

**УЧНІВСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ
В ЗАГАЛЬНІЙ І СПЕЦІАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ**

М. О. Супрун

У статті розглянуто питання учнівського самоврядування в теорії загальної та спеціальної педагогіки. Проаналізовано творчу спадщину вітчизняних учених у галузі теорії виховання.

Ключові слова: *виховання, учнівське самоврядування, спеціальна школа, корекція.*

**УЧЕНИЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ
В ОБЩЕЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ**

В статье рассмотрены вопросы ученического самоуправления в теории общей и специальной педагогики на разных этапах ее развития. Проанализировано творческое наследие отечественных ученых в сфере теории воспитания.

Ключевые слова: *воспитание, ученическое самоуправление, специальная школа, коррекция.*

**STUDENT SELF-GOVERNMENT
IN THE GENERAL AND SPECIAL PEDAGOGY**

The issues of students' self-government in the theory of the General and Special Pedagogy at different stages of its development are considered. The creative heritage of our scientists in the field of the theory of education is analyzed.

Keywords: *education, students' self-government, special school, correction.*

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

Самоврядування – це справа сьогодення, а не тільки завтрашнього дня. Воно проявляється на всіх рівнях і в усіх сферах політичного, економічного та духовного життя суспільства, і не може обмежитися лише загальним, формальним охопленням абстрактних народних мас, оскільки в період становлення істинно демократичної та правової держави потрібен не просто кількісний ріст «широких верст населення» в житті суспільства. Потрібен зовсім новий якісний рівень активності кожної окремо взятої особистості, адже з активності кожного складається справжня активність усіх.

Сутність соціального замовлення суспільства допоміжній школі на сучасному етапі полягає у вихованні особистості, яка володіє не тільки певною сумою знань, умінь і навиків, а й практично готовою включитися в самоврядувальну діяльність своїх робітничих колективів і суспільства в цілому.

Вихід на перший план цього питання обумовлено 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 певні явища, процеси, спосіб розуміння, трактування явищ, подій. З огляду на це зупинимося на висвітленні поглядів і суджень дослідників з приводу таких питань: суть поняття «учнівське самоврядування»; його обсяг; соціальне та педагогічне значення учнівського самоврядування, його структура і функції, трактування різних авторів щодо особливостей і можливостей запровадження учнівського самоврядування в допоміжних школах, його зміст; форми та методи педагогічного керівництва ним тощо. Особливу увагу приділено висвітленню можливостей запровадження самоврядування в умовах допоміжних шкіл.

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

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

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

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

Як зазначено в Концепції загальноосвітньої національної школи України, «... демократизація управління школою передбачає створення дійової і ефективної системи учнівського самоврядування» [1, с. 4].

Практика запровадження учнівського самоврядування в масових школах має давню історію. Ще на початку ХХ ст. передова педагогічна громадськість робила спроби організувати життя дітей на самоврядувальній основі. Передусім, це стосується організації діяльності колоній, клубів, «денних притулків», що застосовувалися в більшості випадків приватними

особами для дітей-сиріт. У зв'язку з цим варто згадати діяльність таких учених-педагогів, як В. П. Кашенко, Г. І. Россолімо, І. Г. Йорданський, Д. І. Петров, А. У. Зеленко, С. Т. Шацький та інші. Досвід цих педагогів-новаторів був побудований на основі включення своїх вихованців у різні види діяльності (праця, дозволя), крім навчального процесу, організованими та керованими самими учнями.

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

Особливо широкого практичного розповсюдження учнівське самоврядування набуло в повсякденній життєдіяльності навчально-виховних закладів у 20-30-х рр. ХХ століття. Саме на цей час припадає педагогічна діяльність А. С. Макаренка [1], досвід якого був покладений в основу розвитку теорії та практики учнівського самоврядування і став значним внеском у вітчизняну педагогіку. Він розглядав учнівське самоврядування як домінуючу складову всього набору педагогічних засобів організації життя шкільного колективу, уперше теоретично обґрунтував перевірену на практиці пряму залежність рівня самостійності учнів, активності їхньої роботи в органах самоврядування від якості педагогічного керівництва. Учений-педагог розробив практичні основи формування дитячого колективу, побудованого на засадах самодіяльності, взаємовиручки та взаємовідповідальності. Зокрема, А. С. Макаренко стверджував, що лише активна участь вихованця в самоврядуванні допоможе йому набути таких рис особистості, як організованість, наполегливість, повага до товаришів, до колективу. В учнівському самоврядуванні він убачав дійовий засіб підготовки підростаючого покоління до життя, праці й участі у суспільних справах. Ці здобутки педагога не втратили актуальності й у наш час.

Різні аспекти розвитку дитячого самоврядування досліджувалися також Л. К. Балясною, Л. Ю. Гордіним, Б. С. Кобзарем, В. М. Коротовим, Т. І. Конніковою, Т. М. Мальковською, Л. І. Новіковою, В. О. Сухомлинським, Ю. Т. Сокольниковим та іншими представниками психолого-педагогічної науки [1]. Зокрема, Б. С. Кобзар [1] в учнівському самоврядуванні вбачає один із дійових шляхів формування активності учня. У низці досліджень (А. Т. Куракін, В. О. Кутцев та інші) [1] учнівське самоврядування розглядається не тільки як принцип чи форма організації колективного життя дітей і підлітків, а й як педагогічний інструмент впливу на особистість учня. Дослідження цих авторів цінні ще й тим, що, розкриваючи механізм становлення та розвитку учнівського самоврядування, розглядають його як діалектичний процес: поступовий перехід від керованої педагогами організації всієї життєдіяльності дитячого колективу до самостійного здійснення окремих функцій дітьми та, зрештою, до повного самоврядування, розумно здійснюваної діяльності підлітків, що включає в себе постановку мети, планування, вибір способів реалізації плану, організацію обліку та контролю в колективі. Таким чином, простежується динаміка процесу становлення самоврядування: якщо спочатку учні виступали в ролі помічників дорослих, то з часом стають повноправними учасниками цього процесу. Тобто функції самоврядування не тільки розширюються, а й якісно змінюються, адже кожна з них виступає одночасно як організатор і як виконавець, що позитивно впливає на розвиток дітей.

У низці праць О. І. Антипова, В. М. Оржеховська, В. М. Коротов, Н. Г. Протасова [1] розглядають функції учнівського самоврядування, підкреслюють, що воно одночасно виступає і як принцип виховання, і як його метод, а також спосіб життя дитячого колективу. Як принцип воно забезпечує: виховання у школярів правильної, життєво-активної позиції; здійснює їх підготовку до самоврядувальної діяльності як у шкільному, так із часом і в робітничому середовищі (отже, суспільстві в цілому); виробляє в учнів певні організаторські навички; розвиває ініціативу та комплекс моральних рис (відповідальність, колективізм, принциповість тощо).

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

Як спосіб життя учнівського колективу школи, який розглядається вищезгаданими авторами як інтегроване поняття, що включає в себе всі складові компоненти функціонування та розвитку, діяльності та взаємодії вихованців і педагогів, учнівське самоврядування забезпечує нормальну життєдіяльність всього шкільного колективу; найбільш повне включення учнів в управління справами школи; дотримання демократичних і гуманістичних засад в управлінні шкільним колективом; передачу низки організаторських функцій дітям; відповідальне та поважне ставлення старшокласників як шефів до молодших учнів.

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

У цих судженнях вищезазначених авторів учнівське самоврядування розглядається як багатогранне педагогічне явище, що забезпечує позитивний виховний вплив лише в тому разі, якщо всі три його функції (принцип, метод, спосіб життя) будуть єдині, забезпечуючи цим самим повне включення учнів у життя свого шкільного колективу та суспільства в цілому, «Отже, ... підхід до визначення змісту, ролі і функцій учнівського самоврядування мав свою логіку розвитку, яка виражена формулою «від принципу через метод до способу життя» [1, с. 2]. На жаль, вказані автори не звертають увагу на вивчення готовності дітей до громадської роботи.

Дуже цінними для нас є положення сучасної філософської та соціологічної літератури (Д. М. Андреев, В. Г. Афанасьєв, І. С. Кон, Т. С. Смірнов, Г. Н. Філонов та інші [1]), в якій проблема шкільного самоврядування, зокрема управлінська діяльність, трактується як свідомо цілеспрямована діяльність, що є обов'язковою умовою підготовки особистості до саморегуляції своєї роботи та поведінки в суспільстві. Як стверджує ряд авторів (Л. І. Божович, А. В. Зосимовський, І. С. Кон, А. В. Петровський та інші) [1], у спільній діяльності школярів у колективі зростає їхня соціальна активність, формуються міжособові відносини, почуття дружби, взаємної вимогливості, згуртованості, організованості та довір'я.

Для спеціальної педагогіки значний інтерес становлять рекомендації, висловлені у працях Є. Г. Костяшкіна, З. А. Малькової, Л. М. Уманського, М. І. Ізосимова, Г. М. Логуценка та інших [1]. Зокрема, заслуговує на увагу позиція вчених в тому, що дитяча самоорганізація не може обмежуватися лише навчальною та культурно-масовою роботою, а повинна розгалужуватися на трудову суспільно-корисну діяльність, самообслуговуючу працю, охоплювати різноманітне громадське життя учнівського колективу. Значну практичну цінність становлять дослідження, присвячені пошукам педагогічних шляхів удосконалення педагогічного керівництва органами учнівського самоврядування (М. І. Ізосимов, М. І. Приходько, В. Г. Чуґаєвський та інші), розвитку форм співробітництва педагогів-наставників і учнів у системі самоврядування.

Питання самоврядувальної діяльності розумово відсталих дітей не були предметом спеціальних досліджень, хоча в працях ряду вчених – дефектологів і педагогів-практиків вони знайшли часткове висвітлення у зв'язку з вивченням можливостей самостійної діяльності

учнів у навчанні, праці, грі (дослідження М. А. Арнольдова, Л. С. Виготського, Г. М. Дульнева, І. Г. Єременка, В. М. Синьова, В. М. Мачихіної, Т. І. Пороцької та інших) [1]. Разом з тим положення, рекомендації та висновки, адресовані вчителям масових шкіл, стосуються і спеціальних шкіл, оскільки їхня головна мета єдина – підготовка учнів до активної трудової діяльності.

Коротко зупинилося на трактуванні цього складного виховного процесу в працях педагогів-дефектологів. Так, С. М. Гуторов основні завдання дитячої самоорганізації вбачав у виробленні в учнів самостійності, прищепленні їм організаторських і колективістських навичок, наголошуючи при цьому, що «...не можна прищепити відсталим організаційних навичок на об'єктах, далеких від дитячих уподобань і мало знайомих дітям» [1, с. 4]. Це положення є цінним і для нас, оскільки воно виступає в ролі компенсаційного засобу вироблення в учнів навичок самоврядування на знайомій і близькій їм ситуації. Інший автор, М. А. Арнольдов, підкреслює організуючу та спрямовуючу функцію діяльності учнівського колективу. Він наголошує, що учкомун належить провідна роль у забезпеченні оптимальних умов для корекції недостатності в розвитку таких якостей школярів, як почуття особистої відповідальності за загальну справу, розуміння інтересів колективу, вимогливість до себе та своїх товаришів. Ці положення є цінними для нас тим, що допомагають зрозуміти специфіку керівної та розвивальної ролі учнівського комітету допоміжної школи.

Слід зазначити, що в школах цього типу особлива увага звертається на самоорганізацію учнів безпосередньо в трудовій діяльності на базі суспільно-корисної праці. Зокрема, уже в резолюції другого з'їзду із соціально-правової охорони неповнолітніх [1924 р.] справедливо відзначалося, що «виховання в наших будинках будується на трудовій основі. Штати найманого персоналу скорочуються до мінімуму. В ідеалі – повне самообслуговування дітей, домоводство без найманої прислуги» [1, с. 6]. На практиці це призвело до того, ще учнівське самоврядування вводилося лише у сферу трудової діяльності вихованців і розглядалось як умова залучення дітей до громадського життя. Насправді втрачалась ідея самодіяльності, усе зводилося лише до пасивної участі в самообслуговуючій праці. Завдання виховання активної особистості, яка здатна проявити себе в інших сферах позакласної діяльності, практично не ставилося. Однак, у подальшому в розробленій Л. С. Виготським теорії соціальної компенсації дефекту одним із першочергових завдань спеціальної педагогіки вважається виховання з аномальних осіб соціально активних індивідів шляхом органічного поєднання педагогіки дефективного дитинства та принципів і методів загального соціального виховання, виведення допоміжної школи із замкнутого кола, зв'язок життя аномальних дітей із учнівським рухом їхніх ровесників із масової школи. На це звертав увагу і О. М. Граборов, підкреслюючи, що «коли діти з сімей мають хоча б однобічний і перекоханий зв'язок, то діти наших дитячих будинків здебільшого ізольовані від життя, і зв'язок їхній з оточенням виявляється хіба що в тому, що на дитячих святах бувають присутні шефи із військової частини» [1, с. 5].

Учений Л. С. Виготський, як і О. М. Граборов, закликав практикантів до переходу від словесного виховання, що породжує бідність зв'язків, однобічність знань, обмеженість творчих можливостей дітей, до спеціально організованої діяльності, заснованої на принципах дитячої самоорганізації. «Дитяче самоврядування, – підкреслював О. М. Граборов, – це лабораторія, де куються нові форми життя, де раціоналізується праця, виховується майбутній громадянин-суспільник. Тут у процесі колективного життя учень повинен виробити в собі основні громадські реакції, остаточно надати форму своєму суспільному становленню» [1, с. 5]. Саме в колективній діяльності, підкреслював він, закладені можливості для подолання негативних «вторинних» наслідків основного дефекту та формування позитивних, соціально важливих рис особистості розумово відсталої дитини.

Таким чином, уже в середині 20-х років ХХ ст. були сформовані загальні принципи побудови дитячого самоврядування в умовах допоміжної школи, що стали основою подальших пошуків і теоретичного обґрунтування нових підходів до питання виховання розумово відсталих дітей.

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

Разом з тим досвід допоміжних шкіл переконливо свідчив, що саме по собі включення вихованців у самоврядування мало що давало для розвитку всіх позитивних якостей особистості. За рівнем інтелектуального розвитку можливості багатьох дітей не відповідали вимогам, які природно виникали в процесі самодіяльності учнів, що призводило до формалізму в навчально-виховній роботі. Так, О. М. Граборов настійливо закликав організаторів дитячого самоврядування враховувати особливості пізнавальної діяльності таких дітей. Зокрема він підкреслював, що «... розумово відсталий може розвиватися лише відносно, передбачливість у нього розвинена мало, він погано оперує з часом: що невростенія – це неврози перевтоми, що істерик на все здатен, аби бути у центрі уваги. Все це підводні скелі, що їх педагог повинен обминати в процесі роботи, коли організується дитяче самоврядування в спеціальній школі» [1, с. 5]. Цим самим обґрунтовувалася необхідність індивідуального і типологічного підходу до учнів не тільки в ході навчання, а й у процесі організації шкільного самоврядування.

Продовжуючи традиції О. М. Граборова та Л. С. Виготського, І. В. Занков закликав більш рішуче залучати розумово відсталіх дітей до різноманітних видів позакласної роботи, творчого використання тих із них, що використовуються в практиці масової школи. «Розумово відстала дитина, – підкреслював він, – перш за все дитина, а потім вже розумово відстала, тому для неї дійсні загальні закони розвитку» [1, с. 6]. Водночас Л. В. Занков, як і його попередники, стверджував, хоча й не зовсім чітко, що в процесі організації самоврядування необхідно враховувати своєрідність розвитку таких дітей, їх інтереси, індивідуальні особливості. «Не слід забувати, підкреслював він, що кожна дитина має індивідуальну історію, свої переживання, характерні для неї особливості як для окремої особистості» [1, с. 6]. Ця вимога не втратила актуальності й на сьогодні.

Безперечно, розроблені положення сприяли посиленню суспільного виховання учнів допоміжної школи через розвиток дитячого самоврядування. Зокрема при багатьох допоміжних школах почали створюватися на добровільних засадах самодіяльні учнівські артільні з ремонту підручників і посібників, шкільного інвентаря, навчального обладнання; укладалися угоди з виробництвами та кооперативами. Завдяки вжитим заходам розширилася сфера зайнятості дітей корисною працею, випробувалися нові форми організації дитячого оточення, самоврядування впроваджувалося в позакласну громадську роботу та побут учнів. За такого підходу до питання дитяча самоорганізація виступала і як засіб соціального виховання, і як одне з головних завдань виховання аномальних дітей. Як зазначав О. М. Граборов, «Діти нашої школи не лише себе обслуговують, тобто виконують план, згори їм поданий, але й самоврядуються, тобто беруть найактивнішу участь у творчому процесі, розбудовуючи власне життя. Вводячи самоврядування в школі, ми привчаємо дитину орієнтуватися в усій багатогранності явищ і виробляємо найвідповідальніші до цих умов форми організації» [1, с. 4].

Таким чином, головною оптимістичною рисою поглядів Л. С. Виготського, О. М. Грабова, Л. В. Занкова [1] та інших дефектологів того часу на проблему нашого дослідження є те, що в теорії спеціальної педагогіки були розроблені механізми використання потенційних можливостей відносно посилення інтенсивності участі аномальних дітей у широкій громадсько-корисній діяльності, яка успішно підтверджувалася практикою.

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

Водночас, як свідчить аналіз опублікованих у той період статей і методичних посібників, науковці зосередили свою увагу здебільшого на описові основних форм дитячої самоорганізації та висвітленні досвіду роботи допоміжних шкіл у цьому напрямі. Крім загального визначення значимості соціального виховання в підготовці розумово відсталих дітей до самостійного життя, учені-дефектологи далі не йшли. Вважалося, що в умовах різноманітного шкільного життя розумово відстала дитина зможе самостійно проявити свої здібності, що у неї спонтанно будуть розвиватися такі риси, як активність, самостійність, упевненість, уміння самоорганізуватися тощо. Однак, ознайомлення з результатами обстеження цих шкіл показало, що ступінь активності, самостійності, організаторських здібностей у дитячій самоорганізації є надто низьким, що потрібні спеціальні методичні прийоми, дидактичні шляхи реалізації можливостей корекційного виховання на основі більш кваліфікованого врахування особливостей їх пізнавальної діяльності.

Спираючись на оптимістичні передбачення того, що труднощі в організації виконання розумово відсталими дітьми тієї чи іншої діяльності можуть суттєво коригуватися за рахунок раціоналізації в постановці завдань, використання адекватних способів інструктажу, здійснення дійових способів контролю й оцінки, було проведено соціолого-психологічне вивчення особливостей включення таких дітей у широкі соціальні відносини (В. І. Бондар, В. М. Синьов, Н. Л. Коломинський) [1; 2; 3 та ін.]. У цих дослідженнях розумово відстала дитина вивчалася у взаємозв'язку з її оточенням. Уже перші дослідження показали що, не зважаючи на відсутність в учнів молодших класів допоміжної школи відчуття свого становища в учнівському колективі, все ж під впливом спеціально організованої виховної роботи у них виникають, а надалі стають усе більш стійкими перші уявлення про своє місце в колективі ровесників, формується більш чітка його оцінка, створюються ділові й особисті відносини, які в старшому віці трансформуються в міжособистісні.

Було також установлено, що, незважаючи на те, що міжособистісні відносини в учнів допоміжної школи розвиваються за загальними психологічними закономірностями, усе ж структура і динаміка їх протікання є досить своєрідною. Для пізнання їх необхідно знати мотиви, за якими діти віддають перевагу тим чи іншим ровесникам, місце кожного учня в колективі, ураховуючи, наскільки воно стійке, стабільне, усвідомлене (І. Г. Єременко, В. М. Синьов, Н. М. Стадненко та інші).

Було також виявлено, що особистісні взаємовідносини розумово відсталих школярів формуються не тільки за загальними закономірностями розумового розвитку дитини, а й безпосередньо пов'язані зі структурою їхнього дефекту. Так, у дослідженнях Н. Л. Коломинського, А. С. Белкіна, М. М. Буфетова констатується, що діти, які посідають більш чільне місце в системі міжособистісних стосунків, відносяться до групи олігофренів неускладненої форми. Водночас для учнів, які мають неблагополучне становище в колективі, характерні значні порушення нейродинаміки основних нервово-психічних процесів – збудження та гальму-

вання: їх сили, рухомості, взаємозв'язку. Найбільш негативне ставлення в групі ровесників зафіксовано стосовно дітей із психопатоподібною поведінкою. У групу психічно ізольованих віднесені діти-епілептики, незважаючи на те, що окремі з них мають відносно високий рівень розумового розвитку.

Очевидно, що, включаючи розумово відсталих дітей різного віку в структури шкільного самоврядування, педагогу необхідно не тільки знати індивідуальні та типологічні особливості розвитку дітей різних груп, а й ураховувати їх під час вибору характеру доручень, визначення міри стимулювання самоврядувальної діяльності, прийомів корекційного впливу на ті сторони особистості, які є порушеними або недорозвинутими.

Особливо вагомими в цьому аспекті були дослідження І. Г. Єременка [1]. Вивчаючи закономірності та специфічні особливості формування дитячого колективу в допоміжній школі, учений дійшов однозначного висновку, що становлення й розвиток дитячого колективу в ній відбувається за такими ж принципами, як і в масовій загальноосвітній школі, що колективістичні відносини в допоміжній школі формуються поетапно.

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

На другому етапі у частини вихованців відбувається перебудова з пасивної на активну соціальну позицію, що має відповідний виховний вплив на інших школярів. Педагог у вирішенні виховних завдань стає не самотнім, як раніше, а має можливість спиратися на дитячий актив. Відбувається інтенсифікація процесу перетворення міжособистісних відносин у внутрішньо колективістські. Однак останні ще не займають домінуючого положення, оскільки творцями їх є лише невелика частина колективу.

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

Специфічною особливістю становлення та розвитку дитячого колективу й органів його самоврядування в допоміжній школі є те, що, продовжує І. Г. Єременко: «Протягом тривалого часу розумово відсталі у своїх відносинах не виправдано затримуються на першому етапі. Роль вчителів і учнів у вихованні, що характерна для першого етапу, чітко проявляється навіть з переходом учнів до п'ятого класу. Останній, третій етап, утверджується переважно у випускному класі, хоча риси його нечітко виражені» [1, с. 7].

Очевидно, цим можна пояснити, що і в старших класах більшість підлітків не займає достатньо активної позиції у виховному процесі, продовжує діяти за вказівкою педагогів. Будь-яка спроба проявити самостійність, як правило, призводить до негативних реакцій. Найважливішим, як вказує І. Г. Єременко, стає другий етап, характерним для якого є продовження виховної ролі педагогів і співдружності педагогів з учнями, що набуває провідного значення. Разом з тим, визначаючи основні шляхи розвитку самоврядувальної діяльності розумово відсталих дітей, автор не торкається конкретних шляхів упровадження самоврядування в практику роботи допоміжної школи, не розкриває значення вивчення готовності аномального учня до участі в самоврядуванні.

На недостатнє використання самоврядування дітей допоміжної школи у виховному плані у свій час вказувала Т. Й. Пороцька. Вона звертала увагу педагогів-практиків на те, що переважна більшість старшокласників отримувала доручення від піонерської організації, що в

шкільній практиці забуто раніше набутий досвід самоорганізації учнівського життя. Що ж стосується учнів молодших класів, то вони, на думку автора, взагалі не брали участі в громадському житті своїх колективів.

Однак, незважаючи на вищевказані недоліки, у 60-70-ті роки поступово відроджувалися традиції допоміжної школи стосовно учнівського самоврядування. Підтвердженням тому є низка публікацій, розміщених на сторінках журналу «Дефектологія» (М. А. Арнольдов, Г. Т. Побожеев, К. А. Михальський, Ю. К. Зубрилін та інші) [1]. У них наводилися переконливі аргументи, котрі доводили важливість самоврядування в умовах спеціальної школи для виховання в учнів позитивних рис особистості.

Кінець 70-х – початок 80-х років ХХ ст. характеризується якісно новим підходом до проблеми учнівського самоврядування. Значною мірою цьому сприяло прийняття в 1978 р. Міністерством освіти СРСР «Положення про учнівський комітет школи». У практиці та педагогічній теорії відбувається переоцінка місця та ролі учнівських самоврядувальних структур (Л. Ю. Гордін, М. І. Приходько, В. Г. Чугаєвський, В. М. Ященко та інші) [1]. Небайдужою до цієї проблеми виявилася й педагогічна преса того часу. Так, зокрема журнал «Советская педагогика» спеціально організував наукову дискусію з питань учнівського самоврядування, журнал «Воспитание школьников» ввів постійну рубрику: «Активізувати діяльність учнівського самоврядування». Чимало публікацій у педагогічних виданнях присвячувалися висвітленню шкільного досвіду з цієї проблеми. Не залишилися байдужими до питання шкільного самоврядування й дефектологи. На допомогу практикам було підготовлено низку робіт наукового та методичного характеру (І. Г. Єременко, М. А. Арнольдов, В. Ф. Мачихіна, К. А. Михальський, Ю. К. Зубрилін та інші) [1], у яких висвітлювалися важливі питання розвитку учнівського колективу в допоміжних школах.

Шляхи формування колективістських відносин у навчально-трудої групі та активної ролі в цьому процесі розумово відсталих школярів розкриваються в дисертаційному дослідженні В. В. Коркунова, у якому, як і в дисертаційних роботах Р. Г. Аслаєвої та В. І. Шиші [1] певна увага приділялася висвітленню ролі громадських організацій у формуванні соціально важливих рис особистості школяра.

В окремих працях В. І. Бондаря, І. Г. Єременка, В. В. Коркунова [1] порушувалися питання, пов'язані з діяльністю самоврядувальних структур допоміжної школи в організації соціально корисної продуктивної праці. У них переконливо показано, що організована за участю учнівського активу трудова діяльність сприятливо позначається не лише на результатах праці, а й, що дуже важливо, підвищує активність і самостійність дітей на всіх етапах її виконання – у процесі плануванні, виготовлення виробів, підбитті підсумків роботи тощо.

Таким чином, підсумовуючи розроблення проблеми учнівського самоврядування в теорії загальної та спеціальної педагогіки, слід зробити висновок про те, що будь-яка діяльність розглядається як джерело розвитку окремої особистості, так і колективу загалом. Будь-яка діяльність, маючи єдність компонентів і своєрідність змісту, становить об'єктивний фактор формування колективу. Це – ділова основа спілкування, і джерело активності, самодіяльності, і засіб розвитку творчих можливостей, і шлях до досягнення загальної мети. Якщо ж така діяльність організована активом – найбільш упорядкованою його частиною, уповноваженою колективом відповідати за організацію спільної справи, за загальний порядок життя, або кожним членом колективу, здатним не лише до виконавської, а й спроможним піднятися в міру розвитку колективної самосвідомості до рівня самостійної оцінки подій, що відбуваються у колективі, то більш помітними стають зрушення, що відбуваються в мотивах, поведінці, практичній діяльності кожного члена колективу.

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

Як видно з аналізу спеціальної психолого-педагогічної літератури, в олігофренопедагогіці є певний науково-методичний доробок з теми нашого дослідження, хоча, як зазначалося, спеціальних експериментальних робіт практично не проводилося. Особливо непокоїть те, що спеціальна педагогіка не володіє науково виваженим і перевіреною практикою арсеналом педагогічних засобів із налагодження самоврядувальної діяльності учнів, що, на наш погляд, є головною умовою оптимізації діяльності дітей у громадських структурах. Саме тому предметом свого наукового пошуку ми обрали педагогічні умови, що підвищують ефективність учнівського самоврядування в допоміжній школі – одного з факторів соціалізації її учнів.

Список використаних джерел

1. Супрун М. О. Корекційне виховання учнів допоміжної школи засобами учнівського самоврядування : Монографія / М. О. Супрун. – К. : Леся, 2009. – 212 с.
2. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти : витоки, становлення та розвиток (друга половина ХІХ – перша половина ХХ ст.) : Монографія / М. О. Супрун. – К. : Вид. КЮІ МВСУ Паливода А. В., 2005. – 326 с.
3. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы. Автореф. дис... д-ра пед. наук : 13. 00. 03 / В. Н. Синев, НИИ Дефектологии АПН СССР. – М., 1988. – 45 с.