту ім. О.М. Горького /А КДПІ/

Харківський обласний архів /ХОА/.

Фонди: Р-4293 та Р-3858.

1. А КДПІ – Книга наказів за 1940 рік, т.І, - Арк. 63.
2. Відомості за 1932 рік про спеціальні заклади по областях України // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 10. – Спр. 1051. – Арк. 5.
3. Динаміка мережі інститутів соцвиху за 3 роки (1930 р.) // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 9. – Спр. 77. – Арк. 35.
4. Загальне обов'язкове політехнічне навчання дефективного дитинства по УРСР (план II п'ятирічки) 1933 р. // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 11. – Спр. 101. – Арк. 32-35.
5. Зауваження щодо планування розгортання мережі закладів соцвиху // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 9. – Спр. 1208. – Арк. 225-226.
6. Звіт про роботу Одеського Лікарсько-педологічного інституту за 1929/1930 н.р. // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 9. – Спр. 1267. – Арк. 132.

7. Мережа установ дефективного дитинства, що була запланована на період II п'ятирічки // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 11. – Спр. 100. – Арк. 38.
8. Навчальний план факультету соціального виховання на осінній семестр 1923 р. // А КДПІ – Ф. Р-346. – Оп. 1. – Книга 35. – Арк. 1.
9. Нові кадри педагогів для розумово відсталих (дебілів) // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 11. – Спр. 101. – Арк. 14.
10. Объяснительная записка к учебному плану педологического факультета Одесского Педологического института // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 1106. – Арк. 6-23.
11. Підготовка медперсоналу для установ дефдитинства на спеціальних короткочасних курсах за роками 29 – 30 рр. // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 11. – Спр. 101. – Арк. 61.
12. Планування щодо збільшення контингенту учнів шкіл дефективного дитинства на період 1932-1933 років // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 11. – Спр. 99. – Арк. 13.
13. Пояснення до учбових планів курсів по підготовці вчителів для шкіл дефдитинства // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 10. – Спр. 427. – Арк. 11.
14. Про зразкову допоміжну школу // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 10. – Спр. 421. – Арк. 12.
15. Програма курсу “Система освіти дефективних в СРСР” (12 годин), розроблена Котельниковим у 1933 році // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 11. – Спр. 141. – Арк. 16.
16. Програма та план 6-ти місячних курсів по підготовці вчителів допоміжних шкіл на 100 чол. // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 9. – Спр. 1260. – Арк. 214.

17. Протокол № 25. 1921 г. Заседания научной секции подготовки работников просвещения // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 281. – Арк. 10.
18. Протокол № 13 заседания Врачебно-педагогического совета НКП (1923 г.) // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 3. – Спр. 893-894. – Арк. 5.
19. Протокол № 2 заседания врачебно-педагогического совета научподкома Главсоцвоса // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 6. – Спр. 207. – Арк. 15.
20. Протокол № 4 заседания Врачебно-педагогического совета НКП (1923 г.) // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 3. – Спр. 893-894. – Арк. 32.
21. Секция дефективных детей // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 1. – Спр. 152. – Арк. 126.
22. Список педагогических учебных заведений Украины на 1921 г. // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 282 (ч.1). – Арк. 28.
23. Список установ дефдитинства по областях, кількість дітей в установах, бюджет на якому їх утримують (1932 г.) // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 10. – Спр. 1021. – Арк. 4-18.
24. Учбовий план курсів для підвищення кваліфікації педагогів-дефектологів // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 11. – Спр. – Арк. 90-95.
25. Учебный план и программа факультета врачебной педагогики Высшего института народного образования им. М.П. Драгоманова (1923 г.) // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 286. – Арк. 19-22.
26. Учебный план отделения воспитания дефективных факультета соцвоса (1 – 6 триместры) 1921 г. // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 281. – Арк. 178.

27. Учебный план факультета соцвоса (1 – 6 триместры) 1921 г. // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 2. – Спр. 281. – Арк. 170.
28. ХОА – Ф. Р-3858. – Оп. 2. – Спр. 5. – Арк. 3.
29. ХОА – Ф. Р-4293. – Оп. 1. – Спр. 114.
30. Штати установ дефдитинства 1933 р. // ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 11. – Спр. 101. – Арк. 5.

### *Список літератури*

31. Азбукин Д.И. Высшее заочное дефектологическое образование // Вопросы дефектологии. – 1931. – № 1-2 (13-14). – С. 77-78.
32. Азбукин Д.И. Исторический очерк подготовки педагогов-дефектологов // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 1997. – С. 579-585.
33. Азбукин Д.И. Методические указания к курсу клиника олигофрений (для заочников-педагогов детских домов системы НКСО). – М.: Изд-во НКСО РСФСР, 1937. – 20 с.
34. Азбукин Д.И. Методические указания к курсу психопатология детского возраста / для заочников-педагогов детских домов системы НКСО. – М.: Изд-во НКСО РСФСР, 1937. – 19 с.
35. Азбукин Д.И. Подготовка педагогов-дефектологов за рубежом и у нас // Вопросы дефектологии. – 1928. – № 1. – С. 8-12.
36. Азбукин Д.И. Умственная отсталость детей и как с ней бороться. – М.: Изд-во Главсоцвоса, 1924. – 16 с.

37. Актуальные вопросы историографии и источниковедения истории школы педагогики: Сборник АПН СССР НИИ общей педагогики / Под ред. Э.Д. Днепровы.– М.: АПН СССР, 1986. – 230 с.
38. Алабовский М.И. Церковно-приходская школа и всеобщее обучение. – К., 1909. – 40 с.
39. Алексеева М.И. Мотиви навчання учнів. – К.: Рад. шк., 1974.– 118 с.
40. Ананьїн С.І. Трудове виховання, його минуле й сучасне. – Харків: Книгоспілка, 1925. – 65 с.
41. Антология педагогической мысли в Древнейшей Руси и Русском Государстве XIV – XVII вв. // АПН СССР. / Сост. С.Д. Бабишина, Б.М. Митюрлов и др. – М.: Педагогика, 1985. – 367 с.
42. Антология педагогической мысли народов СССР // АПН СССР; Редкол.: М.И. Кондаков (Предисловие) и др. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 366 с.
43. Антология педагогической мысли народов СССР // АПН СССР; Редкол.: М.И. Кондаков (Предисловие) и др. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 462 с.
44. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / Сост. П.А. Лебедев. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.
45. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н.П. Калениченко. – М.: Педагогика, 1988. – 560 с.
46. Аристов Н.Я. Состояние образования в России в царствование Александра I. – К., 1879. – 44 с.
47. Арифметика во вспомогательной школе (объяснительная записка). – М.: ЭДИ им. М.С. Эпштейна, 1934. – 22 с.
48. Арифметическая задача во вспомогательной школе. – М.: ЭДИ им. М.С. Эпштейна, 1934. – 31 с.

49. Арнаутов В.И. Прежде и теперь. – Х.: Пролетарий, 1926. – 52 с.
50. Арнаутов В.И. Проблемы загального початкового навчання на Україні // Шлях освіти. – 1928. – Ч. 8-9. – С. 9-13.
51. Арнольдов М.А. Проблемна лабораторія. // Питання дефектології: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. шк., 1976. – № 11. – С. 82-83.
52. Бабишин С.Д. Основные тенденции развития школ и просвещения в древней Руси (XI – первая половина XIII вв.): Автореф. дис... д-ра пед. наук. 13.00.01. / КГПИ им. А.М. Горького – К., 1985. – 47 с.
53. Бабко Ю.А., Соловйова А.І. Народний комісар освіти М.О. Скрипник // Наукові записки НДПІ. – К.: Рад. шк., 1967. – С. 94-104.
54. Багалея Д.И. Очерки из русской истории. – Т. 1.: Статьи по истории просвещения. – Харьков., 1911. – 622 с.
55. Баранов В.Ф. Педологическая служба в советской школе 20-30-х годов // Сов. педагогика, 1990. – № 3. – С.43-50.
56. Барт П.І. Історія соціально-педагогічної ідеї. – Одеса: Держ. вид-во України, 1923. – 31 с.
57. Барун Р. Чергові завдання установ освіти дефективного дитинства (I Всеукраїнська дефектологічна конференція) // Комуністична освіта. – 1933. – № 2-3. – С.31-39.
58. Басов М.Я. Общие основы педологии. – М., 1928. – 744 с.
59. Батов Т.Н. К вопросу о периодизации процесса становления и развития отечественной системы специального обучения слабослышащих детей // Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 10-14.
60. Баудіш В.І. Сутність корекційно-виховної роботи у допоміжній школі В кн. Спеціальна психологія. Тексти. Частина II.

/ За ред. М.П. Матвеевої, С.П. Миронової. – К.-Подільський: – К.-П. ДПУ, 2001. – С. 136-138.

61. Б-ва Е.Н. Что такое вспомогательные школы: зачем и для каких детей их устраивают. – Харьков: Утро, 1913. – 11 с.

62. 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 учебн. году. – М.: Тип. Арнольдо-Третьяковского учил. глухонемых, 1914. – 68 с.

63. Белявский А.А. Исторический очерк развития элементарной школы в биографиях замечательнейших педагогов и по уставам просветительств. – С.-Пб.: Изд. В.Б., 1905. – 102 с.

64. Берштейн М.С. Вопросы методологии на первом Всесоюзном педологическом съезде // На путях к новой школе. – 1928. – № 1. – С. 40-45.

65. Бехтерев В.М. О деятельности Психо-Неврологического Института, как высшего педагогического учреждения и его роли в педагогическом строительстве (Доклад представлен в Петрограде 6 октября 1920 г. для конференции по образованию) // Вопросы изучения и воспитания личности. – 1921. – № 3. – С.135-146.

66. Бине А., Симон Т. Ненормальные дети. Руководство при приеме ненормальных детей в специальные классы: Пер. с франц. – М.: Изд-во Сабашниковых, 1911. – 196 с.

67. Блонский П.П. Педагогика. – М., 1922. – 164 с.

68. Богуславский М.П., Корнетов Г.Б. Проблема моделирования в историко-педагогических исследованиях // Научные достижения и передовой опыт в области педагогики и народного образования. – М.: Педагогика, 1991. – Вып. 7. – С. 12-15.

69. Богуславський М.П. Структура сучасного історико-педагогічного знання // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 37-40.

70. Бойко А.М. Григорій Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок: Навчальний посібник. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1999. – 235 с.
71. Болотнікова І.В. Розвиток ідеї цілісного дослідження дитини в українській педології 20-30 – х років ХХ століття: Автореф. дис ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 16 с.
72. Бондар А.Д. Розвиток загальноосвітньої середньої школи в УРСР // Рад. шк. – 1957. – № 11. – С. 51-53.
73. Бондар А.Д. Розвиток суспільного виховання в Українській РСР /1917-1967/. – К.: Вид-во КДУ, 1968. – 227 с.
74. Бондарь В.И. Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины /1917-1990 гг./: Дис. ... док. пед. наук: 13.00.03. – К., 1992. – 319 с.
75. 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.
76. 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. Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина 1. – Харків: “ОВС”, 2002. – С. 613-630.
77. Бондар В.І. Основні етапи становлення та розвитку дефектологічної науки в Україні (до ювілею Інституту дефектології АПН України) // Дефектологія. – 1999. – № 2. – С. 2-4.



78. Бондар В.І. Основні напрямки та перспективи розвитку дефектологічної науки в Україні // Дефектологія. – 1999. – № 3. – С. 2-6.
79. Бондар В.І. Особливості розвитку дефектологічної науки та практики на ранніх етапах їх виникнення // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 27-31.
80. Бондар В.І. Передумови розвитку державної системи спеціального навчання дітей із психофізичними вадами // Дефектологія. – 1997. – № 2. – С. 2-7.
81. Бондар В.І. Підготовка учнів до допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. – К.: Рад. шк., 1988. – 128 с.
82. Бондар В.І. Погляди дефектологів на трудове навчання учнів допоміжної школи на етапі її становлення (1918-1926) // Дефектологія. – 1998. – № 1. – С. 17-20.
83. 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.
84. 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.
85. 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.
86. 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.

87. Бондар В.І., Одинченко Л.К. Періодизація розвитку теорії і практики освіти розумово відсталих дітей // Дефектологія. –1996. –№ 2. – С. 2-5
88. 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.
89. 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.
90. Бондарь В.И., Засенко Н.Ф. О подготовке дефектологических кадров в Киевском пединституте // Дефектология. – 1983. – № 4. – С. 69-71.
91. Борисенко В.Й. Курс української історії: З найдавніших часів до ХХ століття. – К.: Либідь, 1996. – 616 с.
92. Боришпольский Е.С. О воспитании и обучении ненормальных (психически отсталых) детей по Сегену: Пер. с франц. – С.-Петербург: Училище глухонемых, 1900. – 24 с.
93. Бровер І. Педагогіка Дьюї та наші педагогічні шукання // Шлях освіти. – 1929. – № 8-9. – С. 32-47.
94. Бубнов А.С. Про систему народної освіти. – Харків: Робітник освіти, 1930. – 29 с.
95. Бубнов А.С. Школа на повороті. – Харків: Рад. шк., 1932. – 40 с.
96. Бунге Н.А. К вопросу о народном образовании в России. – К., 1901. – 49 с.
97. Бухало С.М. Освіта на Радянській Україні. – К.: Українське держ. вид-во, 1945. – 15 с.
98. Буцько М.О., Скопець М.С. Відбудова шкіл і вузів у 1943-45 рр. // Рад. шк. 1968. – № 10. – С. 57-60.

99. Вавіна Л.С. Основні підходи до розробки державних стандартів освіти учнів спеціальних шкіл // Дефектологія. – 1997. – № 2. – С. 2-4.
100. 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.
101. Васильев К.И. Актуальные проблемы педагогики высшей школы в педагогической литературе 20-30-х годов нашего века / В сб. Актуальные проблемы теории и истории высшего педагогического образования. – Воронеж: ВГУ, 1974. – С.5-21.
102. Васькович Г.І. Шкільництво в Україні (1905-1920 рр.) // Мандрівець. – 1995. – № 2. – С.8-40; – № 3. – С. 4-41.
103. Ващенко Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – К.: УВС, 1997. – 441 с.
104. Ващенко Г. Твори / Всеукраїнське пед. т-во ім. Григорія Ващенка. – К.: Школяр: "ФАДА" ЛТД, 2000. – Т. 4. – 416 с.
105. Веймер Г. История педагогики / Перев. с нем. К. Тюлелиев. – С.-Пб. – М.: Изд. т-во М.О. Воль, 1998. – 124 с.
106. Вендровская Р.Б. Очерки истории советской дидактики. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с.
107. Видро Є.Д., Костюк Г.С., Чимата П.Р. Педологія: Підручник для пед. технікумів. – Харків, 1933. – 292 с.
108. Виленкина Р.Г. Педологические кадры // Педологія. – 1931. – № 3. – С. 70-74.
109. Вища школа УРСР за 50 років: У 2-х ч. Ч.1 (1917 - 1945). – К.: Вид.-во КДУ, 1967. – 395 с.
110. Вища школа УРСР за 50 років: У 2-х ч. Ч.2 (1945 - 1967). – К.: Вид.-во КДУ, 1967. – 539 с.

111. Владимирский А.В. Дефективная личность в идее социального воспитания // Просвещение и искусство. – 1922. – № 2-3. – С. 54-66.
112. Владимирський А.В. Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С. 144-147.
113. Волобуєв М.І. До дискусії з марксистської педагогіки // Шлях освіти. – 1930. – № 7-8. – С. 57-59.
114. Волох С.І. Невиконані постанови // Світло. – 1911. – № 6. – С. 22-26.
115. Волох С.І. По дорозі до рідної школи. – К.: Вік, 1912. – 34 с.
116. Волошин А.И. История педагогики для учительских семинарий. – Ужгород, 1923. – 84 с.
117. Волошин А.И. Коротка історія педагогіки для учительських семінарій. – Ужгород, 1931. – 38 с.
118. 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.
119. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей / Под ред. Л.С. Выготского. – М: Изд.-во Главсоцвоса Наркомпроса РСФСР, 1924. – 157 с.
120. Вопросы истории школы и педагогики дореволюционной России: Сб. научных трудов / АПН СССР, НИИ общ. пед. / Под ред. Э.Д. Днипрова. – М.: НИИОП, 1978. – 102 с.
121. Вопросы педагогической патологии в семье и школе / Под ред. А. Владимирского, А. Оршанского, Г. Фальборка. – С.-Петербург: Школа и жизнь, 1912. – 168 с.

122. Вопросы психологии глухонемых и умственно отсталых / Под ред. Л.В. Занкова и И.И. Данюшевского – М.: Изд-во НКСОРСФСР, 1940. – 132 с.
123. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
124. 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. – VI и V. – Т. – IX-й. – С.173-175.
125. Вспомогательные школы для отсталых детей / Под ред. Е.В. Герье и Н.В. Чехова. – М.: Задруга, 1923. – 169 с.
126. Вспомогательные школы. – С.-Петербург: Изд-е Братства во имя ЦАРИЦЫ НЕБЕСНОЙ, 1909. – 36 с.
127. Выготский Л.С. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей // Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей: Сб. ст. / Под ред. Л.С. Выготского. – М.: Изд-е Наркомпроса РСФСР, 1924. – С. 5-30.
128. Выготский Л.С. Основные положения плана педологической исследовательской работы в области трудного детства // Педология. – 1929. – № 5. – С. 333-343.
129. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
130. Выготский Л.С. Собр. Соч. т. 5. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
131. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія. – К.: Вища шк., 1995. – 233 с.
132. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопр. психологии. – 1969. – № 1. – С.15-25.

133. Ганелін Ш.І., Голант Є.Я. Історія педагогіки. – К.: Рад. шк., 1941. – 404 с.
134. Гергет А., Готалов-Готліб А. Современные педагогические течения. – Херсон: Госиздат, 1925. – 250 с.
135. Гергет А., Готалов-Готліб А. Хрестоматія сучасних педагогічних течій. – К.: Держ. Видав. України, 1925. – 250 с.
136. Гиндес Е. Дефективные дети. Характеристика, распознавание и обучение (с приложением упражнений психической ортопедии). – Баку: Азполиграфтрест, 1923. – 111 с.
137. Гірчак Є.І. Завдання національно-культурного будівництва. До тримісячника української культури. – Харків: Пролетарій, 1929. – 48 с.
138. Гурман В.Е. Принципы дидактики. – Учит. газета, 1938, 7-9 июня.
139. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка в вспомогательной школе: Пособие для студентов высших педагогических учебных заведений и учителей всп. школ. – М.: Учпедгиз, 1939. – 176 с.
140. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка в начальной вспомогательной школе: Для высших педагогических учебных заведений педагогических техникумов и для учителей. – М.: Учпедгиз, 1935. – 112 с.
141. Гольдберг А.М. Вклад А.В. Владимирского в развитие отечественной дефектологии // Специальная школа. – 1968. – Вып. 6. – С. 91-96.
142. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

143. Гончаренко С.У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень // Вісник АПН України. – 1993. – № 1. – С. 14-24.
144. Гончаров Н.К. Историко-педагогические очерки. – М.: Изво АПН СРСР, 1963. – 248 с.
145. Гончаров Н.К. Методологія педагогічного дослідження // Рад. шк., 1966. – № 12. – С. 10-18.
146. Гончаров Н.К. Очерки по истории советской педагогики. – К.: Рад. шк., 1970. – 363 с.
147. Гончаров Н.К. Советская педагогика к 40-летию Великого Октября // Сов. педагогика. – 1957. – № 11. – С. 37-40.
148. Горбенко Ю.П. Иван Панасович Соколянський – видатний радянський вчений-педагог // Наукові записки НДІП. – К.: Рад. шк., 1967. – С. 114-121.
149. Гордієвський М.І. Література з історії педагогіки за 10 років революції. – Од., 1929. – 56 с.
150. Граборов А.Н. Основные достижения в области изучения детской дефектологии и борьба с ней за 10 лет // Вопросы педагогики. – 1928. – Вып. III-IV. – С. 89-104.
151. Граборов А.Н. Вспомогательная школа (школа для умственно отсталых детей). – М.-П.: гос. изд-во, 1923. – 328 с.
152. Граборов А.Н. Олигофренопедагогика. Учебное пособие для студентов педагогических институтов и работников вспомогательных школ. На правах рукописи: Препр. НИИ дефектологии. – К., 1945. – 549 с.
153. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. – М.: Учпедгиз, 1961. – 354 с.

154. Граборов А.Н. Социально-бытовые условия и биологические особенности воспитанников вспомогательных школ: Препр. / НИИ дефектологии. – К., 1950. – 22 с.
155. Граборов А.Н., Кузьмина Н.Ф., Новик Ф.М. Олигофренопедагогика. – М.: Учпедгиз, 1941. – 232 с.
156. Граборов О.М. Дефектологія. – К.: Держвидав, 1926. – 263 с.
157. Грачева Е.К. Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка. – М.-Л.: Учгиз, 1932. – 88 с.
158. Григор'єв М.І. Нариси марксистської педагогіки. – Харків: Рад. шк., 1931. – 117 с.
159. Гринченко Б.Д. На беспросветном пути. Об украинской школе. – К.: Тип. Гирич М.О., 1906. – 83 с.
160. Гринченко Б.Д. На беспросветном пути: Об украинской школе. – К.: Вік, 1907. – 101 с.
161. Гринченко Б.Д. Цель народной школы // Рус. нар. учитель. – 1884. – №5. – С. 295-298.
162. Гринько Г.И. Очерки советской просветительной политики. – Харків, 1923. – 194 с.
163. Гриценко М.С. Нариси з української школи в Українській РСР (1917-1965). – К.: Рад. шк., 1966. – 305 с.
164. Гриценко М.С. Про наукові основи періодизації історії народної освіти в СРСР. // Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років/ Тези ювілейної наукової сесії. – К.: Рад. шк., 1967. – С. 124-126.
165. Гриценко М.С. Развитие общеобразовательной школы в Украинской ССР (1917 – 1967 гг.): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. / КГПИ им. А.М. Горького. – К., 1969. – 80 с.



166. Гриценко М.С. Розвиток радянської школи на Україні. – К.: Рад. шк., 1958 – 71 с.
167. Гриценко М.С. Школа Украинской ССР в период Великой Отечественной войны 1941 - 1945 гг.: Учебное пособие по педагогике и истории педагогики для студентов-заочников. – Одесса, 1960. – 74 с.
168. Гриценко М.М. К.Д. Ушинський (до 150-річчя з дня народження). – К.: Знання, 1974. – 47 с.
169. Гриценко М.М. Братня допомога народів СРСР у відбудові шкіл Радянської України // Рад. шк. – 1952. – № 4. – С. 3-8.
170. Гриценко М.М. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965). – К.: Рад. шк., 1966. – 260 с.
171. Гриценко М.М. Народна допомога школі. – К.: Знання, 1948. – 46 с.
172. Гриценко М.М. Невпинно підносити якість роботи спеціальних шкіл. – К.: НДІ дефектології, 1950. – 44 с.
173. Гриценко М.М. Планування та облік роботи в спеціальних школах. – К.: НДІ дефектології, 1949. – 20с.
174. Гриценко М.М. Сорок років розвитку радянської школи в Українській РСР // Розвиток народної освіти і педагогічної науки в Українській РСР ( 1917-1957). – К.: Рад. шк., 1957. – С. 13-16.
175. Грінченко Б.Д. Народні вчителі і вкраїнська школа. – К.: Друкарня М.О. Гирич, 1906. – 50 с.
176. Грінченко Б.Д. Про книги. Як їх вигадано друкувати. – К.: Укр. учитель, 1908 – 48 с.
177. Грінченко Б.Д. Якої нам треба школи. – К.: Друкарня С.А. Борисова, 1907. – 36 с.

178. Грузинская В.А. Методика географии в вспомогательной школе: Пособие для студентов пед. уч. заведений и учителей вспомогательных школ. – М.: Учпедгиз, 1940. – 152 с.
179. Грушевський М.С. Про українську мову і українську школу. – К.: Веселка, 1991. – 46 с.
180. Губко О.Т. Чи поновлювати науку педологію? // Психологія: Респ. наук.–метод. зб. – К.: Освіта, 1992. – Вип.38. – С. 103-109.
181. Гупан Н.М. Висвітлення педагогічних персоналій в українській історіографії 20-тих років ХХ століття // Наука і освіта. – 2000. – № 6. – С. 4-7.
182. Гупан Н.М. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 45-49.
183. Гупан Н.М. Історіографія вітчизняної школи та освіти (20-30-х рр. ХХ ст.) // Вісник Луганського державного педагогічного університету ім. Тараса Шевченка. – 2000. – № 12 (32). – С. 209-216.
184. Гупан Н.М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – 222 с.
185. Гупан Н.М. Історія освіти в Україні в історіографії першої половини 90-х років ХХ ст. // Гуманізація навчально-виховного процесу. Науково-методичний збірник Слов'янського державного педагогічного інституту. Вип. ІХ. – Слов'янськ, 2000. – С. 329-335.
186. Гупан Н.М. Історія школи і освіти в дослідженнях українських істориків педагогіки 60-70-х рр. ХХ ст. // Наука і освіта. – 2000. – № 3. – С. 6-9.
187. Гупан Н.М. Проблеми розвитку освіти в Україні Х – ХVIII ст. у творах вітчизняних істориків педагогіки другої половини ХІХ – початку ХХ ст. // Історія в школі. – 1999. – № 5. – С. 2-6.

188. Гупан Н.М. Розвиток вітчизняної історії педагогіки у 1917-1920 роках (Історіографічний аналіз) // Шлях освіти . – 2000. – № 1. – С. 37-40.
189. Гупан Н.М. Творча спадщина українських педагогів в історіографії 30 – 50-х рр. ХХ ст. // Нова педагогічна думка. – 2000. – № 1. – С. 89-95
190. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. – К.: “А.П.Н”., 2002. – 224 с.
191. Гурьянов В.В. Организация и методы учебной работы в советской школе. - Ростов-на-Дону: Обл. типография, 1933. – 171 с.
192. Гурьянов В.В. Учет школьной успешности: Школьные тесты и стандарты. – М.: УГПИ, 1926. – 160 с.
193. Гюртлер Р. Опытное обучение на основе влечений и переживаний к практики и трудовой школы. Перевод с немецкого Н.Шер-Семковской. – Харьков: Эксперимент, 1922. – 76 с.
194. Даденков М.Ф. Історія педагогіки. – К.: Рад. шк., 1947. – 328 с.
195. Даниленко В.М. Сотрудничество УССР и РСФСР в области образования и науки в период построения социализма. – К.: Наукова думка, 1981. – 190 с.
196. Декларація Наркомосвіти УРСР про соціальне виховання дітей // Пролетарська освіта – 1921. – № 1.– С. 5-6.
197. Дем’яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ ст.): Монографія. – К.: ІЗМН. – 1998. – 328 с.
198. Дем’яненко Н.М. Педагогічна практика у професійній підготовці вчителя в Україні ( 20-ті роки ) // Рідна шк., 1996. – № 12. – С. 74-76.

199. Демков М.И. Очерки по истории русской педагогики. – 4-е изд. – М., 1917. – 144 с.
200. 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.
201. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття): Затверджена постановою кабінету міністрів України від 3 листоп. 1993 р. – № 896 // Освіта. – 1993. - груд. (№ 33-46). – Спецвипуск.
202. Державна статистика УРСР. Народна освіта на Україні на 1 січня 1927 року. – Харків: Друкарня Фрунзе, 1927. – С.16-17.
203. Детская дефективность, преступность и беспризорность. По материалам I Всероссийского съезда ( 24.VI – 2.VII.1920 г. ). – М.: Гос. изд-во, 1922. – С.42-45.
204. Дефектологический словарь. 2-е изд., дополненное. – М.: Педагогика, 1970. – 504 с.
205. Джуринский А.Н. Размышления над историей педагогики // Педагогика. – 2001. – № 6. – С. 72-79.
206. Дзеверін О.І. Актуальні завдання історико-педагогічної науки // Рад. шк. – 1960. – № 1. – С. 27-34.
207. Дзеверін О.І. Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР: В зб. Розвиток народної і педагогічної науки в Українській РСР. 1917-1957 // Наукові записки НДІП. – Т.4. – К.: Рад. шк., 1957. – С. 135-188.
208. Директивы ЦК ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании: Сб. документов за 1917-1941 гг. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 320 с.

209. Днепров Э.Д. Народное образование как предмет историко-педагогического исследования (по материалам дореволюционной России) // Сов. педагогика. – 2001. – № 5. – С. 107-114.
210. Днепров Э.Д. Советская историография отечественной школы и педагогики (1918-1977). Проблемы, тенденции, перспективы. – М.: АПН СССР, 1981. – 89 с.
211. Днепров Э.Д. Советская историография отечественной школы конца XIX – начала XX ст. // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 59-85.
212. Днепров Э.Д. Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918-1977: Библиографический указатель. – М.: Изд-во АПН СССР, 1979. – 448 с.
213. Днепров Э.Д. Становление и развитие отечественной истории педагогики: основные этапы и тенденции: Сб. науч. тр. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – 215 с.
214. Днепров Э.Д. Становление и развитие отечественной истории педагогики: основные этапы и тенденции. // Историографические и методологические проблемы изучения отечественной школы и педагогики. Сб. науч. тр. / Под ред. Э.Д. Днепров. – М.: Изд-во АПН СССР, 1985. – 315 с.
215. Днепров Э.Д. Школа пореформенной России в советской литературе // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 23-59.
216. Довідник у справі виховання та навчання дефективних дітей (сліпих, глухонімих, калік, розумово відсталих). – Харків: Рад. шк., 1931. – 75 с

217. Допоміжні школи. Зб. директивних матеріалів про школи з особливим режимом: допоміжні, глухонімих і сліпих. – К.: Рад. шк., 1940. – 80 с.
218. Дубовецкий А.П. Общественное воспитание умственно отсталых детей на Украине в дореволюционное время // Дефектология. – 1971. – № 1. – С. 78-79.
219. Дульнев Г.М. Вступительная статья: Алексей Николаевич Граборов // Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике . – М.: Учпедгиз, 1961. – С. 3-10.
220. 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.
221. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе: Психолого-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.
222. Дьячков А.И. Основные этапы развития советской системы воспитания и обучения аномальных детей (1917 - 1920 гг.) // Специальная школа. – 1967. – № 1. – С. 3-13.
223. Дьячков А.И. Основные этапы развития советской системы воспитания и обучения аномальных детей (1920 - 1930 гг.) // Специальная школа. – 1967. – № 2. – С. 3-12.
224. Дьячков А.И. Основные этапы развития советской системы воспитания и обучения аномальных детей (1945 - 1967 гг.) // Специальная школа. – 1967. – № 5. – С. 3-13.
225. Енциклопедія українознавства. Загальна частина. – К.: Віпол, 1994. – Т. 1. – 400 с.

226. Еременко И.Г. Дидактические основы урока во вспомогательной школе. – К.: Рад. шк., 1966. – 129 с.
227. Еременко И.Г. Материалы исследования процесса обучения во вспомогательной школе. Ч. 1. – К.: Пед. Общество УССР, 1972. – 110 с.
228. Еременко И.Г. Материалы исследования процесса обучения во вспомогательной школе. Ч. 2.– К.: Рад. шк., 1975. – 82 с.
229. 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.
230. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. – К.: Вища шк., 1985. – 328 с.
231. Еременко И.Г. Организация учебной деятельности учащихся вспомогательной школы на основе повышения их познавательной активности: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13. 00. 03 / НИИ Дефектологии АПН СССР. – М.: 1967. – 66 с.
232. Еременко И.Г. Отдел дефектологии. В кн. Научно-исследовательский институт педагогики УССР. – К.: Вища шк., 1976. – С. 79-83.
233. Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад. шк., 1972. – 130 с.
234. Еременко И.Г. Развитие теории и практики дефектологии в Украинской ССР // Дефектология. – 1984. – № 1. – С. 8-13.
235. 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.

236. Єременко І.Г. Видатний педагог-гуманіст / Матер. міжвуз. наук.-практ. конф., присвяченої 70-річчю КДПШ ім. О.М. Горького – К.: КДПШ ім. О.М. Горького, 1991. – С. 16-17.
237. Єременко І.Г. Розвиток спеціальної педагогіки в Українській РСР // Питання дефектології. – 1970. – № 5. – С. 1-12.
238. Єременко І.Г. Урок у спеціальній школі // Дефектологія. – 1999. – № 2. – С.7-10.
239. Єременко І.Г., Мерсіянова Г.М. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями й уміннями. – К.: Рад. шк., 1971. – 136 с.
240. Єфіменко Г.Г. Національна політика керівництва ВКП(б) в Україні 1932-1938 рр. (освіта та наука). Історичні зошити – К. – 2000. – С. 36-50.
241. Єфіменко Н.В. Теоретичні проблеми сурдопедагогіки у творчій спадщині О.І. Дьячкова: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.03. / ДПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 1994. – 23 с.
242. Ждан А.Н. История психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 367 с.
243. Живина А.И. Основные этапы развития дефектологического образования в СССР: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.03 / НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1975. – 23 с.
244. Живина А.И. Основные этапы развития системы подготовки учителей-дефектологов в СССР // Дефектология. – 1974. - № 2. – С. 68-74.
245. Жураківський Г.Є. Нариси з історії педагогіки у зв'язку з історією класової боротьби. – К.: Держ. Видав. України, 1926. – Частина 1. – 172 с.



246. Жураковский Г.Е. Из истории просвещения в дореволюционной России: Очерки / Под ред. Э.Д. Днепров. – М.: Педагогика, 1978.– 160 с.
247. Жураковский Г.Е. Некоторые вопросы преподавания истории педагогики // Сов. педагогика. – 1943. – № 11-12. – С. 23-27.
248. Жураковский Г.Е. О развитии истории педагогики как науки и учебного предмета // Сов. педагогика.– 1948. – № 5. – С. 19-34.
249. Забугин Ф.Д. Дети-олигофрены. – М.: Изд-во НКСОРФСР, 1937. – 79 с.
250. Забугин Ф.Д. Труд педагогов и требования психогигиены // Педагогическая квалификация. – 1928. – № 4. – С.17.
251. 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.
252. Зайченко І.В. Педагогічна думка минулого: “Школьное обозрение (1889 – 1892 гг.)” // Рад. шк. – 1990. – № 7. – С. 85-91.
253. Закон Української РСР “Про освіту” // Відомості Верховної Ради УРСР, 20 серпня 1991, – № 39. – Ст. 451. – С. 943-962.
254. Залужний О.С. Закони навчання // Рад. освіта. – 1926. – № 6. – С. 19-24.
255. Залужний О.С. Педологія на Україні після Жовтня // Комуніст. Освіта. – 1932. – № 10. – С. 8-12.
256. Залужний О.С. Педологія. Підручник для пед. інститутів. – Харків, 1933. – 332 с.
257. Замский Х.С. История олигофренопедагогики. – М.: Просвещение, 1980. – 385 с.

258. Занков Л.В. Беседы с учителями. – М.: Просвещение, 1975. – 159 с.
259. Занков Л.В. Дидактика и жизнь. – М.: Просвещение, 1968. – 172 с.
260. Занков Л.В. О коррекционно-воспитательной работе в специальных школах // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. Вып. 1. – М.: Учпедгиз, 1944. – С. 3-10.
261. Занков Л.В. О начальном обучении. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 168 с.
262. Занков Л.В. Обучение и развитие. – М.: Педагогика, 1975. – 440 с.
263. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка. – М.: Изд-во НАРКОМПРОСА РСФСР, 1939. – 62 с.
264. 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.
265. 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.
266. Зарецкий М. К истории производственного ученичества // Шлях освіти. – 1924. – № 9. – С. 34-47.
267. Затонський В.П. Про вчителів та школу. – Харків: Рад. шк., 1935. – 225 с.
268. Збірка керівних матеріалів про спеціальні школи-інтернати (глухонімих, сліпих, розумово відсталих). – К.: Рад. шк., 1946. – 131 с.

269. Збірник постанов та розпоряджень по Народному Комісаріату освіти УРСР. – Харків, 1920. Вип. I. – С. 51.
270. Зверева М.В. Творческое наследие Л.В Занкова // Сов. педагогика. – 1990. – № 4. – С. 127-131.
271. Звідомлення про Київську Науково-Дослідну Катедру Педології. Зб. Праць Київської Науково-Дослідної Катедри Педології. Т.1. – К.: Київ-друк, 1930. – С. 385-389.
272. Зеленкевич Я.И. Пасынки школы ( отсталые и талантливые дети ). – Мариуполь: Изд.-во А. Гольдрин, 1909. – 33 с.
273. Золотоверх В.В. Навчання і виховання дошкільників з особливостями психофізичного розвитку в Україні у повоєнний період // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 31-35.
274. Золотоверх В.В. Нариси з історії спеціальної дошкільної педагогіки: Монографія. – К.: Наук. світ, 2004. – 196 с.
275. Золотоверх В.В. Становлення і розвиток в Україні системи соціальної освіти як передумови розбудови її дошкільної ланки (1917-1940) // Дефектологія. – 1998. – № 4. – С. 53-55.
276. Золотоверх В.В. Становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – К., 2000. – 208 с.
277. Золотоверх В.В. Становлення та розвиток дошкільних закладів для дітей з психофізичними вадами в системі спеціальної освіти України: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Інститут дефектології АПН України. – К., 2000. – 22 с.
278. Иванов В.Д. Развитие педагогики трудного детства до и после Октябрьской революции. – М.-Л.: Гос. пед. изд-во, 1932. – 88 с.

279. Из истории зарубежной школы и педагогики / Сборник статей / Отв. ред. Н.А. Константинов. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1959. – 430 с.
280. История педагогики и современность / Ред. кол. проф. Ш.И. Ганелин (отв. ред.) и др. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1970. – 350 с.
281. История педагогики / Под ред. Н.А. Константинова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 274 с.
282. Из практики дальтон-плану в українській школі: Зб. статей / За ред. А. Срібного. – Харків: Держвидав. України, 1926. – 90 с.
283. Історичні аспекти розвитку освіти на Україні і становлення творчої особистості учителя: Тези доповідей науково-практичної конференції присвяченої 80-річчю Мітюкова Б.Н. / Ровенський пед. ін-т ім. Д.З. Манцильського / Ред. колегія: І.В. Малафіїк та ін. – Рівне: РДПІ, 1990. – 154 с.
284. Історіографія історії Української РСР. – К.: Наук. думка. – 1987. – 555 с.
285. Історія педагогіки / За ред. М.М. Грищенка. – К.: Рад. шк., 1974. – 447 с.
286. Історія педагогічного навчання: Посібник для педагогічних інститутів / За ред. М.М. Грищенка. – К.: Вища шк., 1973. – 447 с.
287. Історія України: нове бачення: У 2 т. / За ред. В.А. Смолія. – К.: Україна, 1995. – Т. 1. – 348 с.; Т. 2. – 493 с.
288. К детской психологии и психопатологии: Сб. статей / Под ред. М.О. Гуревича и др. – Орел: 2-я типография ГСНХ, 1922. – 202 с.
289. Калениченко Н.П., Ніколаєнко В.Ю. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки: Навчальний посібник для педагогічних вузів / За заг. ред. С.А. Литвинова. – К.: Рад. шк., 1961. – 652 с.

290. Каннабих Ю.И. История психиатрии. – М.: Госмедиздат, 1929. – 520 с.
291. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. – 2-е изд.– М.: Пед.кн. склад "Земля", 1915. – 746 с.
292. Каптерев П.Ф. Современные педагогические течения. – М.: Польза, 1913. – 220 с.
293. Капустин А.И. Наглядное обучение и проблема развития умственно отсталых учащихся в истории олигофренопедагогики // Введение в историю олигофренопедагогики / Под ред. А.И. Капустина. – Донецк: Лебідь, 1996. – С. 21-42.
294. Капустин А.И. Проблема дифференцированного обучения в истории олигофренопедагогики. В кн. Методические рекомендации по внеклассной работе с учащимися специальных школ-интернатов. – Донецк: ДОИУУ, 1988. – С. 7-13.
295. Кащенко В.П. Дефективные дети школьного возраста и всеобщее обучение. – М.: Тип. Арнольдо-Третьяковского учил. глухонемых, 1910. – 12 с.
296. Кащенко В.П. Исторический обзор и современное состояние воспитания и обучения дефективных детей в России. В сб. статей: Дефективные дети и школа / Под ред. В.П. Кащенко. – М.: Изд-во К.И. Тихомирова, 1912. – С. 255 - 277.
297. Кащенко В.П. Нервозность и дефективность в дошкольном и школьном возрасте. – М.: Цепутькульт, 1919. – 123 с.
298. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: Испр. Недостатков характера у детей и подростков: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1992. – 223 с.
299. Кащенко В.П. Педология исключительного детства // Педагогическая энциклопедия. – М.: Гос. изд.- во, 1927. – Т.1. – С. 191-214.

300. Кащенко В.П. Санаторий-школа для дефективных детей в заведении д-ра В.П. Кащенко – М.: Тип. Арнольдо-Третьяковского учил. глухонемых, 1912. – 31 с.
301. Кащенко В.П., Мурашев Г.В. Педология в педагогической практике. – М.: Гос. изд.- во, 1926. – 316 с.
302. Кащенко В.П., Мурашев Г.В. Исключительные дети: Их изучение и воспитание. – М.: Гос. изд.- во, 1929. – 125 с.
303. Кащенко В.П., Крюков С.Н. Воспитание-обучение трудных детей: Из опыта санатория-школы. – М: Тип. Арнольдо-Третьяковского учил. глухонемых, 1913. – 54 с.
304. Керничний Б.В. Вибрані твори К.Д. Ушинського українською мовою // Рад. шк. – 1960. – №1. – С. 54-60.
305. Київський державний педагогічний інститут ім. О.М. Горького. – К.: Рад. шк., 1972. – 39 с.
306. Київський державний педагогічний інститут ім. О.М. Горького. – К.: Рад. шк., 1981. – 117с.
307. Кінгі В. Завдання та організація підвищення кваліфікації педагогів системою ВПМКП // Комуністична освіта. – 1934. – № 2. – С. 96-102.
308. Ковалевский П.И. Отсталые дети, причины отсталости и борьба с ней. – СПб.: Тип-я: М.М. Стасюлевича, 1914. – 24 с.
309. Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденном ВУЦИК 1 ноября 1922 г. на основании Постановления III Сессии VI созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. Раздел 4. Учреждения для дефективных детей. – Харьков: Изд-е Народного комиссариата просвещения УССР, 1922. – С. 29-32.
310. Колесник І.П. Дефектологічний факультет // Дефектологія. – 2000. – № 2. – С. 52-55.

311. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад. шк., 1978. – 87 с.
312. Коменский Я.А. Великая дидактика. Избр. пед. соч.: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 354 с.
313. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори. – К.: Рад. шк., 1940. – 248 с.
314. Константинов М.О., Мединский Є.М., Шабасва М.Ф. История педагогики: Учебник для педагогических институтов. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 1970. – 447 с.
315. Константинов М.О., Мединський Є.М., Шабасва М.Ф. Історія педагогіки. – К.: Рад. шк., 1958. – 448 с.
316. Константинов Н.А. К вопросу о периодизации истории школы и педагогики // Сов. педагогика. – 1958. – № 1. – С. 101-106.
317. Константинов Н.А., Мединский Е.Н., Шабасва М.Ф. История педагогики. Изд. Пятое доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
318. Константинов Н.А., Смирнов В.З. История педагогики: Учеб. для педучилищ. – М.: Просвещение, 1965. – 279 с.
319. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – 147 с.
320. Концепція національного виховання // Рідна шк., 1995.– № 6. – С. 18-25.
321. Концепція середньої загальноосвітньої школи України // Інформ. зб. МО України, 1992. – № 4. – С. 4-29.
322. Корж К.І. З історії народної освіти на Україні // Світло. – 1912. – № 9. – С. 25-37.
323. Коркушка О.І. Загальне навчання передреволюційної Росії // Шлях освіти. – 1926. – № 6. – С. 17-21.

324. Корнев И.П. Закономерности течения трудовых процессов у отсталых детей. В кн. Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей / Под ред. В.Н. Мясищева. – Л.: Изд-во Института мозга, 1936. – С. 243-262.
325. Корнилов К. И. Учебник психологии. – М - Л.: ГИЗ, 1928. – 204 с.
326. Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики (1917-1920). – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
327. Королев Ф.Ф., Корнейчук Т.Д., Равкин З.И. Очерки по истории советской школы и педагогики (1921-1931). – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 508 с.
328. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / Под ред. Г.М. Дульнева. – М.: Педагогика, 1971. – 96 с.
329. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
330. Кочетов А.И. Педагогическое исследование. – Рязань: РГПИ, 1976. – 85 с.
331. Кошелева О.Е. Заметки об историко-педагогическом исследовании // Сов. педагогика. – 1991. – № 6. – С. 85-90.
332. Кравець В.І. Історія української школи і педагогіки: Курс лекцій: Навчальний посібник для педагогічних вузів та університетів. – Тернопіль, 1994. – 357 с.
333. Кравець Н.П. Використання у допоміжній школі художнього тексту як основи для бесіди евристичного спрямування // Нові технології навчання: Наук.-метод зб. Вип. 18. – К.: ІЗМН, 1996. – С. 139-148.
334. Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 3-10.



335. Кузьмина С.Л. Философия и педагогика: методологические аспекты истории взаимосвязи // Педагогика. – 2001. – № 5. – С. 8-12.
336. Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф. Методика арифметики в вспомогательной школе: Уч. пособие для педагогических институтов и техникумов. – М.: Учпедгиз, 1939. – 199 с.
337. Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф. Особенности обучения математике во вспомогательной школе: Метод. Пособие для педагогических институтов и техникумов. – М.: Учпедгиз, 1934. – 80 с.
338. Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення Комуністичної партії і Радянського уряду. 1917 - 1960 р. :Зб. Док. В 2-х Т. – К.: Держполітвидав УРСР, 1961. – 665 с.
339. Культурне будівництво в УРСР. 1928 - черв. 1941. Зб. док. і матеріалів. – К.: Держполітвидав УРСР, 1986 – 415 с.
340. Курек Н.С. Педология и психотехника о нравственном, интеллектуальном и физическом уровнях развития населения СССР в двадцатые годы // Психологический журнал. – 1997. –Т. 18. – № 3. – С. 149-159.
341. Курило В.С. Становлення і розвиток системи освіти та педагогічної думки східноукраїнського регіону в ХХ столітті: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2000. – 40 с.
342. Лапшин В.И., Живина А.И. 60 лет высшего дефектологического образования в СССР и роль дефектологического факультета МГПИ им. В.И. Ленина в подготовке дефектологов с высшим образованием // Дефектология. – 1981. – № 6. – С. 78-81.
343. Лемківський М.В. історія педагогіки: Підручник. – К.: ЦНЛ, 2003. – 360 с.

344. Ленін В.І. Про виховання і освіту: У 2-х т. / Ред. кол.: В.М. Столетов та інш. – К.: Рад. шк., 1984. – Т. 1. – 367 с. – Т. 2. – 318 с.
345. Ленін В.І. Про виховання та освіту: Зб. заг. ред. і вступна стаття В.А. Арсеньева / Пер. 3-го рос. вид-ва. – К.: Рад. шк., 1975. – 600 с.
346. Ленін В.І. Про народну освіту: Статті і промови / Упорядники Н.А. Петров і В.С. Шевкін. – К.: Рад. шк., 1958. – 440 с.
347. Ленін В.І. Про політехнічну освіту. Замітки на тези Н.К. Крупської // Повне збір. творів. – Т. 42. – С. 220-222.
348. Ленін В.І. Про роботу наркомосу // Повн. збір. Творів. – Т.42. – 585 с. – С. 310-319.
349. Ленін В.І. Соціалістична революція і освітні завдання. (Статті і промови). – Харків: ДВУ, 1925. – 107 с.
350. 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.
351. Леонтьев А.Н. О Льве Семеновиче Выготском // Леонтьев А.Н. Избр. психологические произведения: В 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.1. – С. 18-21.
352. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики: Учебное пособие. – Донецк: Лебідь, 2002. – 327 с.
353. Липа В.А. Психологические основы педагогической коррекции. – Славянск: СГПИ, 2001. – 320 с.
354. 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.

355. Лиско О.І. Відбудова системи спеціальної освіти в Україні (1941-1945 рр.) // Дефектологія. – 1998. – № 1. – С.52-55.
356. Литвин Л.Н. “Наша” или “не наша” Мария Монтесори? // Сов. педагогика. – 1991. – № 8. – С. 96-103.
357. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей // Дефектология. – 1971. – № 6. – С.15-19.
358. Луначарский А.В. О коммунистическом воспитании. – К.: Рад. шк., 1977. – 144 с.
359. Любар О.О. та ін. Історія української педагогіки. – К., 1999. – 356 с.
360. Любар О.О., Федоренко Д.Т. Історія педагогічної думки і освіти в Україні .Ч. 1. – К.: Рад. шк., 1993. – 109 с.
361. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки. (1917-1985 рр.). – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
362. 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.
363. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): Хрестоматія / Упоряд.: Л.Д. Березівська та ін. – К.: Наук. світ, 2003. – 418 с.
364. Малофеев Н.Н. Современный этап развития специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития // Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 3-15.
365. Маляревская Е.Х. Отсталые дети. – С. - Петербург: Изд. - во Врачебно-воспитательного заведения, 1902. – 27 с.

366. Марочко В., Хілліг Г. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941). – К.: Науковий світ, 2003. – 302 с.
367. Мартен А.И. О злых и раздражительных детях. – М.: Изд. – во М.О. Вольфа, 1912. – 17 с.
368. Мединский Е.М. История педагогики. – М.: Учпедгиз, 1947. – 580 с.
369. Мединський Є.М. Історія педагогіки у зв'язку з економічним розвитком суспільства. – К.: Рад. шк., 1928. – Т. 1: – 312 с.
370. Мединський Є.М. Історія педагогіки у зв'язку з економічним розвитком суспільства. – К.: Рад. шк., 1932. – Т. 3. – 290 с.
371. Мединський Є.М. Історія педагогіки. - 3-е вид. – Харків: Рад. шк., 1931. – Т. 2. – 436 с.
372. Мединський Є.М. Історія педагогіки. – К.: Рад. шк., 1939. – 368 с.
373. Мединський Є.М. Історія російської педагогіки до Великої Жовтневої Соціалістичної революції. – К. – Харків: Рад. шк., 1938. – 468 с.
374. Мединский Е.Н. О принципах советской дидактики // Сов. педагогика. – 1937. – №.5-6. – С. 60-65.
375. Международная конференция, посвященная 100-летию со дня рождения Л.С. Выготского // Психологический журнал. – 1997. – № 4. – С. 129-141.
376. Мерсиянова Г.Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы. – К.: Рад. шк., 1985. – 81 с.
377. Метод научной педагогики Марии Монтесори. – К., 1993. – 131с.

378. Миронова С.П. Корекційна робота як специфіка професійної діяльності педагога-дефектолога // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 11-14.
379. Мирский С.Л. Методика професійно-трудоого обучения во вспомогательной школе. – М.: Просвещение, 1980. – 184 с.
380. Миртов А.В. Дальтон-план // Просвещение Донбасса. – 1923. – № 8. – С. 20-25.
381. Мітюров Б.Н. Ян Амос Коменський. – К.: Знання, 1970. – 32 с.
382. Монтесорі М. Метод наукової педагогіки та практика його в “Будинках дитини”. – К., 1921. – 121 с.
383. Мэннелль Б. Школы для умственно отсталых детей. Перевод М. Владимирского. – С.- Петербург: 1-я Трудовая Артель, 1911. – 217 с.
384. Мясищев В.Н. Личность и труд аномального ребенка. В кн. Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей / Под ред. В.Н. Мясищева. – Л.: Изд-во Института мозга, 1936. – С. 3-23.
385. Навчальні плани для допоміжних шкіл на 1940/41 навчальний рік. – К.: Пролетарська правда, 1940. – 22 с.
386. Назарова Н.М. Подготовка дефектологов за рубежом (обзор зарубежной литературы) // Дефектология. – 1993. – № 2. – С.54-59.
387. Назарова Н.М. Системный подход к организации профессиональной подготовки учителя-дефектолога // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 78-84.
388. Наказ Наркома Освіти УСРР тов. Затонського В.П. “Про виконання постанови ЦК ВКП(б) від 4/VII-1936 р. “Про педологічні

викривлення в системі Наркомосів” (№ 444 – від 10 липня 1936 р.) // Комуністична освіта. – 1936. – № 8. – С. 117-119.

389. Наказ по НКО УРСР “Про організацію і проведення місячних курсів перепідготовки вчителів та інструкторів професійного навчання шкіл сліпих, глухонімих і розумово відсталих дітей в західних областях УРСР” // Збірник наказів та розпоряджень Народного Комісаріату Освіти УРСР. – 1930. – № 10. – С. 5-6.

390. Намазбаева Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19. 00. 10 / НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1986. – 33 с.

391. Нариси історії українського шкільництва (1905-1933): Навч. посібник / О.В. Сухомлинська та ін. / За ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1999. – 304 с.

392. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР 1917-1967. – К.: Рад. шк., 1967. – 484 с.

393. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років. Тези ювілейної наукової сесії – К.: Рад шк., 1967. – 269 с.

394. Народна освіта на Україні на 1 січня 1927 року. – Харків: Відбиток з “Статистичної Хроніки ЦСУ” №71, 192. – С.5-31.

395. Народна освіта, наука і культура в Українській РСР. – К.: Статистика, 1973. – 316 с.

396. Наукові записки НДІП України. Т VII. – К.: Рад. школа. – 1958. – С. 260.

397. Наукові записки НДІП України. Том XX. З історії школи і педагогічної думки на Україні. К.: Рад. шк. – 1963. – С. 223.

398. Научно-исследовательский институт педагогики Украинской ССР. (1926-1976) – К.: Вища шк. – 1976. – С. 110.

399. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002.
400. Ненормальные дети в семье и школе. Очерки по детской психопатологии и паталогической педагогике / Под ред. А.С. Грибоедова. – М.: Польза, 1914. – 184 с.
401. Нечкина М.В. Очерки истории исторической науки в СССР. – Т.4. – М.: Наука, 1966. – 355 с.
402. Ніколенко Д.Ф. Педагогічне дитинознавство // Вісник АПН України, 1993. – № 1. – С. 133-143.
403. Новик Ф.М. История воспитания и обучения умственно отсталых детей. – М.: Учпедгиз, 1939. – 164 с.
404. Новое в дефектологии: Сб. №1 / Под ред А.С. Грибоедова. – М.: Советский печатник, 1928. –121 с.
405. О состоянии и задачах педологической работы // Бюллетень НК по просвещению. – 1933. – № 13. – 70 с.
406. Одинченко Л.К. Допомога аномальним дітям в Україні ( X – XX ст.) // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 120-127.
407. Одинченко Л.К. Розвиток спеціальної освіти розумово відсталих учнів в Україні (1918-1941 рр.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – К., 1996. – 204 с.
408. Одинченко Л.К. Розвиток спеціальної освіти розумово відсталих учнів в Україні (1918-1941 рр.) Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Інститут дефектології АПН України. – К., 1996. – 24 с.
409. Озерецкий Н.И. Психопатология детского возраста. – Л. .: Изд-во НАРКОМПРОСА РСФСР, 1938. – 329 с.
410. Освіта на Україні в цифрах: Статистичний довідник за 1933/34 – 1935/36 рр. – Харків: Рад. шк., 1936. – 55 с.

411. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.
412. Основи спеціальної дидактики / За ред. І.Г. Єременка. – 2-е вид. перероб. – К.: Рад. школа, 1986. – 201 с.
413. Основні напрями наукових досліджень з педагогіки і психології України // Педагогіка і психологія. – 1944. - № 1. – С. 19-23.
414. Отчет о деятельности Психо-Неврологического Института за 1910 год, составленный ученым секретарем Института проф. А.В. Гервером // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнозизма / Под ред. В.М. Бехтерева. – 1911. – Вып. II – Т.VIII. – С.3-12
415. Отчет о деятельности Харьковского Отделения попечительства Государыни Императрицы Марии Федоровны о глухонемых, училища глухонемых в Харькове ( 12-й год ) и Ремесленной школы для глухонемых подростков в с. Кочетке, ( 4-й год ) состоящих в ведении отделения за 1908 г. – Харьков: Типография ж-ла Мирный труд, 1909. – 24 с.
416. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917-1980). – М.: Педагогика, 1986. – 287 с.
417. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. (1917 – 1941 гг.) / Отв. ред. Н.П. Кузин, М.Н. Колмакова, З.И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. – 456 с.
418. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941-1961 гг. / Ред. кол. А.М. Арсеньев и др. – М.: Педагогика, 1988. – 272 с.
419. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / Отв. ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.



420. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX - начало XX в. / Под ред. Э.Д. Днепровы и др. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
421. Очерки по истории педагогики: Сб. статей АПН РСФСР / Под ред. Н.А. Константинова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1952. – 756 с.
422. Очерки по истории педагогических учений: Сборник / Сост. В.В. Успенский, В.Н. Ивановский и др. – М.: Изд-во Польза, 1911. – 229 с.
423. Павлов И.П. Избранные произведения. – М.: Изд-во АН СССР, 1949. – 470 с.
424. Павловський І.Л. Прориви й хиби в роботі УНДІПу й завдання науково-педагогічної роботи на Україні // Комуністична освіта. – 1933. – № 6. – С. 17-22.
425. Педагогическая энциклопедия / Под ред. А. Калашникова. – М., 1927. – Т. 1. – 523 с.
426. Педагогічна Харківщина. Довідник / За ред. В.І. Лозової, І.Ф. Прокопенко. – Харків, 1997. – С. 159.
427. Педология в педвузах // Педология. – 1932. – № 1-2. – С. 8-10.
428. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. – М.: Просвещение, 1968. – 160 с.
429. Пинкевич А.П. Краткий очерк истории педагогики. – Харьков: Пролетарій, 1927. – 300 с.
430. Пинкевич А.П. Советская педагогика за десять лет (1917–1927 гг.). – 2-е изд. – М.: Сов. просвещение, 1927. – 146 с.
431. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1962. – 127 с.

432. Пископель А.А., Щедровицкий Л.П. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 40-50.
433. Пистрак М.П. Педагогика. – М., 1933. – 357 с.
434. Зінкевич А.П. Історія педагогіки. Короткий нарис. – Харків: Пролетарій, 1927. – 300 с.
435. Плотникова Е.Е. Особенности рабочего процесса умственно отсталого ребенка. В кн. Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей / Под ред. В.Н. Мясищева. – Л.: Изд-во Института мозга, 1936. – С. 227-242.
436. Покась В.П. Становлення спеціальних шкіл-інтернатів в Україні (1945-1965) // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 51-52.
437. Положение о специальных школах. – М.: Учпедгиз, 1947. – 36 с.
438. Полонский В.М. Критерии теоретической и практической значимости исследований // Советская педагогика. – 1988. – № 11. – С. 48-54.
439. Помагайба В. З історії розвитку основних проблем педагогічної науки в Українській РСР // Наукові записки НДІП. – К.: Рад. шк., 1967. – С. 17-46.
440. Пометун Е.И. Школьное историческое образование в Украине: Пути развития и проблемы. – Луганск: Изд-во Восточнoукраинского гос. ун-та, 1995. – 200 с.
441. Попов Г. Введение в историю Европейской педагогики / Переработано по Ф. Регенеру Г. Поповым. – К., 1913. – 248 с.
442. Порадник по соціальному вихованню дітей / Упорядкований Центральним соц. вих. Нарком освіти УСРР. – Харків: Всеукр. держ. вид-во, 1921. – Вип. 1. – 134 с.

443. Постанова Колегії НКО УРСР Про загальне обов'язкове навчання дефективних дітей та підлітків (10. 07. 1931 р.) // Бюлетень Народного Комісаріату освіти УРСР. – 1931. - № 49. – С. 2.
444. Постанова про погодження функцій Наркомпросу та Наркомздраву в справі виховання й охорони здоров'я дефективних дітей / Збірник декретів, постанов, наказів та розпоряджень по народному комісаріату освіти УРСР. – Вип. I. – Харків: Всеукр. держ. Вид-во, 1920. – С. 33-34.
445. Постановления: ЦК ВКП(б) от 25 июля 1930 г. “О всеобщем обязательном начальном обучении”; ВУЦИК и СНК УССР от 13 августа 1930 р. “О реорганизации Наркомата просвещения УССР”; ЦК ВКП(б) от 5 сентября 1931 г. “О начальной и средней школе”; ЦК ВКП(б) от 25 августа 1932 г. “О учебных программах и режиме начальной и средней школе”; СНК СССР и ЦК ВКП(б) от 15 мая 1934 г. “О структуре начальной и средней школе в СССР”; “О преподавании гражданской истории в школах СССР” : Постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 15 мая 1934 г. / Сб.: Директивы ВКП(б) и постановления советского правительства о народном образовании за 1917–1947 гг. –Вып. 1. – М.: Политиздат, 1947. – 351 с.
446. Постернак С. Из історії освітнього руху на Україні за часів революції 1917–1919 рр. – К.: Друкар, 1920. – 127 с.
447. Правила й програми для вступу до Одеського Інституту Народної Освіти і Робфаку при ньому на 1926-1927 академ. рік. – Одеса: Видання Одеського ІНО, 1926. – С. 8-10.
448. Праці науково-дослідчої катедри педагогіки й педології при Одеському Інституті Народної Освіти. – Т.І. – Одеса: Видання науково-дослідчої катедри педагогіки й педології при Одеському Інституті Народної Освіти, 1929. – 315 с.

449. Программа по педологии для педвузов // Педология. – 1932. – № 4. – С. 96-100.
450. Программа по педологии для педвузов “Для ВУЗов, готовящих преподавателей ФЗУ, техникумов и рабфаков” // Педология. – 1932. – № 1-2. – С. 97-100.
451. Программы и правила для поступления в учительские институты, семинарии и школы и на педагогические курсы / составитель Д. Марголин. – К.: Книгоиздательство И.И. Самоненко, – 1914. – С. 62-81.
452. Прокопенко Г.І. Розвиток загальноосвітньої школи Української РСР за сорок років Радянської влади. – К.: Т-во для поширення політ. і наук. знань УРСР, 1958. – 38 с.
453. Протокол заседания Совета Психо-Неврологического Института 20-го декабря 1907 года // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма / Под ред. В.М. Бехтерева. – 1911. – Вып. II-й. – Т.VIII-й. – С. 28-33.
454. Протоколы совещаний наркомов просвещения союзных и автономных республик, 1919-1924. – М.: Наука, 1985. – 231 с.
455. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / Под ред. Ж.И. Шиф и др. – М.: Педагогика, 1980. – 176 с.
456. Психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. исп. и дополн. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
457. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / Сост. и общая редакция В.М. Астапова, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 384 с.
458. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К.: Вища шк., 1982. – 215 с.

459. Пуха І.В. З історії боротьби за радянську школу на Україні // Рад. шк. – 1967. – № 7. – С. 27-32.
460. Пуха І.В. Перший етап боротьби за утвердження радянської школи на Україні (груд. 1917 – квіт. 1918) // Наукові зап. НДПІ. Т. XX. Сер. Пед. – К., 1963. – С.132-146.
461. Равкин З.И. Методологическая функция историко-педагогических исследований // Сов. педагогика. –1984. – № 12. – С. 50-56.
462. Раскин Д.И. Классификация историко-педагогических источников // Историографические и методологические проблемы изучения истории отечественной школы и педагогики. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 85-99.
463. Резолюції республіканської наради робітників допоміжних шкіл та проект плану роботи методичного кабінету на 1939 р.: Зб. №3. – К.: УНМЦ КСШ НКО УРСР, 1939. – 35 с.
464. Ривес С.М. Принципы советской дидактики // Сов. педагогика. – 1940. – № 1. – С. 40-45.
465. Родников В.А. Очерки истории российской педагогики. – К.: Изд-во Н.Я. Оглоблина, 1911. – 414 с.
466. Родников В.А. История русской педагогики. – 3-е изд. – К.-СПб.: Изд-во кн. Мачарина Н.Я. Оглоблина, 1914. – 123 с.
467. Родников В.А. Очерки по истории русской педагогики. – 2-е изд., испр. и допол. – К.: Изд-во кн. Мачарина и Оглоблина, 1911. – 114 с.
468. Розвиток народної освіти і педагогічної науки в УРСР (1917-1957) // Наук. зап. НДПІ України. Т. III, сер. пед. – К.: Рад. шк., 1957. – 341 с.
469. Роменець В.А. Історія психології ХІХ – початку ХХ століття: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 614 с.

470. Россолимо Г.И. Краткий метод исследования умственной отсталости. – М.: Тип-я: Я.Г. Саганова, 1914. – 14 с.
471. Россолимо Г.И. По поводу первого международного съезда по педологии. Сб. статей Вопросы педагогической патологии в семье и школе / Под ред. А.В. Владимирского, А.И. Оршанского, Г.И. Фальборка. – С.-Петербург: Школа и жизнь, 1912. – С. 87-95.
472. Рубинштейн М.А. История педагогических идей в ее основных чертах. – М., 1916. – 268 с.
473. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
474. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: Изд-во АПН СССР, 1959. – 354 с.
475. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
476. Ручной труд во вспомогательной школе / Под ред. А.Н. Граборова. – М.: Учпедгиз, 1948. – 188 с.
477. Ряппо Я.П. В боротьбі за робітничу освіту // Шлях освіти. – 1927. – №10. – С. 77-86.
478. Ряппо Я.П. Короткий нарис розвитку української системи народної освіти. – Х.: ДВУ, 1927. – 41 с.
479. Ряппо Я.П. Народна освіта на Україні за 10 років революції. – Х., 1927. – 125 с.
480. Ряппо Я.П. Система народної освіти на Україні. Соціальне виховання, профосвіта й наука. – Х: Держвидав, 1926. – 12 с.
481. С.Т. Шацкий: работа для будущего: Докум. повествование. / Сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
482. Савенок Г.Г. Роль М.І.Пирогова в організації перших у Росії педагогічних курсів // Рад. шк.. –1982. –№ 4. – С. 82-86.

483. Селецкий А.И. Психология и психопатология слабоумия. – К.: Рад. шк., 1981. – 141 с.
484. Селецкий А.И. До питання вітчизняного вчення про клініку олігофренії // Питання дефектології: Наук.- метод. Зб. – К.: Рад. шк., 1969. – Вип. 4. – С. 111-130.
485. Селецкий А.И. Психопатология дитячого віку. – К.: РВВ КДПІ ім. О.М. Горького, 1970. – 158 с.
486. Селиханович А.А. История педагогики на Западе и в России. – П.-К.: Сотрудник, 1917. – 272 с.
487. Сеть детских учреждений социального воспитания на Украине на начало 1923 года по сведениям Губсоцвосо // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 275.
488. Сикорский И.А. Врачебно-педагогический институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. С отчетом о деятельности за 1905-й и 1906-й годы. – К.: Лито-типография Т-ва И.Н. Кушнарев, 1906. – 58 с.
489. 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.
490. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы. Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13. 00. 03 / НИИ Дефектологии АПН СССР. – М., 1988. – 45 с.
491. Синев В.Н. Психологическое обоснование проблемы коррекционной работы с детьми-олигофренами // Дефектология. – 1988. – № 5. – С. 87-88.
492. Синицкий Л.Д. Из истории педагогических идей на Западе. – М., 1905. – 123 с.

493. Сеницкий Л.Д. Трудовая школа, ее принципы, задачи и идейные корни в прошлом. – Х., 1919. – 96 с.
494. Синяк В.А. Организация заочного дефектологического образования в СССР // Специальная школа. – 1967. – № 6. – С. 142-146.
495. 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.
496. 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.
497. Синьов В.М., Шевцов А.Г. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 6-10.
498. Сігаєва Л.Є. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні (20 – 30-ті рр. ХХ ст.). – К.: Липень, 2000. – 236 с.
499. Сірополко С. Історія освіти в Україні. – К.: Наукова думка, 1994. – 174 с.
500. Скаткин М.Н. Вопросы построения программ в советской школе // Известия АПН РСФСР, 1949, вып. 20. – С.10-28.
501. Скрипник М.О. Статті й промови. – Т. IV. – Ч. 1. – Х.: ДВУ, 1930. – 510 с.
502. Советский энциклопедический словарь. / А.М. Прохоров, М.С. Гиляров и др. – М.: Советская Энциклопедия, 1980. – 1600 с.
503. Советское общество: возникновение, развитие, исторический финал / Под общ. ред. Ю. Афанасьева. – М.: Педагогика, 1997. – 218 с.



504. Современные проблемы истории образования и педагогической науки: В 3-х т. / З.И. Равкин, А.А. Фролов, З. Вайниц и др./ Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТПИМИО, 1994. – Т. 1. – 185 с.
505. Соколянський І.П. Дещо з основних питань радянської педагогіки // Рад. освіта. – 1928. – № 12. – С. 6-12.
506. Соколянський І.П. Дитячий рух – соціальне виховання // Рад. шк. – 1925. – № 12. – С. 51-58.
507. Соціальна робота – соціальна педагогіка ( Понятійно-термінологічний словник ) / За ред. І.Д. Зверєвої. – К.: Етносфера, 1994. – 119 с.
508. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В.І. Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003.– 436 с.
509. Справочник по вспомогательной школе и по школам физически-дефективных детей. . – М.: Изд-во НКО РСФСР, 1937. – 46 с.
510. Стадненко Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы. – К.: Рад. шк., 1988. – 144 с.
511. Стан і завдання культурного будівництва на Україні / Наркомат освіти УРСР. – Харків, 1927. – 152 с.
512. Стан справи загального навчання на Україні: Тези доповіді Наркомату на II Сесії ВУЦВКУ. – Харків: народний Комісаріат освіти. – 7 с.
513. Статистика України №201. Народна освіта України. Установи Соціального Виховання на 1 листопада 1929 рік. – Харків: Держ. вид-во “Господарство України”, 1930. – С.30-31.
514. Струминский В.Я. О некоторых вопросах периодизации истории школы и педагогики // Сов. педагогика. – 1958. – № 2. – С. 112-115.

515. 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.
516. 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.
517. 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.
518. 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.
519. Супрун М.О. Вплив загальної дидактики на вдосконалення змісту навчання дітей з особливими потребами // Дефектологія. – 2004. – № 2. – С. 53-55.
520. 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.
521. Супрун М.О. До періодизації розвитку теорії та практики корекційного навчання учнів допоміжної школи // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, НМЦСО, 2004. – Вип. 36. – С. 18-25.
522. 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.

523. Супрун М.О. З історії класифікації засуджених-підлітків із особливостями розумового розвитку // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. Бюлетень КІВС. – 2002. – №7. – С. 375-383.
524. 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.
525. 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.
526. Супрун М.О. Методологічне значення для олігофренодидактики творчої спадщини Григорія Ващенка // Науковий вісник НАУ. – 2000. – №30. – С. 349 -353.
527. Супрун М.О. Музей дефектології України: історія його створення // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, НМЦСО, 2001. – Вип. 29. – С. 196-201.
528. Супрун М.О. Окремі методологічні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень в галузі корекційної педагогіки // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. – Вип. 2. – К.: Науковий світ, 2001. – С. 21-26.
529. Супрун М.О. Організація пропедевтичної практики майбутніх психологів у допоміжній школі-інтернаті (історія питання) // Дефектологія. – 2001. – №3. – С. 37-38.
530. Супрун М.О. Повернення із забуття: О.М. Щербина // Проблеми освіти Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, 2001. – Вип. 26. – С.205-212.
531. Супрун М.О. Проблема навчання та виховання розумово

відсталих підлітків в умовах виховної колонії (історико-педагогічний аспект) // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. Бюлетень КІВС. – 2001. – №6. – С. 256-262.

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

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

534. Супрун М.О. Психічна ортопедія: історія становлення та розвитку // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, НМЦСО, 2002. – Вип. 32. – С. 194-202.

535. 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.

536. Супрун М.О. Теорія та практика корекційного навчання учнів допоміжної школи в історико-педагогічному аспекті // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. – Вип. 5. – К.: Науковий світ, 2004. – С. 45-48.

537. Супрун М.О. Українська історіографія історії загальної та спеціальної педагогіки в контексті розвитку сучасної вищої школи // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. Бюлетень КІВС. – 2004. – №9. – С. 416-424.

538. Супрун М.О. Щодо питання вивчення основ історії загальної та спеціальної педагогіки у спеціалізованому закладі освіти // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. Бюлетень КІВС. – 2003.

– №8. – С. 382-389.

539. Супрун М.О., Русіна І.М. З історії викладання в допоміжній школі суспільних навчальних дисциплін // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. – К.: НМЦВО, 2004. – Вип. 35. – С. 95-102. – 7 авт. с.

540. Сухомлинська О.В. Витоки і засади української школи рефлексології та педології (20-ті роки) // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3. – С. 107-112.

541. Сухомлинська О.В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки // Рад. шк. – 1992. – № 2. – С. 3-7.

542. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 37-40.

543. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру. В кн. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина 1. – Харків: “ОВС”, 2002. – С. 37-54.

544. Тарасевич М.М. Одеський краєвий колектор для дефективних дітей // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С.147-152.

545. Тарасевич Н.Н. Высшие педологические курсы в Одессе // Путь просвещения. – 1923. - № 4. – С. 289-291.

546. Тарасевич Н.Н. Педологические институты, как самостоятельные научные центры // Путь просвещения. – 1923. - № 4. – С.126-149.

547. Теоретико-методологические вопросы истории педагогики: Сборник научных трудов / АПН СССР НИИ общей педагогики / Ред. кол.: Б.М. Бим-Бад, К.И. Салимов (отв. ред.) и др. – М.: Педагогика, 1986. – 110 с.

548. Теплов Б.М. О культуре научного исследования // Вопросы

психології. – 1957. – № 2. – С. 169-174.

549. Три сьезда: Сб. статей по вопросам помощи детям. – Харьков: Типо-литография им. Фрунзе, 1925. – 73 с.

550. Трошин Г.И. Детская ненормальность за последние сто лет. – М.: Т-во И.Д. Сытина, 1911. – 68 с.

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

552. Турчинська К.М. Історія олігофренопедагогіки: методичний посібник для студентів-заочників дефектологічних факультетів педагогічних інститутів. – Одеса: міська друкарня, 1969. – 71 с.

553. Турчинская К.М. Профориентация во вспомогательной школе. – К.: Рад. шк., 1976. – 128 с.

554. Удовиченко Н.К. Предметные уроки: Примерные планы комплексного преподавания в вспомогательной школе. – М.: Новая Москва, 1924. – 97 с.

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

556. Український дефектологічний словник / За ред. акад. В.І. Бондаря. – К.: ІД АПН України, 2001. – 212 с.

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

558. Усенко М.А. Проблемы истории русской педагогики // Сов. педагогика. – 1947. – № 8. – С. 120-121.

559. Устава про установи соціального виховання для дефективних дітей та підлітків глухонімих, сліпих, розумово відсталих, калікуватих // Бюлетень Народного Комісаріату освіти УРСР. – 1930. - № 41. – С. 6-12.

560. Учебный план факультетов социального воспитания с объяснительной запиской. – Харьков: Путь просвещения. 1924. – 21с.
561. Учебный план факультетов социального воспитания с объяснительной запиской. – Харків: Держвидав, 1924. – 123 с.
562. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка. Избр. пед. соч. – М.: Учпедгиз, 1939. – С. 3 – 20.
563. Ушинский К.Д. Собр. Соч. в II т. – М. - Л., 1949. – Т. 6. – 322 с.
564. Федоров С.И. Типология форм умственного недоразвития. В кн. Психические особенности трудновоспитуемых и умственно отсталых детей / Под ред. В.Н. Мясищева. – Л.: Изд-во Института мозга, 1936. – С. 263-312.
565. Федотова Є.Н. Що треба знати сільському вчителю про дефективних дітей. – К.: Держвидав України, 1930. – 19 с.
566. Фельцман О.Б. Вспомогательные школы для психически отсталых детей. – М.: Наука, 1912. – 101 с.
567. Филипп Ж., Поль-Бонкур Г. Воспитание ненормальных детей. Основы воспитания физического, умственного и нравственного / Под ред. В.Е. Игнатъева: Пер. с франц. – М.: Космос, 1911. – 160 с.
568. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
569. Філіппов О.М. 35 років розвитку радянської школи на Україні // Рад. шк. – 1952. – № 10. – С. 19-31.
570. Філіппов О.М. Розвиток радянської школи в УРСР в період першої післявоєнної п'ятирічки. – К.: Рад. шк., 1957. – 151 с.
571. Формирование положительного отношения к учебно-трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Под ред.

- Н.М. Стадненко. – К.: Рад. шк., 1982. – 102 с.
572. Франсуа Г.Е. История образования и воспитания / Перев. П.Д. Первова. – М.: Кн-во К.Н. Тихомирова, 1912. – 657 с.
573. Хаїт І.І. За більшовицьку розчистку на фронті педагогічної теорії // Комуністична освіта. – 1934. – № 2. – С. 15.
574. Хаїт І.І. Система радянської освіти. – Х.: Книгоспілка, 1927.– 253 с.
575. Харламов І.Ф. Педагогіка. – М.: Высш. шк., 1990. – 547 с.
576. Хмільвська Н.М. Досвід підвищення кваліфікації вчителів і виховательок дитсадків Києва без відриву від виробництва // Комуністична освіта. – 1934. - №2. – С.123-126.
577. Хоменко В. Глобальні проблеми сучасності і наукова методологія // Історія в школі. – 1998. – № 12. – С. 3-8.
578. 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.
579. Хохліна О.П. Проблема визначення показників ефективності освітнього процесу в допоміжній школі // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 3. – С. 81 – 88.
580. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. – К.: Пед. думка, 2000. – 286 с.
581. Хохліна О.П. Удосконалення змісту навчання та особливості оцінювання навчальних досягнень учнів допоміжної школи // Дефектологія. – 2002. – № 3. – С. 9-13.
582. Хохліна О.П. Удосконалення спеціальної освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-



- метод. зб. – Вип. 5. – К.: Науковий світ, 2004. – С. 51-54.
583. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / За ред. С.А. Литвинова. – К.: Рад. шк., 1961. – 652 с.
584. Хрестоматія з історії марксистсько-ленінської педагогіки / За ред. О.Г. Дзевєріна. – К.: Рад. шк., 1958. – 660 с.
585. Хрестоматія з історії педагогіки. – Харків: Рад. шк., 1936. – Т. 1. – 608 с.
586. Хроника общественно-педагогического движения в России. 1895–1917 гг. // Сов. педагогика. – 1991. – № 2. – С. 122-125.
587. Чавдаров С.Х. Тридцять років радянської школи в УРСР // Наукові записки: Український Науково-Дослідний Інститут педагогіки. Т. III / За ред. проф. С.Х. Чавдарова. – К.: Рад. шк., 1949. – С. 53- 62.
588. Чавдаров С.Х., Грищенко М.М. Педагогічна наука в Українській РСР за сорокаріччя // Рад. шк. – 1957. – № 11. – С. 40-50.
589. Чепелєв В.І. Розвиток радянської педагогічної науки на Україні 1917-1967 рр. // Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР за 50 років / Тези ювілейної наукової сесії. – К.: Рад. шк., 1967. – С. 18-20.
590. Чепурна Л.Г. З історії навчальної книги для розумово відсталих дітей // Дефектологія. – 1998. – № 2. – С. 45-46.
591. Чмелева Е.В. И.А. Сикорский о развитии интеллекта детей раннего и дошкольного возраста // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 66-72.
592. Шарпаций В.Г. Діяльність М.О. Скрипника на чолі наркомату освіти Радянської України (1927-1933 рр.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. / ЗДПІ. – Запоріжжя, 1994. – 23 с.
593. Шацкий С.Т. На пути к трудовой школе. – М.: Педагогика, 1964. – 221 с.

594. Шевченко О.Е. Передумови виникнення системи підготовки вчителя-дефектолога в дожовтневий період // Дефектологія. – 2001. – № 4. – С. 35-39.
595. Шевченко О.Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918-1941): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2004. – 20 с.
596. 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.
597. Шиф Ж.И. Психологические вопросы обучения аномальных детей // Основы обучения и воспитания аномальных детей. – М.: Просвещение, 1965. – С. 139-153.
598. Шульман Б.А. До 300-річчя “Великої дидактики” Я. Коменського // Комуністична освіта. – 1939. – № 4. – С. 128-133.
599. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Избр. психол. тр. - М.: Педагогика, 1989. – С. 212-220.
600. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
601. Ярмаченко М.Д. Виховання та навчання аномальних дітей. У кн. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): Нариси / Редколегія М.Д. Ярмаченко (відп. ред.) та ін. – К.: Рад. шк., 1991. – С. 197-228.
602. Ярмаченко М.Д. Десятиріччя становлення Академії педагогічних наук України. В кн. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Частина 1. – Харків: “ОВС”, 2002. – С. 3-9.

603. Ярмаченко М.Д. Історія сурдопедагогіки. – К.: Вища шк., 1976. – 415 с.
604. 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.
605. Ярмаченко М.Д. Сучасність педагогічної спадщини А.С. Макаренка. – К.: Знання, 1988. – 48 с.
606. Ярмаченко М.Д. Суспільне становище і громадська опіка аномальних дітей. У кн. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – початок XX ст.): Нариси / Редколегія М.Д. Ярмаченко (відп. ред.) та ін. – К.: Рад. шк., 1991. – С. 105-107.
607. Ярмаченко Н.Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С. Макаренко. Книга для учителя. – К.: Рад. шк., 1989. – 190 с.
608. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. – М.: Политиздат, 1996. – 173 с.
609. Ярошевский М.Г., Зорина Л.Я. История науки и школьное обучение. – М.: Знание, 1974. – 48 с.
610. Ясько О.М. Про використання джерел у дослідженнях з історії радянської педагогічної науки // Рад. шк. – 1974. – № 11. – С. 7-12.
611. Яцун О.І. З історії підготовки учительських кадрів на Україні (1921-1925 рр.) // Рад. шк. – 1972. – №6. – С. 16-18.
612. Mead G. Mind, Self and Society. Chicago, 1934. p.7-39.
613. Rogers C. Freedom to Learn. Columbus (Ohio), 1969. p.103-104.
614. Skinner B. Beyond Freedom and Dignity. New York, 1971. p.15-42.

615. Simpson R. Behavior Modification and Child Management. - In: Handbook on Parent Education /Ed. M.Fine. N.Y., 1980. p.153-158.
616. Steinberg I. Behaviorism and Schooling. Oxford, 1980. p.89-97.







**СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ У ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ**

(розроблена О.М. Граборовим на початку 40-х рр. ХХ ст.)

професійно-трудова підготовка повинна дати учням:

1. Трудові навички та вміння;
2. Знання технології матеріалів та інструментів;
3. Організаційні навички.

**Ступені професійно-трудової підготовки****1. Пропедевтична праця 1 – 3 кл.**

<b>ВИДИ ПРАЦІ</b>	<b>ЗНАЧЕННЯ ПРАЦІ</b>	<b>МЕТОДИ РОБОТИ</b>
Прибирання класу, квартири. Чергування по класу. Оформлення шкільного побуту. Найпростіший ремонт білизни і одягу. Роботи з глини, паперу, картону. Роботи із столярних виробів. Роботи із вторинної сировини. Роботи із природних матеріалів: шишки, листя, квіти тощо.	Розвиває та корегує: коло уявлень учнів; вживання сенсо-моторних механізмів; самодіяльність, інтереси. Формує елементарні трудові навички, звичку працювати в колективі	Завдання – працювати за зразком, потім за уявою. Завдання детально аналізуються. Деталі елементарно прості: Деталь-операція. Виготовлення спочатку (1-й кл.) із одного матеріалу. Робота закінчується на одному уроці (1-й кл.) чи на 2–3 уроках (2–3 кл.).

**2. побутова праця 4 – 7 кл.**

<b>ВИДИ ПРАЦІ</b>	<b>ЗНАЧЕННЯ ПРАЦІ</b>	<b>МЕТОДИ РОБОТИ</b>
Домоводство. Приготування їжі. Ремонт одягу. Ремонтно-столярні роботи. Ремонтно-слюсарні роботи. Електромонтажні роботи.	Розвиває та корегує: Точність, акуратність, самостійність, допитливість, ініціативність. Формує побутові навички та вміння, систематичність, побутове орієнтування.	Завдання – копія речі чи процес у зміненому масштабі. Копія речі із зміною пропорційності частин. Деталі аналізу всього завдання. Аналіз конкретних завдань.



### 3. професійна праця 4 – 7 кл.

ВИДИ ПРАЦІ	ЗНАЧЕННЯ ПРАЦІ	МЕТОДИ РОБОТИ
Швейна Вязально-трикотажна Картонажна Столярна Слюсарна Керамічна Сільськогосподарська: городництво садівництво тваринництво	Розвиває та корегує: спеціалізовані сенсо- моторні функції; уявлення, мислення, творчість, конструктивні здібності, міркування; область емоційно-вольової сфери; пам'ять. Формує професійні інтереси, чіткість уявлень, матеріалістичний світогляд навички та вміння, систематичність, побутове орієнтування.	Завдання виконуються за робочими малюнками та кресленнями у відповідності із визначеними розмірами. Аналізується завдання за основними частинами виробу. Частини у свою чергу аналізуються до встановлення порядку послідовності окремих технічних операцій. Засвоєні уміння закріплюються на роботах, що являють собою варіації програмованої роботи.

### 4. ілюстративна праця на всіх роках навчання

ВИДИ ПРАЦІ	ЗНАЧЕННЯ ПРАЦІ	МЕТОДИ РОБОТИ
Малювання Ліплення Виготовлення макетів, схем, діаграм. Монтаж колекцій. Роботи із пап'є-маше. Аплікації тощо.	Розвиває та корегує: уявлення, мислення, творчу уяву, конструктивні здібності. Формує чіткі уявлення, ясне мислення.	Завдання використовує ряд видів праці., Завдання проектується. Аналізом встановлюються види праці, які залучаються до виконання ілюстративної роботи. Виготовлені деталі з'єднуються у спроектовану цілісну композицію.

**В результаті учні допоміжних шкіл отримують певну професійну кваліфікацію.**

**СХЕМА АНАЛІЗУ УРОКУ**

(розроблена О.М. Граборовим на початку 40-х рр. ХХ ст.)

**1. Попередні дані про урок.**

Точність формулювання теми уроку і його цільової установки. Тип уроку (вступний, урок-пояснення, заключний, контрольний). Наявність плану уроку та його виконання. Пояснення вчителя про можливі відступи від плану.

**2. Ставлення учнів до уроку.**

Чи зацікавив урок учнів якоюсь певною своєю частиною? Які ознаки інтересу до уроку виявили учні? Спрямування уроку на тему уроку. Проведення учнями порівнянь, деталей узагальнень, висновків, розкриття сутності відносин.

**3. Загальна оцінка уроку.**

Що нового дав урок учням? Чим він відрізнявся він цілісністю і завершеністю. Чи раціональне дозування матеріалу на уроці? Зв'язок уроку з попереднім матеріалом і в чому вона проявлялась. Чи дотримувався вчитель дидактичної та логічної послідовності на уроці? Чи поставив запитання для подальшої роботи? В чому проявлялась корекційно-виховна робота на уроці: сенсо-моторне виховання, структурна спрощеність матеріалу, розвиток кола уявлень, осмислення навчального матеріалу, чи проводилися порівняння, чи робилися узагальнення і висновки? Наявність ілюстративного матеріалу на уроці. Які уміння дав урок учням і які навички він у них виховав?

**4. Матеріал уроку.**

Чи є матеріал уроку виключно науковим (філософське трактування)? Чи відповідає матеріал уроку з точки зору його кількості та якості? Чи достатньо було на уроці фактичного матеріалу для того, щоб можна було зробити висновки і узагальнення? Чи обмежувався педагог матеріалом підручника, чи залучав і додатковий матеріал? Чи використана на уроці сучасність, в чому це проявлялося та оцінка цього? Які практичні уміння формувалися на уроці. Які навички вони закріплювали? Оцінка

відношення матеріалу завдання, яке виконали учні до цього уроку, і методи його перевірки. Відношення цього завдання до теми уроку. Оцінка цього домашнього завдання і його методики. Відношення завдання до теми уроку.

#### 5. Виховна робота на уроці.

Реалізація на уроці дидактичного принципу виховуючого навчання. Формування ідейно-політичного світогляду учня. Чи ставив урок формальні завдання повідомлень відомостей, чи він висував і проблему розвитку – формування сприймань, пам'яті, мислення, емоційної сфери? Чи слідкував вчитель за мовленням учнів? Чи викликав він їх активність і яким чином? В чому виражалось комуністичне, моральне, естетичне, фізичне виховання на уроці? Стан класу на початку уроку і які заходи використовував вчитель, щоб залучити учнів до роботи? Чи були на уроці порушення дисципліни і в чому? Як на це реагував вчитель? Загальна характеристика класу на уроці, що розкриває роботу вчителя та ставлення до нього учнів.

#### 6. Методи роботи на уроці.

Які методи роботи використовувалися на уроці і загальна оцінка їх використання? В чому проявлялася наочність на уроці: які використовувалися демонстраційні засоби, які ілюстрації проводилися? Як використовувалися емоційні переживання учнів? Оцінка використання цих засобів. Чи мала місце самостійна робота учнів на уроці і які форми вона носила? Оцінка методики цієї роботи. Як було організоване закріплення нового матеріалу на уроці, повторення пройденого матеріалу? Чи мала місце варіативність при повторенні? Як вчитель ставив запитання – їх редакція, послідовність? В чому проявлявся індивідуальний підхід до учнів і його оцінка? Чи було підготовлене домашнє завдання і коли воно виконувалося? Як був налагоджений облік розуміння виконаного домашнього завдання, матеріалу уроку, минулого матеріалу?

#### 7. Результати уроку.

Чи засвоїв учень матеріал уроку? Чи сформувалися в учнів певні уміння? Чи відпрацьовувалися навички? Загальна оцінка виховної роботи на уроці.

#### 8. Поведінка вчителя на уроці.

Мовлення вчителя: правильність, ясність, точність, виразність. Знання матеріалу. Грамотність вчителя. Володіння технікою (письмо на класній дошці, ілюстрації, лабораторні роботи). Знання методики предмету. Загальний характер поведінки вчителя на уроці.

#### 9. Висновки з уроку.

Як вчитель оцінює свій урок. Загальна оцінка підбору навчального матеріалу, методів роботи на уроці, виховної роботи, поведінки вчителя. Які загальні зміни можна було б внести в хід уроку і методи роботи? Оцінка темпу уроку. Загальна оцінка уроку.

**РОЗГОРНУТА СХЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ У  
ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ (1945 – 1946 н. р.)**

Години Дні	3 1 до 1,5	3 1,5 до 2,5	3 2,5 до 3,5	3 3,5 до 4	3 4 до 5	3 5 до 6	3 6 до 7–8
Понеділок	Лікувальні процедури Обід та школа	Відпочинок: діти перших 4-х кл. сплять у спальнях. Лікувальні процедури.	Прогулянка. Гра на свіжому повітрі.	Чай. Легка їжа.	Підготовка уроків, індивідуальні заняття.	Художнє оповідання	Бібліотека – читальня. Гурткові заняття.
Вівторок						Проекційний ліхтар	
Середа						Бесіди	
Четвер						Праця	
П'ятниця						Прослуховування музики	
Субота						Кіно	

Примітка: кожна допоміжна організувала роботу продовженого дня в залежності від своїх умов.

### 5.1. Програма курсу “Система освіти дефективних в СРСР” (12 год.), розроблена Котельниковим у 1933 році [15, с. 16]

1–2. Висвітлення поняття про дефективність. Які саме недоліки дозволяють вважати людину за дефективну, що потребує спеціальної школи. Непридатність термінів “ненормальність”, “відсталість”, “винятковість”, “трудність”, що часто підміняють термін “дефективність”, прийнятий у радянському Законодавстві. Низка класифікацій дефективних дітей. Класифікація, покладена в основу Радянського Законодавства. Дефективність фізична (соматична, тілесна), церебральна.

3–4. Характеристичні риси сліпих, глухонімих, що мусять ураховуватись при побудові педпроцесу. Головні риси радянської системи освіти: 1) загальність; 2) класовість виховання; 3) зв'язок з економікою країни; 4) централізація управління; 5) участь мас у роботі школи; 6) політехнізм.

5–6. Безсистемність освіти дефективних до Жовтневої Революції; філантропічний характер педагогіки того часу.

7–8. Система освіти дефективних у РРФСР та на Україні в 1918 році, її зміни. Сучасні типи установ, їх завдання, цілеспрямованість (виховання будинків соціалізму).

8–9. Правила прийому дітей. Терміни навчання. Підготовка педкадрів. Законодавство УРСР у справі виховання дефективних.

10–11. Установи НКОЗ. Установи для дорослих дефективних. Робота об'єднань глухонімих та сліпих. Профздатність дефективних різних категорій.

Література:

- 1) Довідник у справах виховання та навчання дефективних р. ш. 1930 р.
- 2) Соколянський – Про так зване читання з губ “за марксистсько-ленінською педагогікою” 1930 р.
- 3) Граборов “Типы трудных детей”
- 4) Газета “Жизнь глухонемых”

- 5) Журнал “В ногу со зрячими”  
 6) Скрипник “Про систему народної освіти”

### 5.2. Відомості за 1932 рік про спеціальні заклади по областях України [2, с. 4]

Область	Загальна кількість дітей у спеціальних закладах	Загальна кількість спеціальних закладів	Бюджет	
			М./б.	д./б.
Донбас	564	6	6	
Вінницька	118	4	4	
Одеська	799	14	13	1*
Київська	1136	16	16	
Дніпропетровська	811	10	6	4
Харківська	1645	21	18	3

\* Одеський лікарсько-педологічний інститут утримувався на державному бюджеті.

### 5.3. Планування щодо збільшення контингенту учнів шкіл дефективного дитинства на період 1932-1933 років [12, с. 13]

Назва школи за категорією Дефективності	Запланована кількість учнів	
	1932 рік	1933 рік
Для розумово відсталих	6600	11250
Для глухонімих	1740	5600
Для сліпих	586	2996
Для калік	73	4160
Разом:	8999	125256

### 5.4. Мережа установ дефективного дитинства, що була запланована на період II п'ятирічки [7, с. 38]

Типи установ	1932		1933		1934		1935		1936		1937	
	У	г	у	Г	У	г	У	г	у	Г	у	Г
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13

Для глухонімих:												
1. Інтернати	19	150	26	263	27	291	29	316	1	342	35	358
2. Екстернати	1	20	2	23	3	30	3	36	4	39	4	44
3. Допоміжні школи	-	-	1	10	2	16	2	16	2	16	2	22
4. Школи для підлітків	1	40	14	136	14	136	14	136	14	136	14	136
Разом:	21	210	43	432	46	473	48	504	51	533	55	560
Для розумово відсталих:												
1. Інтернати	18	77	158	1561	258	2452	331	3110	402	3570	406	411
2. Екстернати	23	249	30	360	41	480	50	600	60	720	70	840
3. Окремі групи при школі	-	-	-	443	-	485	-	847	-	993	-	1115
4. Школи для підлітків	-	-	7	66	8	132	8	132	8	132	8	132
5. Школи для імбецилів	1	20	6	65	8	80	9	90	10	100	11	110
Разом:	42	346	201	2495	315	3629	398	4779	480	5515	495	2608
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Для сліпих:												
1. Інтернати	5	39	12	95	14	114	16	133	18	141	21	175
2. Допоміжні школи	1	5	2	9	2	10	2	11	2	12	2	13
3. Школи для підлітків	-	5	-	61	-	61	-	61	-	61	-	61
Разом:	6	49	14	165	16	185	18	205	20	214	23	249
Для калік:												
1. Інтернати	2	14	8	45	21	117	33	185	42	230	42	250
Всього:	71	619	266	3137	398	4404	497	5673	593	6392	615	3667

Примітка. Умовне скорочення: у – установи; г – групи.





Малювання	34	34	34	34	—	—	—	136
Співи	34	34	34	34	—	—	—	136
Ліплення й ручна праця	34	68	68	—	—	—	—	170
Креслення	—	—	—	—	34	34	34	102
Професійне навчання	—	—	—	306	306	306	306	1224
Всього:	816	816	952	1258	1258	1292	1360	7752

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	<b>1</b>
<b>РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ</b>	<b>15</b>
<i>1.1. КОРЕКЦІЙНЕ НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ ЯК ПРЕДМЕТ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ</i>	<b>15</b>
<i>1.2. ПРОБЛЕМА ПЕРІОДИЗАЦІЇ РОЗВИТКУ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ</i>	<b>38</b>
<i>1.3. ІЗ ІСТОРІЇ ВИНИКНЕННЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)</i>	<b>49</b>
<b>РОЗДІЛ 2 РОЗВИТОК НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІЦІ</b>	<b>69</b>
<i>2.1. ІЗ ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ У ДОРЕВОЛЮЦІЙНИЙ ПЕРІОД (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.)</i>	<b>69</b>
<i>2.2. СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКИ У ПЕРШІ ПІСЛЯРЕВОЛЮЦІЙНІ РОКИ</i>	<b>111</b>
<i>2.3. ПОДАЛЬШИЙ РОЗВИТОК ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ (КІНЕЦЬ 20-Х – 1936-Й РР.)</i>	<b>135</b>
<i>2.4. ПРОБЛЕМИ І ЗДОБУТКИ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОЛІГОФРЕНОПЕДАГОГІКИ (КІНЕЦЬ 30 – ПОЧАТОК 50-Х РР.)</i>	<b>147</b>
<b>РОЗДІЛ 3 ЗМІСТ НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ У ДОПОМІЖНИХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ</b>	<b>188</b>
<i>3.1. ДИДАКТИЧНІ ВИТОКИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ</i>	<b>188</b>
<i>3.2. РОЗРОБКА ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ У ПЕРШІ ПІСЛЯРЕВОЛЮЦІЙНІ РОКИ</i>	<b>202</b>
<i>3.3. ВДОСКОНАЛЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ НАПРИКІНЦІ 20-Х – 1936 РР.</i>	<b>223</b>
<i>3.4. ПОДАЛЬШЕ ВДОСКОНАЛЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНИХ ШКІЛ НАПРИКІНЦІ 30-Х РР.</i>	<b>229</b>
<i>3.5. ЯКІСНІ ЗРУШЕННЯ В ЗМІСТІ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ (40-ВІ – ПОЧАТОК 50-Х РР.)</i>	<b>244</b>
<b>РОЗДІЛ 4 ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНИХ ШКІЛ В УКРАЇНІ</b>	<b>276</b>
<i>4.1. РОЗРОБКА ОСНОВ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНИХ ШКІЛ У ПЕРШІ ПІСЛЯРЕВОЛЮЦІЙНІ РОКИ</i>	<b>276</b>
<i>4.2. ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗРОБКИ МЕТОДИЧНИХ ПИТАНЬ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ДОПОМІЖНИХ ШКОЛАХ (КІНЕЦЬ 20 – КІНЕЦЬ 30-Х РР.)</i>	<b>289</b>
<i>4.3. ПОСИЛЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО ТА МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ КОРЕКЦІЙНОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ (КІНЕЦЬ 30 – ПОЧАТОК 50-Х РР. ХХ СТ.)</i>	<b>325</b>
<b>ВИСНОВКИ</b>	<b>394</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	<b>401</b>
<b>ДОДАТКИ</b>	<b>461</b>
<b>ЗМІСТ</b>	<b>476</b>

Наукове видання

СУПРУН Микола Олексійович

**КОРЕКЦІЙНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ:  
ВИТОКИ, СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК  
(кінець ХІХ – перша половина ХХ ст.)**

*Над випуском працювали*

*Редактор Г.П. Проценко*

*Коректор В.В. Матвієнко*

*Комп'ютерна верстка Ю.В. Губатенко*

*Художнє оформлення обкладинки Ю.В. Ліщук*

Підписано до друку 22.01 2005 р. Папір офісний Зам. № 0026

Формат 84x108 1/32 Друк офсетний наклад 300 пр.

1мов. Друк. Арк. 19, 8 Гарнітура Times

Видавець – Паливода Алла Володимирівна

02068, вул. Кошиця, 7, кв. 90, тел. (044) 565-49-88

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців,  
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції

(серія ДК №288 від 18.12 2000 р.)

Віддруковано в друкарні СПД ПАЛИВОДА А. В.

м. Київ, вул. Пироговського, 19, корпус 4