

Національна академія педагогічних наук України
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди

УКРАЇНСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА В ПЕРСОНАЛЯХ

Навчальний посібник

*До 100-річчя створення державної системи спеціальної освіти
в Україні та 30-річчя незалежності України присвячується*

Київ – 2021

УДК 376(477)(092)(075.8)

У 45

А в т о р и:

В.І.Бондар (кер. авт. кол.), В.А.Гладуш, О.П.Глоба, Н.П.Дічек, В.В.Золотоверх, О.В.Козинець, Є.Ю.Линдіна, А.Г.Обухівська, В.М.Синьов, Є.П.Синьова, М.О.Супрун, В.В.Тищенко, Л.І.Фомічова, Л.О.Ханзерук, Л.Г.Чепурна, В.М.Шевченко.

Р е ц е н з е н т и:

В.В.Нечипоренко – доктор педагогічних наук, професор;
Д.І.Шульженко – доктор психологічних наук, професор;
О.І.Проскурняк – доктор психологічних наук, професор.

*Рекомендовано до друку Вченою Радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди
(протокол № 6 від 12 жовтня 2020р.)*

Українська спеціальна педагогіка в персоналіях: Навч. посіб. /
У 45 За загальною редакцією В.І.Бондаря, В.М.Синьова. – Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2021, – 428 с.

ISBN 978-966-8157-87-5

У навчальному посібнику вперше в історії спеціальної педагогіки представлено творчу спадщину українських вчених-дефектологів кінця ХІХ – початку ХХІ ст., які своєю науково-педагогічною діяльністю здійснили суттєвий вплив на її розвиток. До кожної персоналії додається стаття (уривок), що розкриває результати довготривалих досліджень вчених щодо специфіки навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями психофізичного розвитку та допоможе читачеві осмислити особливості розвитку спеціальної школи, сприятиме формуванню науково-педагогічного мислення, розширенню педагогічного світогляду та загальної культури.

Посібник адресовано студентам вищих педагогічних навчальних закладів, учителям, працівникам органів освіти, науковцям.

УДК 376(477)(092)(075.8)

ISBN 978-966-8157-87-5

© В.І.Бондар, В.А.Гладуш, О.П.Глоба, Н.П.Дічек, В.В.Золотоверх, О.В.Козинець, Є.Ю.Линдіна, А.Г.Обухівська, В.М.Синьов, Є.П.Синьова, М.О.Супрун, В.В.Тищенко, Л.І.Фомічова, Л.О.Ханзерук, Л.Г.Чепурна, В.М.Шевченко.

ПЕРЕДМОВА

Історія спеціальної педагогіки – це творча біографія відомих і маловідомих вчених-дефектологів, які її творили на теренах України
В.І. Бондар

Розвиток національної системи спеціальної освіти – складний і багатогранний процес. Важливим його компонентом є вироблення гуманістичних форм державної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку на рівні цивілізованих країн, що є невід’ємною ознакою державності. Демократичні перетворення, що відбуваються в Україні, дають змогу по-новому осмислити і оцінити тенденції взаємодії держави та суспільства з дефектологічною наукою та освітньо-виховною практикою, що створюють умови для модернізації спеціальної школи і вироблення на цьому ґрунті стратегії і тактики її розвитку.

Багато теоретичних проблем дефектологічної науки не можна осмислити без урахування всієї історії розвитку педагогічної думки і навчально-виховної практики. Інтерес до педагогічних персоналій галузі спеціальної освіти зростає і значна частина творчих біографій уперше стає об’єктом наукових досліджень, завдяки чого збагачуються та урізноманітнюються наші уявлення про сутність історико-педагогічного процесу та виникає потреба в його новому прочитанні.

У запропонованому навчальному посібнику здійснено аналіз життєвого і творчого шляху відомих і маловідомих вчених-дефектологів, науково-педагогічна діяльність яких відбувалася в різних умовах суспільно-політичного розвитку України впродовж кінця ХІХ - початку ХХІ століття. У процесі аналізу історичних фактів, власного підходу до освітньо-виховного процесу, педагогічних ідей і переконань виявлялося все істотне, що виправдало себе і використовувалось в нових умовах розвитку спеціальної освіти. Це дозволило авторам посібника представити біографію кожного діяча в контексті епохи і розкрити його вплив на розвиток теорії дефектологічної науки. Звернення педагогічної громадськості до творчої спадщини вчених-дефектологів допоможе більш ґрунтовно ознайомитись із спадщиною педагогів,

представлених у посібнику і висловити свою власну світоглядну позицію.

Обрані персоналії та тексти біографії розміщено в хронологічному порядку та структуровано за таким принципом: спочатку подається стисла довідка про життєвий і творчий шлях особистості, потім основні «Праці» досліджуваного та «Література», з якої черпалася інформація для створення творчого портрету вченого. У другій половині статті подається фрагмент (уривок) маловідомої, найчастіше недоступної або актуальної для сьогодення наукової праці та вказується джерело.

Автори посібника сподіваються на те, що він викличе професійний інтерес до проблем навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку не тільки у студентів і педагогів системи спеціальної освіти, а й у студентів і педагогів, які уже працюють або будуть працювати в масових загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивною та/або інтегрованою формою навчання, а також у тих, хто цікавиться питаннями історії спеціальної педагогіки.

В.І. Бондар
доктор педагогічних наук,
професор, академік НАПН України

Іван Олексійович Сікорський

Іван Олексійович Сікорський (26.05.1842, с. Антонове Сквирського повіту Київської губ. – 14.02.1919, м. Київ) є одним з основоположників дитячої психології і спеціальної педагогіки в Російській імперії, а також видатним ученим у галузі психіатрії, новатором-організатором медико-психологічної допомоги дітям з особливими потребами, засновником на українських теренах (м. Київ) численних наукових товариств – Психіатричного товариства, Південно-Західного товариства тверезості, Товариства протегування особам, що перебувають у тюрмах, і безпритульним дітям, Товариства Нестора-літописця, Фребелівського педагогічного товариства, Фізико-медичного товариства, діяльність яких спрямовувалася на поширення серед широких кіл населення наукових ідей про здоровий спосіб життя, про доцільні підходи до виховання і розвитку дітей. І. Сікорський також був засновником і видавцем одного з перших в імперії фахових періодичних видань «Питання нервово-психічної медицини і психології» в Києві (1896-1905).

В історії педагогіки І. Сікорський залишився як одним із перших вітчизняних учених, який обґрунтував психологічні засади дошкільної педагогіки. Ще у 80-х роках XIX ст. учений доводив, що першочерговим завданням психологів і педагогів має стати всебічне вивчення особливостей розвитку дітей дошкільного віку, популяризував ідеї щодо важливості створення мережі дитячих садочків та підготовки жінок-виховательок; поширював міркування про доцільність виховного впливу батьків на розвиток дитини від перших днів її життя на протигагу тогочасним традиційним уявленням. Не менш значущим став його новаторський внесок у розвиток ідей про виховання дітей з аномаліями психофізичного розвитку. Він послідовно обстоював необхідність розробляти психолого-педагогічні методи, спрямовані на посильний розвиток дітей з розумовими і психічними відхиленнями, оскільки, вважав: розумово відсталі діти, «яких не навчили і не розвинули у школі, у майбутньому збільшать загальний відсоток злочинності»¹.

У 1890-1900-і роки І. Сікорський багато зусиль доклав до розвитку у Києві прогресивних науково-громадських починань,

¹ О разрешении Киевскому обществу трудовой помощи для интеллигентных женщин открыть в г. Киеве частный Фребелевский педагогический институт. Центр. держ. історичний архів України у м. Києві (ЦДАВО), ф. 707, оп. 279, од. зб. 35, арк. 183.

пов'язаних з поширенням ідей про негативні наслідки алкоголізму, з боротьбою з суїцидами серед молоді, з розширенням можливостей здобуття освіти жінками і організацією суспільного дошкільного виховання. На реалізацію цих починань окрім наукових товариств було спрямовано організацію Київського Фребелівського педагогічного інституту (1907 р.), одним з організаторів і першим директором якого став І.Сікорський. Він також читав курс лекцій з психології і гігієни майбутнім вихователькам.

І. Сікорський народився у багатодітній родині сільського священника. Навчався у духовному Києво-Софійському училищі, згодом – у Київській духовній семінарії. Екстерном склавши іспити за курс гімназійної освіти, здобув вищу освіту на медичному факультеті Київського університету Св. Володимира (1869). 1872 р. став доктором медицини у галузі патології душевних і нервових хвороб. Прагнучи поглиблено займатися дослідженнями у галузі психіатрії, переїхав до столиці імперії С.-Петербургу, де діяла перша з трьох у Росії (дві інші – у Москві і Казані) психіатричних клінік. Протягом 1873-1880 рр. працював лікарем при клініці душевних хвороб Імператорської військово-медичної академії й у виховному будинку для сиріт, вивчаючи патологію дитинства і важковиховуваних дітей, причини порушень у психіці дітей, шукав шляхи їх подолання.

1879 р. І. Сікорський провів одне з перших у Європі масштабне психолого-педагогічне дослідження втомлюваності учнів гімназії, її впливу на їхню розумову діяльність. Запропоновану вченим методику вивчення феномена втоми згодом використали австрійські, німецькі, французькі дослідники¹. Результати проведеного експерименту І.Сікорський доповів на засіданні петербурзької шкільно-санітарної комісії (1878), а потім виклав у статті «Про явища стомлювання під час розумової праці у дітей шкільного віку» (1879). На основі сформульованої гіпотези («розумова втома виявляється деякими змінами у психомоторній діяльності дитини»²), вчений організував і здійснив широко-масштабний психолого-педагогічний експеримент, у якому взяли участь гімназисти з 1-го по 6-й клас, загалом близько 120 осіб.

¹ Менжулін В.І. (2018). Рецепція наукових досліджень Івана Сікорського на Заході. <https://philarchive.org/archive/MENTRO-17> (вилучено 15.09.2020)

² Сикорский И.А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста. Здоровье. СПб : Типография Н.А.Лебедева, 1879. Т.У.-Год шестой. С.26.

Мета експерименту полягала у встановленні факту появи змін у розумовій діяльності учнів протягом шкільних уроків через дослідження часткової сфери їхніх психічних проявів. Підґрунтям дослідження вчений обрав письмове мовлення у вигляді диктанту. І.Сікорський проаналізував понад 1500 учнівських робіт. Доцільність такого підходу до з'ясування висунутої гіпотези він обґрунтовував так: психомоторні рухи тісно пов'язані з процесами, які відбуваються у свідомості, так само, як міміка і жести споріднені з почуттями¹. Крім того, писав дослідник, по-перше, залишається матеріальна пам'ятка (аргумент – прим Н.Д.) виконаної роботи, по-друге, письмове вираження слова дає змогу здійснити його аналіз².

Ще однією умовою проведення експерименту став добір ученим виду мовленнєвої роботи, запропонованої учням. Це був диктант рідною мовою як найменш стомлюючий вид навчальної діяльності, як вправа, що вимагає, на думку дослідника, «найменшого напруження розумових здібностей». Водночас саме письмове мовлення І.Сікорський тлумачив як складний психофізичний акт, що складається з 3-х окремих актів, які виникають один за одним: слухання того, що диктують (виникнення слухових і зорових образів); відтворення почутого подумки (мислення подумки); перетворення «мисленого подумки» у графічне зображення, власне в акт писання³. У кожному з цих актів, пояснював учений, особа може припуститися помилки: у першому акті вона набуває значення недочутого або недобаченого, у другому – виявиться як порушення звукового складу написаного слова, у третьому – слугуватиме приводом помилкового написання букви. Не беручи до уваги помилки першого акту, як несуттєві, вчений надавав значення хибам другого і третього актів, які відповідно назвав фонетичними і графічними. Саме вони, на його думку, становлять основну кількість неточностей на письмі.

Наступним кроком у проведенні експерименту було прийняття вченим рішення про проведення двох диктантів, один з яких відбувався до уроків, а другий – о 3-й годині дня. Щодо оцінкової кваліфікації помилок, які фіксувалися в учнівських роботах, то до уваги учений брав лише ті помилки, які прийнято

¹ Там само.

² Там само, с.33.

³ Там само, с.36.

вважати «описками», мимовільними огріхами, які залежать не від незнання або неуважності, а від «інших причин, зовсім невідомих». У статті І.Сікорський наголосив, що граматичні помилки, які відображають ступінь грамотності або засвоєння правил, «неможливо виміряти»¹. Загалом учений проаналізував 1500 робіт, що становило 18 друкованих аркушів, кожен з яких містив близько 40 000 букв². Результати вимірювань було представлено у таблиці, кожне число якої було середнім арифметичним значенням кількості описок із розрахунку, що за одиницю відліку взяли 100 літер тексту і 100 учнів.

І.Сікорський обгрунтував таку класифікацію припущених учнями помилок: 1.Описки фонетичні («артикуляторні», які підподілив ще на 5 підгруп залежно від виду). 2.Описки графічні, що стосуються хиб у зображенні звуків (наприклад, коли у букві «ш» учень пише чотири вертикальні лінії). 3.Описки психічні, до яких віднесено пропуск слова, заміна одного слова іншим, близьким за змістом, а також словом, яке не є аналогом. 4.Описки, які неможливо чітко визначити³. Розподіл помилок за їх характером дав ученому підстави для висновку, що найпоширенішими серед описок є фонетичні (73% від ста описок), серед яких, у свою чергу, найчастіше зустрічаються заміни і пропуски букв (67,5%), а подвоєння і переміщення букв становлять лише 5,5%. На графічні, психічні і невизначені описки припадало відповідно 11%, 6,5%, 8,5%. Унаслідок порівняння результатів і характеру описок у доурочному та післяурочному диктантах, дослідник встановив, що окрім факту збільшення всіх без винятку видів описок, змін, пов'язаних з їх характером, не спостерігалось. Тому загальний висновок ученого був таким: післяурочний диктант, порівняно з вранішнім, показав збільшення описок у середньому на 33%. Таке зниження точності письмової роботи «прямо пов'язане зі зменшенням здатності розрізняти малі психофізичні розбіжності, із послабленням гостроти пам'яті і з появою психічного подразнення), що свідчить про явище стомлення нервово-психічного механізму»⁴.

Таким чином, І.Сікорський першим серед вітчизняних науковців провів повноцінний експеримент з педагогічної

¹ Там само, с.34.

² Там само, с.33.

³ Там само, с.37-38.

⁴ Там само, с.42.

психології. Зазначену статтю було перекладено французькою мовою для бельгійського видання з питань гігієни «Annales d'hygiene publique eu Belgique» (1879), а також надруковано англійською мовою у часописі «Журнал з виховання» («The Journal of Education», 1880)¹.

1880 р. І.Сікорський обійняв посаду ординатора психіатричної клініки Святого Миколи Чудотворця. Того ж року за дорученням Головного начальника військово-навчальних закладів генерала М.Ісакова як приват-доцента клініки І.Сікорського було відкрито до Вольської військової прогімназії, створеної 1868 р. як спеціальний навчально-виховний заклад для виховання хлопчиків, які слабо «встигали у навчанні, були хворобливими, мали негативні якості характеру, чим створювали проблеми у звичайних навчальних закладах»² для спостереження за виховно-виправною справою³.

Слід зауважити, що наприкінці 60-х років XIX ст. в ужиток педагогів імперської Росії увійшов термін «важкі» діти, яким позначали дітей, що виділялися серед однолітків соціально негативними вчинками, агресивністю, жорстоким ставленням до оточуючих, а також зниженою здатністю до навчання. Часто-густо такі маленькі особистості вже з дитинства коїли протиправні дії, що давало підстави тогочасним ученим вважати синонімами поняття «важкі діти» і «малолітні злочинці»⁴. Подібна позиція живилася популярною на той час теорією про провідну роль спадковості у розвитку особистості, а також ідеями італійського психіатра Ч. Ломброзо про вроджену злочинність. У сфері педагогіки це давало підстави стверджувати, що дитина від народження зла, ледача, вередлива. З такими думками погоджувалися далеко не всі педагоги, наприклад, П. Лесгафт наголошував, що визнання подібних теорій було вигідним лише вчителям-невдахам, а «зіпсутість» дитини є результатом поганої системи виховання: «У переважній більшості випадків не

¹ Сикорский И.А. О детях трудных в воспитательном отношении. Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: В 5-ти книгах. Киев: Типогр. С.В.Кульженко, 1899. Кн. 2. С.169-181.

² Сикорский И.А. Воспитательно-исправительное учебное заведение. Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: в 5-ти книгах. К.: Типогр. С.В.Кульженко, 1899. Кн. 2. С.184-185.

³ Там само, с.182.

⁴ Лаврова О.В. Проблеми виховання важковиховуваних дітей у спадщині І.О.Сікорського. *Вісник Луганського нац. пед. ун-ту ім.Т.Г.Шевченка*: Пед. науки. Ч.П. Луганськ : Алма матер, 2006. С.78.

природжена тупість (моральна або розумова), а педагогічні помилки готують дитині гірке майбутнє» – писав він¹.

Вивчаючи стан справ у Вольській прогімназії, І.Сікорський використовував широке коло різноманітних відомостей про дітей, не обмежуючись лише безпосереднім спостереженням за ними, під час якого фіксував їхні фізичні і психічні властивості та особливості. Зокрема він у деталях знайомився з обставинами життя учнів у гімназії і у період, що передував їхньому перебуванню у навчальному закладі, для створення психологічних біографій вихованців вивчав їхні щорічні характеристики, що складали вихователі прогімназії. Крім того, дослідник проаналізував атестаційні зошити, що у військово-навчальних закладах, на його думку, велися дуже ретельно і ґрунтовно. У такі зошити записували відомості про успіхи хлопчиків у навчанні, про їхню поведінку і вчинки. Згадану документацію І.Сікорський вважав надзвичайно «цінним матеріалом для розумової і моральної статистики учнів»². Учений намагався також брати до уваги вплив на учнів навчального і виховного аспектів роботи прогімназії.

На основі проведеного вивчення І.Сікорський обґрунтував класифікацію «важких дітей» за 5 типами, виходячи з нервово-психічного стану учнів і детально охарактеризував кожний з виокремлених типів. Крім того, зазначаючи серед сукупності причин моральної і розумової «зіпсутості» учнів, чинник хронічної втоми, вчений вмотивував 3 стадії розвитку цього явища. Вочевидь, він продовжував попередні дослідження розумового стомлювання дітей. Ще одним важливим його висновком стала теза про необхідність розширення кола спостережень за дітьми з метою встановлення моменту зародження труднощів у вихованні. Для цього він вирішив розпочати дослідження дітей дошкільного віку, консультиючи у С.-Петербурзькому виховному будинку, де опікувалися дітьми-сиротами від віку немовляти³. Узагальнюючи результати обстежень дітей, І.Сікорський писав, що «значна частина відхилень у характері та розумовому стані дітей виникає у віці першого дитинства (тобто у період від народження до 7 років),

¹ Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание и его значение. *Избр. пед. соч.* М.: Педагогика, 1988. С.12.

² Сикорский И.А. О детях трудных в воспитательном отношении, С.170.

³ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет о деятельности за 1905-й и 1906 годы. -Киев: Литотипография Т-ва И.Н.Кушнерев и К°, 1906. С.6-7.

а деякі виникають внаслідок хворобливої спадковості»¹, тому треба починати виховний вплив на малюків як найраніше. Це був інноваційний висновок, оскільки у тогочасній педагогіці визнавали за доцільне «очікувати» до настання перехідного віку дитини, коли вади можуть зникнути самі собою².

Основуючись на своїх спостереженнях за станом фізичного, розумового та морального розвитку хлопчиків-вихованців Вольської прогімназії та сиріт з виховного будинку (загалом – понад 150 дітей, І.Сікорський сформулював низку положень щодо виховання «важких дітей», які оприлюднив у доповіді «Про дітей, важких у виховному сенсі» на IV Міжнародному конгресі з гігієни (м. Женева, 1882 р.). Головна мета виступу полягала в обґрунтуванні розробленої вченим типології важковиховуваності і тези про необхідність розрізнити поняття «природна відсталість» і «педагогічна занедбаність (зіпсутість)», а отже й шукати доцільні методи виховання «важких» дітей. Європейський науковий загал дуже позитивно сприйняв ідеї І.Сікорського, якого назвали піонером у галузі дослідження дітей, «важких у виховному відношенні»³.

Доказом європейського визнання здобутків І. Сікорського стало його обрання 1879 р. членом-кореспондентом Бельгійського королівського медичного товариства, а 1882 р. – іноземним членом-кореспондентом Паризького товариства громадської медицини та професійної гігієни⁴.

1885 р. І.Сікорський повертається до Києва, де в університеті Св. Володимира відкрили кафедру систематичного і клінічного вивчення нервових і душевних хвороб, й обіймає посаду екстраординарного професора цієї кафедри.

У продовження спостережень, розпочатих у 1870-х роках за послідовністю виникнення і ускладнення психофізичних проявів у дітей дошкільного віку, І.Сікорський переклав російською мовою книгу В.Прейсера «Душа дитини» (1891) і доповнив її власними висновками із спостережень за розвитком своєї старшої доньки Лідії, а також дітей з виховного будинку у С.-Петербурзі. У передмові до книги він писав: «...найважливіша частина психології, яка стосується періоду дитячого віку, належить до

¹ Там само, с.7.

² Лаврова О.В. Проблеми виховання важковиховуваних дітей ...

³ Врачебно-педагогический Институт..., с.7.

⁴ Лаврова О. (2007); Менжулін В.(2004).

найменш розроблених відділів, і всі основні положення, якими керується педагогія, запозичені з психології дорослої людини. За таких умов будь-який крок уперед у вивченні психології дитинства набуває першочергового значення для науки і мистецтва виховання»¹.

Учений і сам доклався до заповнення «прогалини» у тогочасній науці, де було «відсутнє чітке наукове уявлення про природу дитини і про її розвиток у перші роки життя»². Ще 1884 р. І.Сікорський опублікував ґрунтовну працю «Виховання у віці першого дитинства», де зазначив, що поява у другій половині ХІХ ст. природничо-наукових досліджень таких учених, як Сигізмунд, Дарвін, Куссмауль, Тен, Лобіш, Шульце, Прейер, Фірордт, а також перевидання творів Дж.Локка у сукупності «становлять сучасну психологію дитинства і дають вихідну точку для гігієни і виховання дітей», а метою його книги є спроба «прослідкувати найважливіші фази нервово-психічного розвитку дитини у віці першого дитинства і визначити умови, які сприяють цьому розвитку або можуть сповільнювати його»³.

Для досягнення ефективного впливу на дитину і виховання гармонійної особистості І.Сікорський вважав необхідним враховувати специфіку розвитку трьох основних складників її природи – розуму, волі й почуттів. До основних принципів розвитку чуттєвої сфери відносив формування у дошкільників уміння приборкувати негативні почуття (гнів, страх) та розвивати вищі стани почуттів. Учений обґрунтував шляхи розвитку вищих почуттів та способи гальмування нижчих.

Процес інтелектуального зростання дітей учений поділяв на чотири періоди, відповідно до розвитку будови мозку (за П. Флексігом): 1-й) від народження до 4-х місяців; 2-й) від 4-го до 10-го місяця; 3-й) з кінця 1-го до другого року життя; 4-й) від 2-го до 6-го року. Для кожного вікового періоду розвитку інтелекту дошкільнят він встановив і дослідив особливості їхніх розумових здатностей. Оскільки дослідник вважав важливим розвиток вольової сфери дитини, то одним з виховних підходів розглядав виховання дитини без «скімлення», у процесі активної діяльності,

¹ Прейер В. Душа ребенка. Наблюдения над духовным развитием человека в первые годы жизни / Перевод с нем., редакция и предисловие профессора И.А.Сикорского. СПб.: Издание А.Е.Рябченко, типография А.С.Суворина, 1891. С.1.

² Сикорский И.А. Воспитание в возрасте первого детства. СПб.: Издание А.Е.Рябченко, типография А.С.Суворина, 1884.С.3.

³ Там само, с.5.

для чого розробив психологічні справи з розвитку волі у дошкільників¹.

І.Сікорський прагнув створити цілісне науково обґрунтоване уявлення про розвиток дитини і функціонування її психіки залежно від діяльності нервової системи, показати необхідність узгодженого виховання її розумової, моральної, вольової й естетичної сфер.

Провідним методом виховання особистості І.Сікорський визначав ігрову діяльність, яку називав «експериментуванням чи дитячою лабораторією», тому приділяв велику увагу дитячій іграшці та методиці проведення ігор, хоча й розглядав їх переважно у сенсі вдосконалення розумових здібностей. Розробляв власні іграшки, які перевіряв у процесі виховання власних дітей, і згодом використав у навчальній і виховній роботі Київського Лікарсько-педагогічного інституту, як методичний матеріал для розумових вправ.

Лікарсько-педагогічний інститут (повна назва – Лікарсько-педагогічний інститут для розумово-недорозвинених, відсталих і нервових дітей, заснований О. та О. Сікорськими² у Києві, (далі – ЛПІ або Інститут) – це вінець втілення в життя наукових ідей І. Сікорського про виховання особливих дітей. 1904 р. разом з доньками І.Сікорський відкрив перший на українських землях спеціалізований приватний заклад для розумово недорозвинених та нервових дітей, де не лише опікувалися ними, а й навчали їх, досліджували їхні особливості, консультували батьків з проблем виховання таких дітей. Наголосимо, що І.Сікорський був прибічником діяльнісного підходу до навчання і виховання психічно аномальних дітей, і відстоював педагогічну доцільність створення атмосфери «невпинної розумової і моральної напруги вихованців»³.

В ЛПІ І.Сікорський виконував обов'язки головного наукового консультанта, а його доньки були виховательками і здійснювали управлінські функції. Готуючись до відкриття закладу, вони вивчали досвід подібного інституту Ж.Бурневілья у Парижі і набули там певних практичних навичок.

¹ Сикорский И. А. Душа ребенка: с кратким очерком дальнейшей психической эволюции. СПб. : Тип. М.М. Стасюлевича, 1901.

² Це доньки І.Сікорського – Олена та Ольга.

³ Сикорский И.А. Вопросы нервно-психической гигиены. Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: В 5-ти книгах. Киев: Типогр. С.В.Кульженко, 1900. Кн. 3. С.2.

Діяльність Інституту базувалася на психолого-педагогічних ідеях І.Сікорського, який виходив з постулату, що медицина розробляє методи боротьби з хворобами людини у процесі вивчення патологічних станів здоров'я. Вчений вважав найсуттєвішим для педагогів уважне вивчення різноманітних видів відхилень у розвитку дітей. Попри ще функціонуючу на той час консервативну точку зору про вроджену природу відхилень у розумовому розвитку людини, а отже й заперечення необхідності їх психолого-педагогічної корекції, І. Сікорський був переконаний у доцільності розроблення таких методів, надавав їм великого значення, а також наголошував на ролі вчителя і вихователя у процесі розвитку аномальних дітей. Виступаючи на II з'їзді вітчизняних психіатрів, що проходив у Києві (вересень 1905 р.), він наполягав на необхідності залучення до педагогічно-корекційної роботи з такими дітьми широкого загалу фахівців – і педагогів, і психологів, і лікарів¹.

Організуючи разом з доньками ЛПП, І.Сікорський вважав, що слід, аби статут закладу був відмінним від Положення про державні лікарські заклади для ненормальних дітей, затвердженого 14 червня 1903 р. Згідно з цим Положенням, подібні державні допоміжні заклади зосереджувалися лише на лікарському опікуванні стану здоров'я дітей з вадами психофізичного розвитку. А І. Сікорський обстоював думку, що таким дітям для розвитку внутрішнього потенціалу необхідний не лише лікарський догляд, а й допомога психолога, педагога та сімейна атмосфера. На його переконання, «звичайні заклади чи школи, які займаються переважно розумовим розвитком, непридатні для задоволення потреб таких дітей, оскільки багато дітей з певними відхиленнями у розвитку, зберігаючи здатність до морального розвитку та виховання, з великими труднощами досягають розумових успіхів та техніки»².

У поясненні до статуту ЛПП уточнювалося, які діти можуть бути прийнятими до закладу: 1) діти з легкими формами морального недоумства; 2) діти з нетяжкими формами нервово-психічного виродження (генетичний ідіотизм); 3) слабоумні діти, але не ідіоти; 4) діти, які у ранньому дитинстві або у лоні матері

¹ Сикорский И.А. Психологические основы воспитания: Речь, произнесенная в торжественном заседании II-го съезда отечественных психиатров в Киеве 8 сентября 1905 г. - 2-е изд., доп. Киев: Литотипография Товарищества И.Н.Кушнарев и К°, 1906. С.3.

² Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых..., 1906, С.2-4.

перенесли хворобу, котра утруднила розумовий розвиток; 5) діти з відхиленнями в ході розумового та морального розвитку (коли почуття більш розвинені порівняно з волею та розумом або недорозвинена воля, або порушена гармонія між душевним і фізичним розвитком); 6) діти, у яких розумовий і моральний розвиток був порушений внаслідок тривалого нетяжкого хворобливого стану мозку та нервової системи¹.

Метою діяльності ЛПП проголошувалося «сприяння розумовому, фізичному розвитку важких дітей різних типів обох статей та їхньому моральному виправленню»², а в § 4 статуту Інституту зазначалося: «Кожен вихованець, прийнятий до інституту, повинен розвиватися. ...вихованцями інституту можуть бути тільки ті діти, які здатні до подальшого розвитку»³.

Освітній процес у закладі ґрунтувався на принципі доступності навчального матеріалу, тобто кожен вихованець вивчав лише те з програми, що було йому доступно і відповідало розумовим здібностям⁴.

Зі звітів про діяльність ЛПП постає, що до його навчальної програми входили Закон Божий, історія Нового Завіту, російська мова, арифметика, історія, географія, природознавство, французька та німецька мови, фребелівські заняття (вправи з паличками, лучинками, кубиками, цеглинками тощо), малювання, ліплення, музика, гімнастика, танці, співи тощо. Крім того для хлопчиків проводили уроки праці у столярній та палітурній майстернях, а також навчали їх випилювання, а з дівчатками проводили заняття з шиття, рукоділля. На уроках праці не ставилося за мету виробити у вихованців професійні навички й уміння, а лише використовувався лікувально-виховний потенціал ручної праці.

Ще одним ключовим принципом роботи ЛПП був індивідуальний підхід. Враховуючи особливості психофізичного розвитку і загальноосвітню підготовку, вихованців в Інституті їх розподіляли на 3 групи:

- молодша, до якої відносили дітей, що не вміли розмовляти, а також дітей зі слабо розвинутою увагою або з відсутністю якогось певного виду уваги;

¹ Там само, с.13-14.

² Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых ..., 1910, С.3.

³ Там само, С.7..

⁴ Сикорский И.А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей. 2-е изд., доп. Киев: Литотипограф. Товарищества И.Н.Кушнарев и К°, 1904.

- середня, для вихованців, які вже вмiли читати, писати та рахувати;

- старша, яка об'єднувала дітей, що могли самостійно готувати домашні завдання.

Кожна група учнів для проведення занять поділялася ще на підгрупи по 3-4 особи, що вимагало залучення до педагогічної роботи великої кількості персоналу – понад 20 викладачів. Процес навчання складався з уроків і так званих «розумових вправ», які були своєрідними підготовчими заняттями для дітей недорозвинених у розумовому чи психічному відношенні, і мали на меті початкову корекцію їхнього світосприйняття шляхом розвитку різних видів уваги, почуттів.

Заклад задумувався фундаторами як своєрідне виховне середовище, наближене за своїм устроєм до сімейного осередку. ЛПП поєднував школу й пансіон (інтернат), тобто вихованці перебували у ньому постійно, повертаючись додому лише на канікули. Це створювало можливість цілодобового продуманого впливу на дітей – і у процесі навчальних занять, і у позанавчальний час. Інша особливість діяльності ЛПП полягала у тому, що окрім навчання і виховання діти одержували необхідне медичне обстеження і лікування, що відповідало переконанню І. Сікорського: «Успіх виховання у багатьох випадках залежить від правильного лікування»¹.

Водночас, Інститут був своєрідним науково-дослідним полігоном у царині спостереження за аномальними дітьми, їх вивчення, а також застосування корекційних психолого-педагогічних прийомів і заходів. До складу ЛПП входили також приватна психологічна лабораторія лікаря-консультанта І.Сікорського та педагогічна амбулаторія², де вивчали причини і особливості патології дитячого розвитку, встановлювали «психологічний та педагогічний діагноз» дітей та надавали психологічну допомогу, консультації батькам і рідним, а також вихователям щодо виховання психічно неврівноважених і недорозвинутих дітей та поради з догляду за ними. Як зазначалося у звітах про діяльність ЛПП, іноді амбулаторію відвідували й дорослі люди, щоб порадитися стосовно відхилень у власному характері³.

¹ Там само, с.6-7.

² Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых..., 1906, С.11.

³ Там само, с. 55-56.

Головна мета роботи педагогічної амбулаторії полягала у тому, щоб на широкому практичному матеріалі підготувати лікарсько-педагогічний персонал до всебічного вивчення дитячих аномалій, і завдяки цьому «розширити коло діяльності інституту і створити можливість полегшення поширення у суспільстві здорових ідей щодо виховання дітей, забезпечення їхнього здорового розумового розвитку і догляду за ними у перші роки їхнього життя»¹. Відкриття педагогічної амбулаторії створило можливість для встановлення реального контингенту аномальних дітей міста, для поширення практичних знань про виховання дітей у сім'ї та школі серед батьків. В одному із звітів про роботу ЛПП повідомлялося, що інститутом зібрано великий матеріал про властивості та прояви хворобливих натур, а також про умови, які сприяють розвитку цих ненормальних явищ².

Вивчаючи аномальних дітей, І.Сікорський дійшов висновку, що у звичайних навчальних закладах такі діти стають об'єктом утисків та переслідувань з боку здорових дітей, а у родині їх нівечать невмілим поведінням чи недостатньою опікою³, тому він визнавав за доцільне навчати і виховувати особливих дітей у спеціально створених закладах: «Недорозвинена, відстала, слабоумна дитина ні вдома, ні в закладі для божевільних не може залишатися без шкоди для себе. Лише спеціально створений заклад може дати такій дитині необхідне виховання і врятувати її від розумового і морального занепаду»⁴. Організацію лікувально-педагогічних закладів учений вважав винятково важливою не лише у педагогічному, а й у соціальному аспекті, бо розумово відсталі діти, позбавлені лікування і виховання, неминуче привносять в суспільство елемент виродження⁵.

Згідно з класифікацією І.Сікорського, всіх «важких» дітей поділяли на три типи основні типи: 1. Діти, слабкі у розумовому відношенні: а) тяжкий тип розумової недорозвиненості (ідіотизм); б) розумова слабкість, недоумкуватість; в) розумова відсталість; 2. Діти, нестійкі у моральному відношенні; 3. Психічно хворі діти. Ці типи дитячої недорозвиненості (окрім (а)), на думку вченого, підлягали виховному впливу та корекції лікувальними методами, їх

¹ Там само.

² Там само, 56.

³ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых..., 1910, С.38.

⁴ Сикорский И.А. О лечении и воспитании недоразвитых..., С. 28.

⁵ Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посібник. Київ: Наш час, 2005.С.26 .

можна було компенсувати за допомогою раціональних психологічних та педагогічних прийомів.

Ключовими засадами організації діяльності ЛПП були:

- забезпечення чіткого виконання педагогічно продуманого режиму дня вихованців;
- застосування у навчанні фребелівських методів на принципах поступовості і доступності;
- створення сімейної атмосфери в закладі;
- використання фізичних вправ у поєднанні з прищепленням дітям навичок особистої гігієни.

Виходячи з переконання, що відсутність звички до раціонального розпорядку дня є загальною особливістю важковиховуваних дітей, І.Сікорський надавав принципово важливого значення встановленню і дотриманню в ЛПП доцільного з педагогічної і медичної точки зору режиму дня. Він писав, що правильна визначеність дня потроху змінює моральний стан розбещених дітей та сприяє розвитку уваги¹. Реалізуючи прагнення заповнити різноманітними заняттями весь день вихованців, учений водночас завжди враховував необхідність запобігати їхній перевтомі, а тому у закладі практикувалося чергування занять з відпочинком. Учений наголошував, що заняття слід змінювати відразу, щойно педагог помітить зміну настрою у дитини («втомлення почуттів») чи появу неухважності («втомлення розуму та волі»). Для попередження втомлюваності і забезпечення нормального настрою дітей в ЛПП чергували абстрактну розумову роботу з іншим видом розумової діяльності, яка проводилася у вигляді ігор, забав, розваг, педагогічної гімнастики².

Схожої думки про значення режиму дня в житті розумово і морально недорозвинених дітей дотримувався й сучасник І.Сікорського педагог-психіатр В.Кашенко, який організував у Москві (1908 р.) приватну школу-санаторій для важковиховуваних дітей. Основною гігієнічною вимогою і водночас важливим психотерапевтичним і виховним чинником діяльності школи-санаторію проголошувався режим дня, якого мали чітко дотримувалися всі. Обов'язковість виконання вимог розпорядку дня давала змогу вихованцям, на думку організатора, не витратити психічну енергію на пристосування до нових умов, дисциплінувала

¹ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых..., 1906. С.33.

² Там само, с.47.

їх, що було особливо корисно для вередунів, для дітей зі слабо розвинутою вольовою сферою¹. Саме В.Кашенку належить уведення до педагогічного лексикону (початок ХХ ст.) аналогу поняття «важкі» діти – поняття «дефективні» діти, який вже у 1920-ті роки він замінив поняттям «виключні» діти.

Навчальний процес в ЛПП тісно пов'язувався з розвитком фізичних сил і можливостей вихованців на основі гімнастичних вправ, які визнавалися і засобом тілесного вдосконалення, і засобом розвитку психомоторних функцій, і лікувальним засобом. В основному в інституті практикували гімнастику дихальну і педагогічну (довільні та ритмічні рухи). Дихальна гімнастика складалася з комплексу вправ на чергування повільних, глибоких, плавних дихальних рухів з 1-2-хвилинною паузою для звичайного дихання. Такі вправи, на переконання І.Сікорського, покращували у вихованців мозковий кровообіг і цим слугували регуляції розумової діяльності, а також розвитку уваги². Застосування педагогічної гімнастики мало на меті збереження в пам'яті дітей показаних їм рухів і осмислення ними нервових зусиль, необхідних для відтворення цих рухів, тобто такі вправи сприяли розвитку і розуму (пам'яті), і почуттів, і тіла.

Окрім гімнастичних занять до системи психофізичного розвитку вихованців ЛПП входили тривалі прогулянки на свіжому повітрі (близько 2-х годин на день), тижневі екскурсійні прогулянки містом, а теплі пори року – екскурсії за межі Києва. Враховуючи роки функціонування закладу, наголосимо, що для того історичного періоду життя країни значущим було запровадження у навчально-виховній установі елементів гігієни побуту, які нині є узвичаєними для людини ХХІ ст., але які на початку ХХ ст. ще не набули широкого вжитку, особливо в житті пересічних сімей. Маємо на увазі такі побутові звички, як регулярне прийняття ванни (старші діти приймали ванну 2 рази на тиждень, молодші – 3 рази), як обов'язкові ранковий і вечірній особистий туалет вихованців, що передбачав користування індивідуальним туалетним приладдям, рушниками. Враховуючи широкі суспільні контакти педагогічного персоналу ЛПП з батьками і дітьми, педагогами і вихователями інших закладів, можна

¹ Кашенко В.П. История и современное состояние воспитания и обучения дефективных детей в России. Дефективные дети и школа / Под ред. В.П.Кашенко. Москва, 1912. С.6.

² Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, 1906. С.20.

твердити, що відбувалося активне поширення знань про раціональний і гігієнічний побут.

Для забезпечення родинної атмосфери у закладі його фундатори врахували багато різних аспектів: по-перше, те, що спільне проживання під одним дахом і вихованців, і вихователів (засновники ЛПП, педагоги, няні) створює постійну неформальну близькість, можливість постійного піклування і догляду за важкими дітьми, по-друге, важливість організації і проведення свят, які відбуваються у сім'ї – дні народження кожного учня і вихователя, а також тих свят, які згуртовують весь виховний загал – день відкриття інституту (5 листопада) і день святого покровителя закладу євангеліста Луки (18 жовтня), релігійні і державні свята. Святування проводили так, як це відбувається у родинному колі: запрошували родичів педагогічного персоналу, знайомих сім'ї Сікорських, близьких вихованців.

Діяльність ЛПП (1904-1914) набула визнання і у Києві, і за його межами. До закладу привозили на навчання дітей з різних губерній Російської імперії, з міст і сіл Молдавії, Фінляндії, Польщі¹. Вік дітей коливався в межах від 4-х до 19-ти років. Однак наголосимо, що все ж відомості про здобутки ЛПП були маловідомі широкому науковому й освітньому загалу імперії. Наприклад, вже згадуваний лікар-педагог В.Кашенко, виступаючи у 1909 р. на III з'їзді вітчизняних психіатрів, стверджував, що в Росії немає пристойних медико-педагогічних закладів, які займалися навчанням і розвитком розумово відсталих дітей. Закликаючи до «створення суспільної течії на користь численного класу нещасних дітей в інтересах державної безпеки, шкільної гігієни і педагогіки»², він, на жаль, не згадав про свого попередника (чи може не знав про його діяльність?), який неодноразово оприлюднював подібні заклики, починаючи з 1880-х років і плідно займався їх реалізацією в стінах ЛПП.

Погоджуючись з сучасним науковцем Л.Головановим, який оцінив школу-санаторій В.Кашенка як «оригінальний дитячий заклад, що поєднував педагогічні, лікувальні і дослідницькі цілі ... і за своїми завданнями і організацією справи був новим не лише для Росії, а й загалом у світі»³, вважаємо цілком виправданим таку

¹ Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых..., 1910.С.5-6.

² Кашенко В.П. История и современное состояние, с.11.

³ Кашенко В.П. Педагогическая коррекция: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1992. С.8. (Перевидання книги, створеної В.Кашенком у 1930-і роки).

оцінку поширити і на Лікувально-педагогічний інститут Сікорських, який розпочав подібну діяльність на 4 роки раніше, ніж московський заклад.

Пристаємо до думки відомого українського вченого у галузі спеціальної педагогіки академіка В. Бондаря, який стверджує: «Інститут (Сікорських – прим. Н.Д.) був перший і останній приватний навчальний заклад для розумово відсталих дітей в Україні у дожовтневий період, досвід роботи якого вивчався і впроваджувався в педагогічну практику на наступних етапах розвитку спеціальної школи»¹.

Праці

Сикорский И. Воспитание в возрасте первого детства. С.Петербург: Изд. А.Е.Рябченко, 1884. 204 с.

Сикорский И.А. О заикании. Киев: Изд. Карла Риккера, 1889. 301 с.

Сикорский И.А. Всеобщая психология с физиогномикой в иллюстрированном изложении. Киев: Тип. С.В. Кульженко, 1912. 770 с.

Сикорский И.А. Душа ребенка: с кратким описанием души животных и души взрослого человека. Киев: Тип. С. В. Кульженко, 1909. 159 с. (илл).

Сикорский И.А. Душа ребенка: с кратким очерком дальнейшей психической эволюции. СПб. : Тип. М.М. Стасюлевича, 1901. 104 с. (илл).

Сикорский И.А. Начатки психологии. Киев: Тип. С. В. Кульженко, 1909. 138 с.

Сикорский И.А. Об умственном и нравственном развитии и воспитании детей. СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1902. 84 с. («Родительск. кружок» при Пед. музее в.-уч. зав. в СПб. Энциклопедия семейного воспитания и обучения; вып. 44–46).

Сикорский И. А. Об умственном и нравственном развитии учащихся в средней школе в связи с здравоохранением. К. : Лито-типография тов-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1901. 36 с.

Сикорский И.А. Ход умственного и нравственного развития в первые годы жизни. Вопросы нервно-психической медицины. 1901. Т. 6. С. 387–448.

Сикорский И.А. Воспитательно-исправительное учебное заведение. Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии,

¹ Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: навч. посібник. К.: Наш час, 2005. С.28.

воспитания и нервно-психической гигиены: В 5-ти книгах. К.: Типография С.В.Кульженко, 1899. Кн. 2. С.182-293.

Сикорский И.А. О детях трудных в воспитательном отношении. Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: В 5-ти книгах. К.: Типография С.В.Кульженко, 1899. Кн. 2. С.169-181

Сикорский И.А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей. 2-е изд., доп. Киев: Литотипография Товарищества И.Н.Кушнарев и К°, 1904. 44 с.

Сикорский И.А. О явлениях утомления при умственной работе у детей школьного возраста. Здоровье. СПб : Типография Н.А.Лебедева, 1879. Т.V. Год 6-й. С.26-29.

Сикорский И.А. Психологические основы воспитания: Речь, произнесенная в торжественном заседании II-го съезда отечественных психиатров в Киеве 8 сентября 1905 г. - 2-е изд., доп. -К. : Литотипография Товарищества И.Н.Кушнарев и К°, 1906. 31 с.

Сикорский И.А. Вопросы нервно-психической гигиены. Сб. научно-лит. статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: В 5-ти книгах. Киев: Типогр. С.В.Кульженко, 1900. Кн. 3. 227с.

Сикорский И.А. Киевское фребелевское общество и его учреждения: Речь, произнесённая Председателем общества И.А.Сикорским в день торжественного открытия общества 26 октября 1908 г. К., 1908.

Сикорский И.А. Психологическое значение детства и дошкольного периода. Дошкольное воспитание. 1911. № 1.

Сикорский И.А. План исследования психического состояния детей. Дошкольное воспитание. 1912. № 1.

Сикорский И.А. Психологическая борьба с самоубийством в юные годы. Киев: Типография. С..В. Кульженко, 1913. 34 с.

Література

Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: Навч. посібник. Київ: Наш час, 2005.176 с.

Дічек Н.П. Лікарсько-педагогічний інститут Сікорських – провісник спеціальної педагогічної галузі в Україні. *Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка.* 2007. Вип. 36. С.54-62.

Дічек Н.П. Педагогічна антропологія – рушій еволюцівітичних педагого-експериментальних досліджень (остання третина XIX – початок XX ст.). *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2012. № 1–2.С. 88–99.

- Корнєв С.І.* Проблеми корекційної педагогіки у творчій спадщині І. О.Сікорського: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. 2009. 19 с.
- Корнєв С.І.* Дослідження проблеми навчання й виховання осіб з порушенням інтелектуального розвитку в працях І. О. Сікорського. Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: [зб. наук. пр.]. Сер. 19. Корекційна педагогіка та психологія. Київ, 2008. Вип.9. С.47-51. (б. в.).
- Лаврова О.В.* Проблеми виховання важковиховуваних дітей у спадщині І.О.Сікорського. Вісник Луганського нац. пед. ун-ту ім.Т.Г.Шевченка: Пед. науки. Ч.ІІ. Луганськ: Алма матер, 2006. С. 78-82.
- Менжулин В.И.* Другой Сикорский: неудобные страницы истории психиатрии. Киев: Изд-во «Сфера», 2004. 490 с.
- Прудченко І.І.* Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України (1907–1920 рр.): дис.. канд. пед. наук: 13.00.01. Київ: Київ. нац.ун-т ім. Тараса Шевченка.2005.21 с.
- Філімонова Т.* І. О. Сікорський. Українська педагогіка у персоналіях. У 2 кн. (за ред. О.В.Сухомлинської), Київ: Либідь, 2005. С.525-530.
- Яковенко О., Вискірко О.* І.О.Сікорський: життя, діяльність, бібліофільська спадщина. Бібліотечний вісник. 2015. №3. С.43-50.

Сікорський І.О.

ВІДОМОСТІ ПРО ЛІКАРСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ

Лікарсько-Педагогічний Інститут для розумово-недорозвинутих, відсталих і нервових дітей відкрито 1904 р. у Києві, вулиця Ярославів Вал, № 15.¹ Інститут має на меті сприяти правильному фізичному, розумовому і моральному розвитку дітей. Інститут є навчально-педагогічним закладом, всі діти навчаються та проходять ту програму, на яку здатні. Більш успішні готуються до середніх навчальних закладів, менш успішні проходять курс спеціальних підготовчих занять.

Усі вихованці, крім найвідсталіших, займаються вивченням мов, музикою, співом, малюванням, гімнастикою і танцями. Крім

¹ Адреса власного будинку родини Сікорських, де у 3-поверховому будинку містився й Інститут, і педагогічна амбулаторія (*прим.Н.Д.*)

того, хлопчики займаються випилюванням, у столярній майстерні, палітурною справою, а дівчатка шиттям і витонченими рукоділлям.

Інститут є виключно закритим навчальним закладом, вихованці приймаються лише на умовах повного пансіону (пансіонери).

За Статутом Лікарсько-Педагогічного Інституту кожен вихованець приймається попередньо на випробування, для повного ознайомлення з ним. Строк випробування коливається залежно від індивідуальних здібностей вихованця від 6-ти тижнів до 6-ти місяців, протягом яких з'ясовується, чи може Інститут допомогти дитині. Лише у такому випадку дитина залишається вихованцем Інституту.

При прийомі дитини необхідно щоб лікар-консультант і особи, які стоять на чолі Інституту, бачили дитину. Попередньо про дитину збираються короткі відомості за таким опитувальником:

- 1) Вік дитини.
- 2) Хлопчик чи дівчинка.
- 3) Скільки дітей в сім'ї і яке місце за старшинством займає ця дитина.
- 4) Чи здорові і правильно розвиваються інші діти в родині.
- 5) Як дитина розвивалася фізично, коли почав ходити.
- 6) Як дитина розвивалася розумово, коли почав говорити.
- 7) Коли почали помічати, що дитина розвивається неправильно й у чому ця неправильність полягала.
- 8) Яким є фізичний стан дитини наразі.
- 9) Яким є розумовий стан дитини наразі.
- 10) Який у дитини характер, в якому настрої дитина частіше перебуває.
- 11) Як дитина проводить весь день, чим займається і грається.
- 12) Якими хворобами і в якому віці хворіла.

Протягом 1909р. і 1910 р. Інститут продовжував свою діяльність згідно з принципами і керуючись планом (роботи – прим. Н.Д.), виробленими у перші роки, оскільки план виявився таким, що відповідає вимогам виховної справи.

Прибуття та вибуття вихованців

Усього за час діяльності Інституту з листопада 1904 р. до нього прийняли 50 вихованців.

За роками рух вихованців розподілився так:

	1904/5	1906	1907	1908	1909	1910
Залишилося	-	8	12	15	15	16
Поступило	14	9	10	5	3	9
Вибуло	5	5	7	2	5	4
Перебувало	9	12	15	18	18	18

За віком вихованці розподіляються так:

4-х років ... 4 вихованці;	6-ми років ... 2 вихованці;
5-ти років ... 2 вихованці;	7-ми років ... 5 вихованців;
8-ми років ... 5 вихованців;	14-ти років ... 2 вихованці;
9-ти років лет ... 7 вихованці	15-ти років ... 3 вихованці;
10-ти років ... 6 вихованців;	16-ти років ... 3 вихованці;
11-ти років ... 2 вихованці ;	17-ти років ... 1 вихованець;
12-ти років ... 4 вихованці ;	19-ти років ... 1 вихованець;
13-ти років ... 3 вихованці;	

За національністю:

Росіяни	42
Поляки	2
Євреї	4
Караїми	2

За губерніями:

	Кільк.		Кільк.
Астраханська	1	Петербурзька	4
Бесарабська	3	Полтавська	2
Волинська	2	Саратовська	2
Воронезька	2	Смоленська	3
Віленська	1	Ставропольська	1
Катеринославська	2	Сувалківська	1
Київська	6	Тамбовська	1
Курська	1	Томська	2
Ліфляндська	1	Тульська	1
Люблінська	1	Харківська	5
Московська	1	Херсонська	1
Нижньоновгородська	1	Чернігівська	2
Область Війська Донського	3		

Серед 50 вихованців було 32 хлопчики і 8 дівчаток.

Серед вихованців, прийнятих до Інституту в 1909 - 1910 рр. 11 вихованців належать до 1-ї категорії (розумово недорозвинені) і 1 вихованець до 3-ої категорії (психічно хворі діти).

У першому і другому звітах (Інституту – прим. Н.Д.) 1-а категорія поділялась на 3 групи:

Перша: важке розумове недорозвинення – ідіотизм;

Друга: менш важке розумове недорозвинення;

Третя: найменший вид розумового недорозвинення – розумова відсталість.

У перші роки до Інституту приймали всіх дітей згаданих категорій, але діти, які страждали на важкі розумові недорозвинення, не були здатні користуватися всіма навчально-виховними посібниками, не могли жити спільним життям Інституту внаслідок властивостей своєї духовно-психічної організації, часто їх доводилося відокремлювати від інших дітей, вони жили своїм особливим життям. Для таких дітей Інститут слугував скоріше притулком, ніж навчально-виховним закладом, а самі діти були важким тягарем для Інституту, це суперечило головній ідеї, покладеній в основу діяльності Інституту: «що кожна дитина, прийнята до Інституту, повинна розвиватися» і «вихованцями інституту можуть бути лише діти, здатні до подальшого розвитку» (Статут Лікар.-Пед. Інституту, § 4). Тому останніми роками Інститут рішуче відмовляв у прийомі таких суто притулкових випадків, і влітку 1908 р., після попереднього тривалого листування, усіх таких дітей повернули рідним. <...>

Опис індивідуальних особливостей вихованців¹ ([С.10-12])

а) Відсталі діти

1-й випадок. Дівчинка 7 років прийнята до Інституту у вересні 1909 р. Розумовий розвиток відповідає розвитку 2-річної дитини. Не розмовляє. Не акуратна, під час їжі хапає кашу руками. Увага дуже слабка. Наодинці все псує і ламає. Ласкава, весела, але дуже боязка. Не лише зустріч із незнайомими людьми, а й будь-яке нове враження викликає в неї щось подібне до переляку і завжди супроводжується сльозами. Залишена матір'ю в Інституті, дівчинка плакала кілька хвилин, а потім заспокоїлася. З наступного дня плакала завжди, коли мати приходила провідати її, хоча дитина й пізнавала її.

¹ Описи містять і результати виховного впливу, і методи такого впливу. У цілому в звіті наведено опис 14 випадків (прим.Н.Д.)

Перші заняття спрямовувалися виключно на розвиток уваги дитини, на зосередженні її уваги на одній певній іграшці (навчальному посібнику) і тривали 2-5 хвилин. Поступово уроки ставали довшими, різноманітнішими і на кінець першого навчального року тривали вже близько 20 хвилин за підтримання активності й уваги дівчинки. На кінець року дівчинка навчилася чітко вимовляти кілька слів – зуби, ніс, вуха, шия, руки, ноги, кішка, собака, стіл, стілець; знає на ім'я кількох дітей і вчительку, значно краще розуміє мову. Стала менш боязкою, утримується від сліз у тих випадках, у яких раніше плакала, наприклад, коли підходить незнайома особа, тепер дівчинка подає руку для привітання. Але ці успіхи виявляються переважно в атмосфері навчального класу, а в життєвих ситуаціях змін не багато. Потребує цілодобової пильної опіки. <...>

3-й випадок. Хлопчик 13 років, до Інституту його прийняли у серпні 1909 р. Фізично добре розвинений, дебелий. На час прийняття до Інституту хлопчик умів трохи читати і писати, але за розумовим розвитком відповідав 6-річній дитині. У характері дитини теж наявні відхилення. Не дивлячись на природну доброту і м'якість, хлопчик постійно перебував у збудженому стані, кричав, лаявся і навіть бився. Під час прийняття до Інституту попросився з рідними дуже грубо, хоча й був задоволений з прийняття. Перший час перебування в Інституті цю зовнішню брутальність хлопчик виявляв постійно, хоча й обмежувалася переважно погрозами: «Я буду лаятися, я буду битися».

Правильний шкільний режим відразу справив на хлопчика благотворний вплив; він помітно заспокоївся і скоро із задоволенням втягнувся у життя закладу. Було помітно, що слабкий розум і слабка воля хлопчика потребували керівництва, і саме відсутність вдома такого керівництва була причиною його постійного роздратування. Заняття з хлопчиком проходили доволі задовільно, він завжди був старанний, хоча і не обдарований від природи. На Різдво батьки, які приїхали відвідати хлопчика, побачили як істотно він змінився – вони були подивовані тим, наскільки розширився світогляд хлопчика і наскільки зріс його словниковий запас. На кінець навчального року хлопчик вільно читав і писав під диктовку. Значно важче йому вдаються переказ прочитаного і особливо лічба. Поведінка помітно вирівнялася: хлопчик спокійний, лагідний, ввічливий.

4-й випадок. Дівчинка 11 років, до Інституту її прийняли у вересні 1909 р. Фізично розвинена правильно, хоча й дуже худорлява. У розумовому розвитку значно відстала від норми і відповідає 6-річній дитині. Дуже рухлива, вразлива, реагувала на все, що довкола неї відбувається. Постійно шукала когось, дорослого чи дитину, аби ділитися враженнями. Обличчя рухливе, віддзеркалює всі душевні настрої дівчинки: активно гримасувала, висувала язика, приклацувала. За великою кількістю швидких, спритних і чіпких рухів та гримас нагадувала мавпочку. Надмірна рухливість і розв'язність заважала їй зосередитися на зовнішніх враженнях. Але в уривчастих і поспішних фразах проскакував розум і спостережливість, часом дівчинка дивувала тонкими порівняннями й узагальненнями. Добра, прив'язлива, але душевні і розумові якості перебували в такому безладі, що дівчинка не могла ними користуватися.

Уже з перших днів життя в Інституті дівчинку вразив чіткий порядок дня і тиша під час уроків. Поступово, приймаючи шкільну дисципліну, дівчинка почала зосереджуватися на окремих враженнях. Успіхи у класному навчанні (читання, письмо, арифметика) досягалися нею не так швидко, як у загальному розвитку. Через 2-3 місяці дівчинку годі було впізнати. Позитивна зміна в ній сталася так швидко, що не втаїлася навіть від уваги дітей-вихованців. Перший навчальний рік значно впорядкував розум і душу дитини. <...>

Заняття і розваги вихованців (С.10-12)

Для класних занять вихованців розділено на групи. У групі не буває більше 3-4 учнів, тому групи майже завжди мають паралельні відділення.

Є вихованці, які займаються окремо.

Паралельні уроки в групах йдуть звичайно одночасно.

У старших групах займаються діти, які можуть самостійно приготувати заплановані уроки. Вихованці цієї групи вивчають Закон Божий, російську мову, математику, історію, географію, природознавство, французьку і німецьку мови.

У середній групі займаються діти, яких навчають читати, писати, молитов й історії Нового Завіту, а також вони вивчають початки географії і природознавства. Займаються на практиці мовами (під час гри в лото, ігор). Вихованцям середньої групи уроки не задають і тоді, коли вихованці старшої групи готують

загадані уроки, вихованці середньої групи вдруге займаються з вчительками загальноосвітніми предметами.

Усі звичні письмові роботи: диктанти, переклади, твори, вправи, тощо діти виконують 1 раз на місяць в особливих «зошитах 1-го числа», що дає змогу навіть самим дітям побачити власні успіхи, досягнуті протягом року.

Усі вихованці старших і середніх груп та деякі вихованці молодшої групи вчать малювати, музики, співу, займаються гімнастикою, танцями, виконують Фребелівські завдання. Хлопчики також займаються столярним майструванням, випилюванням і палітурництвом, дівчатка – рукоділлям і витонченим шитвом.

У молодшій групі займаються діти, яких вчать читати, писати і рахувати. Діти цієї групи ще не розмовляють, але розуміють мову, до занять ставляться серйозно, на уроках поводяться добре, урок у цій групі зовні немає відмінностей від уроків старших груп.

Досвід Інституту показує, що дитині, яка не вміє розмовляти, легше навчитися писати і читати, ніж говорити і, зазвичай, грамоти й мови діти вчать одночасно. Хоча знання (шкільні) вихованців цієї групи не великі, вони вже значно просунулися в розумовому і моральному розвитку: їх увага активна і слухняна їхній волі і вони досі до усвідомлення важливості занять.

Деякі вихованці займається поза групою, окремо. За допомогою спеціальних навчальних посібників-іграшок вони проходять курс підготовчих занять для розвитку уваги взагалі і для розвитку різних видів уваги.

Необхідні відомості для спостереження за дітьми¹
([С.33-38])

Новонароджене немовля повинне мати окружність голівки 34 сантиметри і правильно розвинені всі частини тіла. Здорова дитина добре кричить відразу після народження і пізнає природну їжу, тобто молоко, любить теплу ванну і відчуває, коли її тримають на руках. Протягом вже перших днів відкриває очі і дивиться на світ; з кінця 2-3 місяця впізнає обличчя рідних, звук голосу пізнає трохи раніше. З 6-10 місяців дитина вже має волю: показує предмети, тягнеться до них. З кінця першого року починає розуміти мову, а через 2-3 місяці потому і сама може говорити деякі слова. Ходіння починається не раніше від мови, а дещо пізніше; іноді ходіння і

¹ З книги проф. Сікорського «Основы Теоретической и Клинической Психиатрии», 1910 [Пояснення з цитованого звіту, С.37].

мова запізнюються. На початку 2-го року у дитини вже починається розвиток вищих почуттів (вона починає розуміти радість і страждання інших і відповідати на них). Дитина розвивається день у день, розвиток не зупиняється ні на крок.

Коли в дитини стається мозкова або нервова хвороба, то першим наслідком цього буде зупинка в ході психічного розвитку. Але, оскільки цей розвиток має бути безперервним, то будь-яка зупинка відразу виявляється у тому, що розвиток дитини не лише не йде вперед, а й навіть відступає назад, рівень розвитку знижується порівняно з уже досягнутим. Цей крок назад є дуже помітною і важливою ознакою і призводить до того, що останні успіхи, які ще не цілком були закріплені вправлінням, негайно зникають, щойно припиняється вправління. Чим менший вік дитини, тим вагоміший цей факт. У разі захворювання (не лише психічного, а й навіть фізичної хвороби) маленькі діти на 2-3 році життя забувають частину слів, частину засвоєних звичок і повинні знову навчатися того, що вже знали раніше. Тривала, а особливо психічна хвороба спричинює негативні наслідки навіть до 10-річного віку дитини. Хоча кількісно захворювання в дитячому віці не такі значні, як серед дорослого населення, однак вони й не такі рідкісні, як звикли думати ще й досі внаслідок продовження ігнорування значущості дитячої психічної захворюваності.

Ознайомлення з дитячими психозами і станами розумового недорозвинення у дітей відбулося за таких умов. Спочатку, близько початку минулого століття¹ стали відомі важкі (здебільшого дегенеративні) випадки зі сфери дитячої патології, які отримали назву і д і о т и з м у (Esquirol) і кретинізму. У ту пору здавалося, що ними вичерпується вся дитяча патологія, але вже через короткий час (у 1830-х роках) загальну увагу привернула інша категорія дітей, яких називали з і п с о в а н и м и і з л о ч и н н и м и. З двох зазначених категорій дітей перших відправляли до божевілень, а згодом – до спеціальних закладів, а для других влаштовували особливі притулки, так звані «батьківські будинки» або землеробські колонії (colonies agricoles) у Франції, «врятивні будинки» (Bettange anstalten) і «суворі будинки» (Rauhhaus) у Німеччині. Таким був стан справ у першій половині XIX ст. Згідно з тогочасними панівними уявленнями між цими двома категоріями дітей не було встановлено жодного зв'язку. Насправді ж було

¹ Мається на увазі початок XIX ст. (прим.Н.Д.)

зовсім не так: між цими крайніми полюсами дитячої ненормальності – між дитячим недоумством і дитячою зіпсованістю – існувала величезна проміжна група ненормальних дітей, що у багато разів перевищувала кожен з крайніх груп. Ці, так би мовити, щойно відкриті діти заповнили ту штучну прогалину, яка тривалий час позбавляла можливості створити цілісне вчення про психічні хвороби і ненормальності у дітей. Нині це стало можливим. Усіх психічно хворих, недорозвинених і ненормальних дітей можна розділити на три групи:

- 1) Ідіотизм.
- 2) Душевна відсталість.
- 3) Психози дитячого віку.

Найголовніші ознаки і відмітні риси наведених груп такі:

1) **І д і о т и з м** є важке каліцтво мозку, вроджене або придбане, це наслідок важкої мозкової хвороби у внутрішньоутробному періоді життя або в перші роки після народження. Ідіоти позбавлені мови і не можуть її навчитися.

2) **Д у ш е в н а в і д с т а л і с т ь** є уповільнення і запізнювання в ході розвитку дитини і поділяється на розумову відсталість і моральну нестійкість. Розумова відсталість характеризується слабкістю, недоліком розумового розвитку; моральна нестійкість виявляється у неправильному розвитку почуттів й інстинктів та в помилках у поведінці.

3) **Д и т я ч і п с и х о з и**. Як і дорослі, діти, навіть розвиваючись нормально, можуть захворіти на психічну хворобу, тобто може розвинутиися манія, меланхолія, деменція, марення, галюцинації, сплутаність свідомості; але, завдяки неповному розвитку душевних сил (особливо розуму й волі), психози дитячого віку не мають ні особливої сили, ні масштабу, як у дорослих, і виявляються набагато легше, ніж у дорослих.

Л і к у в а н н я п с и х і ч н и х а н о м а л і й і х в о р о б д и т я ч о г о в і к у. Щодо лікування психічних хвороб у дітей, досвідом і практикою вироблені дуже серйозні загальні положення і принципи. Перш за все встановлено, що дітей слід лікувати окремо від дорослих. Середовище дорослих божевільних, із сильною волею, афектами і здатних до дії, справляє згубний вплив на дітей, лякаючи їх та змушуючи наслідувати [такі дії – прим. Н.П.]. На думку спеціалістів – у божевільних діти завжди стають гіршими, ніж до перебування там, і тому поміщати їх до божевілень є жорстокістю. Спокійних дітей (дівчатка і хлопчики)

на край можна влаштувати до жіночих відділень психіатричних лікарень, що робилося здавна. Взагалі ж дітей необхідно лікувати окремо від дорослих. У ході тривалих спостережень встановлено також, що ідіоти і епілептики мають бути безумовно відокремлені від інших дітей (розумово відсталих і психічно хворих). Ідіотів й епілептиків слід вважати психічними каліками, які потребують притулку, а не лікування; а відсталим і психічно хворим необхідне навчання і школа, яка для них є найважливішими ліками. Підтримка в дітях іскри здорового глузду і правильних звичок діє дуже благотворно, особливо на велику категорію відсталих дітей. Водночас і у випадках дитячих психозів (за винятком важких випадків) навчання дуже благотворне; заняття у Дитячому Садку, рукоділля і класні вправи дають дитині підтримку, без якої вона поринає в глибину хвороби. Дитячі психози – відносно не важкі захворювання і не такі глибокі, як у дорослих, тому розумова праця для таких дітей не виключається.

Практика життя (особливо в Німеччині) виробила тип навчального закладу для відсталих дітей – так звану допоміжну школу (Hilfschule); це навчальний заклад з дуже скромною програмою (що складається з навчальних, рукодільних і практичних занять), де діти залишаються від 7 років до 16-18 років життя, а потім виходять – дівчата в життя, а юнаки – на військову службу або від неї звільняються за свідченням школи. Відсталі діти, якщо вони не навчені і не розвинені школою, збільшують у майбутньому відсоток загальної злочинності: вони у 5-6 разів злочинніші, ніж нормальні діти (спостереження французьких авторів) <...>.

Врачебно-педагогический Институт для умственно-недоразвитых, отсталых и нервных детей, учрежденный Ольгой и Еленой Сикорскими в Киеве. Отчет III-й 1909-1910-й годы. Киев: Типография «С.В. Кульженко», 1910. 38 с., С. 3-9.

Фелікс Францович Мовчановський

Історія знає багато прикладів, коли видатні постаті з різних причин не були відомі широкому загалу. Однією з них був Фелікс Францович Мовчановський, на початку ХХ ст. відомий на весь світ завдяки турботі про дітей з порушеннями слуху.

Фелікс Францович Мовчановський (1853-1921), спадковий дворянин польського походження із Сувальської губернії (на сьогодні м. Сувалки – територія Польщі), заможний, інтелігентний комерсант, був людиною надзвичайного розуму і невтомної праці, а одночасно обдарований педагог, історик, етнограф, краєзнавець, просвітитель та громадський діяч. Йому були притаманні добродійність і милосердя. Це була неординарна людина свого часу.

Протягом кількох термінів, з кінця 1901 по 1911 рік та з 1916 по 1917 рік, Ф.Ф.Мовчановський обіймав посаду міського голови Олександрівська (нині Запоріжжя).

Він був людиною неспокоїної вдачі, яка з жадобою бралася за вирішення злободенних проблем тогочасної російської буденності. В силу своїх реформаторсько-просвітницьких поглядів, у своїй діяльності він прагнув добра для співгромадян. Для втілення своїх задумів Фелікс Мовчановський залучав всю свою енергію, майстерність, знання та кошти¹. Це стосувалося також і освіти.

Опікуватися питаннями освіти Фелікс Мовчановський почав ще задовго до того, як був обраний на посаду міського голови. Перебуваючи гласним (1880-1901) Олександрівської міської Думи, він входив до складу комісії з народної освіти, неодноразово обирався головою опікунських рад міських навчальних закладів².

Проте, найбільше його ім'я асоціюється зі створенням на початку ХХ століття у провінційному Олександрівську унікального навчального закладу, який вперше (і востаннє) виник у вітчизняній та світовій педагогічній практиці – школи-хутора (училища-хутора) для глухонімих. Саме цей заклад у всі повноті розкрив діяльність

¹ Кузьменко Н., Михайлов Н. Запорожье и запорожцы / Н.Кузьменко, Н.Михайлов. – Запорожье: Тандем-У, 2005. – 334 с. – Из содерж.: Феликс Францевич Мовчановский. – С. 60–61.

² Злобина Л.Г., Малаховская Н.В. Развитие образования в г. Александровске / Л.Г.Злобина, Н.В.Малаховская // Наукові праці історичного факультету: 25-річчю історичного факультету ЗДУ присвячується. 1971–1996. – Вип. 2. – Дніпропетровськ: МП Промінь, 1997. – С. 227.

Ф.Ф.Мовчановського на освітянській ниві. Тому це спонукає нас до його детального розгляду.

Історія виникнення цього закладу розпочалася задовго до його відкриття і має безпосереднє відношення до Фелікса Францовича Мовчановського.

Складне становище з навчанням дітей з порушеннями слуху в кінці XIX ст. привернуло до себе увагу Імператриці Марії Федорівни і найкращих представників суспільства, які занепокоїлися їх долею. У зв'язку з цим, 3 травня 1898 р., за наказом Її Величності Государині Імператриці Марії Федорівни в Петербурзі утворюється Всеросійське Опікунство про глухонімих, яке згодом почало відкривати свої Відділи опіки в різних містах.

Імператриця Марія Федорівна висловила думку, що для глухонімих дітей сільських мешканців потрібно створювати спеціальні школи-хутори, в яких діти не відривалися б від свого середовища та отримували відповідне навчання і виховання. З цього приводу в усі міста Російської імперії були розіслані листи-прохання. З території України відповідь надійшла лише з двох міст – Чернігова та Олександрівська. Відкрита згодом школа-хутір у Чернігові була звичайною школою для дітей з порушеннями слуху, а заклад в Олександрівську, завдяки Ф.Ф.Мовчановському, розвивався за іншим сценарієм.

1900 року на засіданні Олександрівського повітового земського зібрання, завдяки клопотанню гласного міської Думи Фелікса Мовчановського, була прийнята постанова про виділення щорічної допомоги майбутній школі-хутору в розмірі 1000 крб.

Восени 1901 року в Олександрівську відбувалися вибори міського голови, на яких переміг Фелікс Францович Мовчановський. З цього часу справа організації школи-хутора зрушила з місця.

5 жовтня 1902 року міський голова Олександрівська отримав листа від Катеринославського губернатора, в якому той просив повідомити, чи згоден Ф.Ф.Мовчановський прийняти обов'язки уповноваженого Комітету Опікунства про глухонімих по Катеринославській губернії. В обов'язки Уповноваженого входило сприяння справі піклування та навчання глухонімих, широке інформування про діяльність Опікунства та залучення до співробітництва установ і громадян, які своєю працею або коштами могли б йому допомогти. Фелікс Мовчановський погодився

прийняти на себе ці обов'язки і в листопаді 1902 року був призначений на посаду¹.

Фелікс Францович був знайомий з постановкою справи навчання глухонімих і бажав застосувати свої знання на практиці. Це підтверджується тим, що готуючись до відкриття школи він уважно вивчав структуру і особливості організації спеціальних закладів, які були на той час в Російській імперії. Збереглося широке листування Ф.Ф.Мовчановського із завідувачем школи глухонімих с. Мурзинки, що під Петербургом, якого він просив надіслати все необхідне для відкриття школи глухонімих, починаючи з меню, форми для учнів і закінчуючи правилами для службовців школи, програмами та підручниками².

Цим пояснюється та обставина, що він у званні товариша (заступника) голови Відділу Опікунства і опікуна його закладів насправді був не лише головною особою, але і єдиним керівником всіх справ, заходів та починань цієї благодійної організації. В очах місцевих жителів Олександрівський відділ та Ф.Ф.Мовчановський стали невід'ємними один від одного. Фелікс Мовчановський був головним ініціатором і творцем справи з організації найбільшого у світі закладу для глухонімих – Олександрівського училища-хутора (школи-хутора) для глухонімих, яке було оригінальним в організації своїх навчальних закладів, в змісті навчання і в підготовці учнів до майбутньої трудової діяльності та життя.

Шлях до створення закладу був непростим. Довелося долати численні перепони з виділення землі та коштів на його утримання. Отримавши у власність Олександрівського відділу ділянку землі, Ф.Ф.Мовчановський зібрав статистичні дані про глухонімих Катеринославської губернії. Вони свідчили, що потреба у створенні такого закладу була відчутна: в Олександрівську та повіті на той час було 126 глухонімих дітей.

Будівництво школи розпочалося 11 травня 1903 року з «капіталом» у 311 крб. 40 к. Здається, тут у кожного опустилися б руки, адже Комітет опікунства вважав, що його основна справа створити Відділ в губернії, тому він все зробив для того, щоб перекласти турботи про будівництво закладу на Олександрівський відділ і фактично самоусунувся від цієї добродійної справи.

¹ Козыряцкая С.И. Деятельность училища-хутора глухонемых в Александровске в начале XX века // Музейный вестник. – № 7. – Запорижжя, 2007. – С. 97-98.

² Ярмаченко М.Д. Виховання і навчання глухих дітей в УРСР. – К.: Рад. школа, 1968. – С. 55.

Всеросійське опікунство дало допомогу Олександрівському відділу лише один раз незначною короткочасною позикою в 5 тис. крб., державна казна допомоги взагалі не надавала. Але труднощі не злякали Фелікса Францовича Мовчановського і його однодумців. Вони почали пошук інших джерел фінансування, а сам Мовчановський звернувся за допомогою до земств, міських самоуправлiнь, сільських громад, губерній та добродіїв. Вони не залишилися осторонь цієї справи і надали посильну допомогу.

Тому цілком справедливо потрібно вважати, що виникла ця своєрідна установа виключно завдяки наполегливій праці Фелікса Мовчановського та його однодумців. Школа-хутір виникла на хвилі поширення благодійництва і милосердя виключно на кошти громадських організацій і добровільні пожертвування, що надходили «широкою рікою на створення притулку для тих, хто знедолений природою». Окрім цього, на будівництво школи Ф.Ф.Мовчановський витратив понад 10 тис. крб. своїх власних коштів. Такий підхід до справи міського голови дав можливість створити зразковий заклад, рівному якому не було як в Росії, так і в світі¹.

Фундаторами школи-хутора були міський голова Ф.Ф.Мовчановський, гласний міської Думи П.І.Чижевський та член опікунської ради, знаний сурдопедагог М.М.Лаговський. Фелікс Францович Мовчановський зробив все можливе і неможливе для налагодження діяльності закладу на найвищому рівні.

Восени 1903 року відбулося урочисте відкриття закладу. Олександрівську школу-хутір назвали «Маріїнським училищем-хутором глухонімих», на честь покровительки Імператриці Марії Федорівни.

Керівництво школою-хутором та забезпечення навчально-виховною роботою покладалося на Фелікса Мовчановського, оскільки він був обізнаний з її особливостями. Тому саме йому потрібно завдячувати успішній постановці цієї справи в Олександрівську на початку ХХ ст.²

Коли знайомимся з діяльністю навчальних закладів на хуторі та в Євпаторії, у якій на березі моря розташовувалась школа-санаторій хутора для дітей зі слабким здоров'ям, то вражає, захоплює чітко розроблена, до деталей спланована і педагогічно

¹ Морозюк В. Наша духовна спадщина // Рад. школа. – 1991. – № 6. – С. 32–33.

² Ярмаченко М.Д. Виховання і навчання глухих дітей в УРСР. – К.: Рад. школа, 1968. – С. 55.

виважена система навчання та виховання дітей з порушеннями слуху. Ця система не лише ввібрала в себе передовий досвід вітчизняної та зарубіжної думки, а також виробила низку своїх новацій на педагогічній ниві. Це свідчило про високий професіоналізм та підхід до високогуманної справи Фелікса Францовича Мовчановського та його однодумців.

Про рівень закладу свідчить той факт, що в різний час у ньому мали за честь працювати такі відомі сурдопедагоги як Іван Панасович Соколянський (1910-1915), Микола Михайлович Лаговський (1910-1913) та автори численних підручників для глухонімих, серед яких А.Я.Каубе, А.А.Мальцев П.Г.Гуслистый і П.Л.Гуслиста. Частина з них приїхала до провінційного повітового містечка з тогочасної столиці – Петербургу.

Зазначимо, що сурдопедагог Микола Михайлович Лаговський, який в історії навчання і виховання дітей з порушеннями слуху був одним з видатних основоположників науково розробленої теорії і практики цієї благородної справи, приїхав до Олександрівська з Петербургу на особисте запрошення Ф.Ф.Мовчановського. Він погодився бути директором навчальних закладів Олександрівського відділу опіки про глухонімих, до складу якого на той час входили: дитячий садок, школа для дітей з порушеннями слуху зі збереженим інтелектом, школа для дітей з порушеннями слуху з інтелектуальними порушеннями, школа-санаторій в Євпаторії. Відповідно, сурдопедагогічна діяльність М.М.Лаговського тісно пов'язана з Україною. Він залишив праці, у яких висвітлений педагогічний досвід навчання і виховання дітей з порушеннями слуху в цьому закладі.

Відомий український педагог та дефектолог Іван Панасович Соколянський (1889-1960) обрав для початку своєї професійно-практичної сурдопедагогічної діяльності найкращий заклад того часу – Олександрівське училище-хутір для глухонімих.

1910 року, закінчивши Маріїнські педагогічні курси для вчителів глухонімих у Петербурзі, був запрошений директором Олександрівського училища М.М.Лаговським на посаду вчителя. І.П.Соколянський відразу туди переїхав, хоча ще перебував студентом Психоневрологічного інституту, обговоривши собі право їздити до Петербургу лише для здачі іспитів.

І.П.Соколянський працював вчителем з 1910 по 1919 роки (з перервою у 1914-1917 рр. на участь у Першій світовій війні). В цей

період він написав свої перші статті (зокрема «Про навчання українських глухонімих рідної мови», (1910)). Працюючи в школі він зрозумів недосконалість навчання дітей з порушеннями слуху словесної мови. Він зазначав, що навчання нечуючої дитини нерідною мовою ставить перед нею серйозні перешкоди. Замість того, щоб розвивати рідну мову, початки якої є майже в кожній дитини при вступі до школи, вона змушена переучувати її. Так розпочалися пошуки шляхів навчання дітей з порушеннями слуху словесній рідній мові.

Фелікс Мовчановський також розумів цю ситуацію. Тому, за його наполягання, І.П.Соколянський був відряджений до Москви на Всеросійський з'їзд діячів з виховання та навчання глухонімих з доповіддю «Про навчання українських глухонімих рідній мові». На той час ця доповідь мала великий політичний резонанс.

Ф.Ф.Мовчановський постійно турбувався про розвиток хутора, поліпшення навчально-виховного процесу та професійної спеціалізації його учнів. Інформація про успішну діяльність цієї установи поширювалася не лише в Російській імперії, але і за кордон. Це привертало увагу багатьох зацікавлених осіб, педагогів, а також батьків навіть з віддалених губерній. Про це свідчить той факт, що 1910 року в Олександрівському закладі безкоштовно проживало і навчалось 227 дітей: 145 хлопчиків та 82 дівчинки. Щороку до школи приймали 30-40 дітей. Жоден подібний навчальний заклад в Російській імперії не міг з ним зрівнятися.

На 1911 рік все майно училища-хутора оцінювалось у 1 970 274 царських рублів. На цей час в ньому було чудово налагоджене господарство, а продукція, яка вироблялася його учнями, неодноразово завойовувала призові нагороди на губернських виставках. Слава про заклад поширювалася не лише на Катеринославську губернію, але й далеко за її межі. Дійшла вона і до царської родини. 9 та 12 лютого 1911 року Фелікс Мовчановський мав аудієнцію у Імператора Миколи II, Імператриці Олександри Федорівни та Марії Федорівни, засновниці Опікунства, які високо оцінили діяльність Олександрівського відділу, власну діяльність Ф.Ф.Мовчановського та діяльність Олександрівської школи-хутора глухонімих.

Здавалося б, чудові успіхи такого унікального закладу варті найвищої похвали, як і дії на ниві освіти міської Управи та її голови. Вони повинні були викликати найактивнішу підтримку зі

сторони Всеросійського Опікунства в Петербурзі. Проте, прихильність царської сім'ї викликала заздрощі столичного чиновництва, а їх жертвою став Ф.Мовчановський. Його звинуватили у фінансових махінаціях, висунули 420 пунктів звинувачень, які згодом у судовому порядку були скасовані, та посадили за ґрати, де він провів три місяці. Таким чином, замість того, щоб підтримувати та розвивати велику і добру справу, вона навпаки викликала протидію російських чиновників, які згубили і задавили ревізіями та рішеннями, зруйнувавши її. Установа була зведена до звичайної шаблонної школи¹.

Не дивлячись на тяжкий удар долі, Фелікс Мовчановський не залишив громадської діяльності, проте виїхав до Катеринослава. В кінці 1915 року він повернувся до Олександрівська. Весною 1916 року на виборах до міської Думи був обраний гласним, а в жовтні цього ж року Фелікс Францович Мовчановський знову очолив міську Думу та Управу.

Повернувшись на посаду міського голови, Фелікс Мовчановський почав піднімати питання про відновлення діяльності Олександрівського училища-хутора для глухонімих. Так, 28 січня 1917 року це питання розглянула училищна комісія; 3 лютого 1917 року міська Дума розглянула питання про відновлення закладу; 8 травня 1917 року Катеринославські губернські земські збори розглянули доповідь Управи про відновлення та реорганізацію закладу і визнали це за доцільне. Цього ж дня міською Думою була створена спеціальна комісія при губернській земській управі з питань відновлення та реорганізації училища-хутора.

На жаль, Феліксу Францовичу Мовчановському не вдалося реалізувати свій задум. Ситуація в країні розвивалася за іншим сценарієм. Буремні події 1917 року внесли свої корективи в життя всієї країни. Зрозуміло, що в таких умовах Олександрівське училище-хутір не могло не лише відродитися у колишньому вигляді, але й існувати. 20 грудня 1917 року воно змушене було припинити свою діяльність. Проте, у ньому залишалась певна кількість дітей та вчителів, які за власним бажанням продовжували їх опікувати².

¹ Каменский П.В. История одного погрома. – Екатеринослав: Тип. К.А. Андрущенко, 1914. – С. 108.

² Козыряцкая С.И. Деятельность училища-хутора глухонемых в Александровске в начале XX века // Музейный вестник. – № 7. – Запоріжжя, 2007. – С. 109-110.

Фундатор, засновник і керівник високогуманної справи Фелікс Францович Мовчановський помер 1921 року від тифу в Катеринославі.

Підсумовуючи хочемо зазначити, що Олександрівське училище-хутір (школа-хутір) для глухонімих дітей була першим і єдиним такого роду закладом у світі. Вона не лише увібрала в себе передовий досвід вітчизняної педагогічної думки, а й містила низку своїх новацій, що свідчило про високий професіоналізм і справжній гуманізм зачинателів цієї благородної справи. Цей заклад став вінцем освітньої діяльності Ф.Ф.Мовчановського.

Соколянський І.П.
НАВЧАЛЬНО-ВИХОВИЙ ПРОЦЕС В ЗАКЛАДАХ
ОЛЕКСАНДРІВСЬКОГО УЧИЛИЩА-ХУТОРА ДЛЯ
ГЛУХОНІМИХ
(Лист Івана Панасовича Соколянського
не встановленому адресату)

Керівництво навчальними закладами хутора і забезпеченням навчально-виховної діяльності полягало на директора Фелікса Францовича Мовчановського, але безпосередньо він не займався навчанням та вихованням дітей з порушеннями слуху, оскільки був також міським головою Олександрівська.

Фелікс Мовчановський створив і розвивав освітню систему в навчальних закладах хутора, але він не писав книг, підручників та статей про навчання і виховання таких дітей. Проте, інформацію про освітню систему, вибудовану Мовчановським, ми можемо отримати з книги відомого сурдопедагога М.М. Лаговського «Учреждения Александровскаго отдела попечительства Государыни императрицы Мирии Федоровны о глухонемых» (1910), що побачила світ у друкарні Олександрівського училища-хутора для глухонімих.

У своїй книзі М. Лаговський зазначає: «В Олександрівській школі-хуторі мала змогу навчатися будь-яка дитина Катеринославської або Таврійської губернії на однакових умовах, яку спіткала тяжка доля – глухонімота. Щороку в навчальні заклади хутора приймалося по 30-40 глухонімих дітей, чого не робило жодне училище тогочасної Росії. Тут знайшли притулок і

необхідне піклування сотні глухонімих, до яких ставилися з любов'ю і давали їм можливість отримати освіту та підготуватися до роботи... Разом навчалися діти з різних прошарків населення, різного віросповідання. Значна частина навчалася за рахунок Відділу опікунства, частина була стипендіатами різних земств, найменша частина – за власні кошти.

11 серпня 1903 року школа була побудована. 15 серпня почався медичний огляд та був зроблений перший набір учнів. В школу було прийнято 28 дітей: 16 хлопчиків та 12 дівчаток віком від 7 до 12 років.

Після прийому дітей та іспиту на їх розумові здібності з'ясувалося, що із 28 учнів 8 відрізняються високим розумовим розвитком, 14 – середнім і 6 – слабким. У зв'язку з цим, всі діти були розподілені на три паралельні класи, в кожен з яких була зарахована однакова кількість кращих, середніх і слабких учнів. З першого вересня життя школи розпочалося згідно складеного розкладу.

На 1 січня 1910 року всього у школах було, окрім дитячого садка, 18 класів: 4 перших, 4 других, 3 третіх, 2 четвертих, 2 п'ятих, 2 шостих і 1 сьомий.

На кінець 1910 року в усіх школах Олександрівського відділу опіки про глухонімих навчалася 227 дітей (145 хлопчиків і 82 дівчинки).

Педагогічний колектив школи на 1910 рік складався з 30 переважно прогресивно налаштованих осіб, які отримали спеціальні знання на педагогічних курсах в Петербурзі. На думку М.М. Лаговського, навчати глухонімих здатні лише найбільш обдаровані вчителі з глибокою підготовкою.

Навчальна програма школи була творчим комплексом органічного поєднання навчальних дисциплін з працею і гармонійним вихованням. Рівноправними, рівноцінними та невід'ємними складниками всього навчально-виховного процесу були добре поставлені шевське ремесло, столярна і капелюшна справи, виготовлення кошиків. Дівчата займалися рукоділлям. Хлопчики вчилися обробки металів, слюсарної та друкарської справи. Ті й інші успішно оволодівали загальноосвітніми науками.

Навчання в школі тривало 9 років. Тут вчили не лише вимовляти звуки і слова, читати, писати і рахувати, а й історії, географії, фізики, природознавства. Давали навички малювання і

креслення, роботи на друкарських машинках, ремесел. Гармонійному вихованню учнів сприяли заняття з гімнастики.

У школах Олександрівського відділу вивчалися такі предмети: а) вимовляння звуків і слів, читання і письмо, арифметика: лічба усна, письмова та на рахівниці, ознайомлення з вживаними одиницями мір, ваги і монетами; б) ознайомлення з головними обов'язками людини, а саме: ставлення до уряду і суспільства; в) відомості з географії та історії; г) відомості з природознавства; д) відомості з геометрії стосовно ремесел; е) каліграфія; є) малювання, ліпка та креслення; ж) друкування на друкарських машинках; з) закон Божий; и) російська мова; і) фізика; ї) загальнокорисні відомості. Три останніх роки навчання, крім вивчення загальноосвітніх предметів, відводились на ремісниче навчання вихованців. Це мало велике значення, тому що 90% учнів належало до непривілейованого прошарку населення. Школа ставила перед собою завдання дати учням такий рівень знань, вмінь та навичок, щоб вони могли стати потрібними для суспільства людьми та могли забезпечити собі заробіток. Навчали також нескладним ремеслам, необхідним у селянському житті та різним галузям сільського господарства.

Навчання грамоті, початкові поняття про релігію і т. ін. вивчалися за окремою обов'язковою програмою, складеною Відділом опікунства. З точки зору викладачів, вони були практичними у застосуванні.

З погляду тієї важливості креслення і малювання, яку вони мали в навчально-виховному відношенні, а також тієї користі, яку вони мали для ремісника, при училищі були чудово облаштовані класи малювання і креслення. Малювання велося за новим натуральним методом – графічним мистецтвом і мало тісний зв'язок з іншими предметами шкільного курсу, а особливо із заняттями ручної праці та рукоділлям. Викладав цей предмет місцевий художник комерційного училища і вчителька зі спеціальною підготовкою. Креслення викладав вчитель ручної праці. Уроки малювання та креслення проводилися лише з тими учнями, які мали до цього здібності.

Спочатку навчання проводилося переважно за усним методом, але в статуті зазначалося, що Раді відділу «...надається право, за клопотанням директора, застосовувати й інші методи викладання, які він визнає корисними».

В класах було по 10-11 учнів, якщо було 12 учнів одного віку, їх ділили на 2 класи. Досвід зарубіжних та російських шкіл свідчив, що максимальна наповненість класів може бути не більше 11 учнів, інакше повного засвоєння програми досягти неможливо. Клас формувався з учнів приблизно рівних здібностей. Учні, які відставали у навчанні, переводили в школу для невстигаючих учнів. В ній навчання тривало теж 9 років, але за скороченою програмою. Кожен клас мав вести окремих вчителів, який мав у ньому не менше 24 годин на тиждень. Інші уроки читали фахівці з окремих предметів. Всього за тиждень в кожному класі було по 30 уроків.

«Учбова програма, що застосовувалась в Олександрівській та Євпаторійській школах опікуництва Государині Імператриці Марії Федорівни про глухонімих», розподілялася таким чином:

Перший артикуляційний клас:

1. Заняття за фребелівською системою (6 уроків).
2. Гімнастика (6 уроків).
3. Малювання (2 уроки).
4. Розвиток голосу.
5. Розвиток слуху.
6. Читання з губ (6 уроків).
7. Постановка звуків.
8. Постановка понять.
9. Письмо пройдених звуків та понять.
10. Мовлення:
 - Письмова робота (4 уроки).
 - Арифметика (4 уроки).
 - Чистописання (2 уроки).
 - Малювання (2 уроки).

Другий клас:

1. Молитви.
2. Артикуляція (6 уроків).
3. Граматика.
4. Читання (12 уроків).
5. Арифметика (4 уроки).
6. Письмові роботи (6 уроків).
7. Чистописання (2 уроки).

Третій клас:

1. Закон Божий (2 уроки).

2. Усне мовлення (3 уроки): артикуляція, наочне навчання.
3. Граматика (1 урок).
4. Арифметика (4 уроки).
5. Читання (4 уроки).
6. Письмові роботи (6 уроків).
7. Чистописання (2 уроки).

Четвертий клас:

1. Закон Божий (4 уроки).
2. Усне мовлення (6 уроків): наочне навчання.
3. Граматика (3 уроки).
4. Письмові роботи (6 уроків).
5. Арифметика (5 уроків).
6. Читання (6 уроків).

П'ятий клас:

1. Закон Божий (4 уроки).
2. Артикуляція (3 уроки).
3. Навчання рідній мові.
4. Читання.
5. Граматика (2 уроки).
6. Письмові роботи (4 уроки).
7. Географія (2 уроки).
8. Природознавство (2 уроки).
9. Загальнокорисні відомості (2 уроки).
10. Арифметика (5 уроків).

Шостий клас:

1. Закон Божий.
2. Російська мова.
3. Арифметика (5 уроків).
4. Історія (2 уроки).
5. Географія (2 уроки).
6. Природознавство (2 уроки).
7. Загальнокорисні відомості (2 уроки).

Сьомий клас:

1. Закон Божий (3 уроки).
2. Російська мова (14 уроків).
3. Загальнокорисні відомості (2 уроки).
4. Історія (2 уроки).
5. Географія (2 уроки).
6. Фізика (1 урок).

7. Природознавство (1 урок).
8. Арифметика (5 уроків).

Восьмий клас:

1. Закон Божий (3 уроки).
2. Російська мова (13 уроків).
3. Арифметика (4 уроки).
4. Історія (2 уроки).
5. Географія (2 уроки).
6. Природознавство (2 уроки).
7. Фізика (2 уроки).
8. Загальнокорисні відомості (2 уроки).

Програму доповнювало трудове навчання та виховання.

Для підвищення професійного рівня вчителів щотижнево, у вільний від навчання час, проводилися показові уроки. На них були присутні всі вчителі та вихователі. Після закінчення обговорювали урок, оцінювали його та обмінювалися думками.

Значним досягненням Олександрівського училища-хутора було те, що працювати він починав з дітьми раннього віку – 5-6 років. Для цього був організований дитячий садок. Це було важливо тому, що голосові зв'язки у глухонімих без вправ з часом грубішають, а практика показала, що навчання для глухонімих дітей потрібно розпочинати як омога раніше. З іншого боку, фізичний розвиток дітей не дозволяв розпочинати систематичні заняття раніше 8-9 років. У проекті статуту закладу зазначалося, що в «дитячому садку протягом 3 років проводиться: навчання мови за особливою програмою і заняття за фребелівською системою, потім діти переходять в училище для проходження загального курсу». Враховуючи вік та як правило слабе здоров'я дітей, розподіл занять в дитячому садку був особливим – класні заняття постійно чергувалися з фребелівськими заняттями, іграми та прогулянками. У дитячому садку діти перебували три роки, а потім переходили до школи.

Для того, щоб селяни не забирали своїх дітей з училища до закінчення курсу навчання (коли ті підростали і могли допомагати в господарстві, що було досить розповсюдженим явищем в той час), щомісяця батьки були зобов'язані вносити заставу – один крб. Сума накопичувалася і поверталася дитині, якщо вона провчилася весь термін.

Навчальні програми з предметів, що вивчалися в школах хутора, відповідали програмам кращих училищ для глухонімих Російської імперії. У навчально-виховній роботі використовувалися різні вправи, що давало позитивні результати. Особливу увагу зверталось на наочне навчання. Вчителі школи розуміли, що при навчанні глухонімих велике значення мають наочні посібники. У пояснювальній записці до проекту статуту Олександрівського училища зазначалося, що в школі є «величезна колекція наочних посібників».

Постачання школі необхідних навчальних посібників і методик проводилося Відділом Опікунства. Школа мала велику кількість карток, картин, колекцій, альбомів, мір, таблиць з різних галузей знань та чудову колекцію муляжів птахів. В перший же рік роботи школи, картин з навчального курсу та курсу Закону Божого було 48, «вітчизняної історії» – 30, «російського життя та природи» – 49.

З метою духовного розвитку дітей та працівників училища функціонувала бібліотека, яка налічувала близько 1500 найменувань книжок, періодичних видань та наочних посібників. Також передплачувалися газети, журнали, книги на суму 100-150 рублів щорічно.

Бібліотека постійно поповнювалася новими книгами, оскільки читання приносило користь глухонімих. Окрім художніх книг, 1903 року вона мала і навчальну літературу: букварів для глухонімих Н.А.Рау і Ф.А.Рау – 30, «Навчання глухонімих дітей рідній мові» М.М.Лаговського – 9, «Навчальний посібник глухонімих рідній мові» Ніколаєва та Заморенка – 5, «Збірка арифметичних задач» Попова – 5. Вже на 1-е січня 1910 року в бібліотеці було 208 томів літератури, велика кількість книг і журналів для дітей молодшого і середнього віку. 1910 року бібліотека мала 1227 найменувань спеціальної літератури з навчання глухонімих, літератури для читання учнів – 121 найменування.

Головним завданням школи було бажання навчити глухонімих мові, на якій розмовляють оточуючі. Тому в Олександрівському училищі був прийнятий звуковий метод навчання, визнаний на той час більшістю педагогів як найбільш досконалий.

Училище намагаючись поставити справу навчання глухонімих так, щоб після закінчення школи вони могли не лише читати, а й писати і говорити зрозумілою мовою, розуміти мову інших за виразом обличчя, тобто читати по губам, як ми читаємо з книги.

Навчання усної мови складало головне завдання школи. Воно починалося із попередніх вправ з розвитку органів мови, зору, дотику, дихання які виконує учень разом зі вчителем та використання рухів і положення органів мови – губ, язика, ньоба, гортані, які приймають участь при вимові різних звуків.

Після попередніх вправ розпочинали визивання голосу за допомогою зору і дотику. Учень надавав своїм голосовим зв'язкам таке положення, яке він бачив у вчителя при вимові звука, використовуючи при цьому люстерко. Помимо цього, учень намагався відтворити тремтіння звуковідтворюючих органів, які він відчував у вчителя, прикладаючи свою руку до його грудей і горла. Спосіб вдихання та видихання при вимові звуку також запам'ятовувався дитиною. Сприймавши спосіб видихання і ступінь тремтіння органів та їх положення, учень, копіюючи вчителя, утворював даний звук.

Після багаторазових вправ з вправлянь звуку, вчитель демонстрував як пишеться буква. Таким чином учень навчався утворювати звуки, впізнавати їх при вимові іншими, дивлячись на їхні губи (читати по губам), писати і читати. Коли учень засвоював декілька звуків, то за допомогою вчителя з'єднував їх в склади, потім із знайомих складів складали легкі для мови слова. Кожне нове слово закріплювалося до повного засвоєння в усіх трьох формах, тобто усно, письмово і за допомогою читання по губам, яке досягалося тим, що вчитель промовляв слово або речення, а учень повинен був за рухами губ, язика і лицьових м'язів впізнати, що сказав вчитель.

Щороку навчання ускладнювалося і використовуючи принцип читання по губам, воно давало можливість глухонімому з нормальними здібностями, засвоїти грамоту, стати рівноправним членом суспільства.

Великого значення в закладах Олександрівського відділу надавали трудовому вихованню і професійній підготовці. Для хлопчиків при училищі був чудово облаштований клас ручної праці, в якому вони під керівництвом досвідчених вчителів

систематично, за чіткою програмою, на дрібних роботах знайомилися із призначенням різних інструментів, прийомами і елементами робіт. 1910 року в класі ручної праці проводилися роботи лише по дереву, а в майбутньому планувався клас для роботи по металу. Ручна праця в училищі була введена лише з 10 вересня 1909 року. Раніше діти працювали в столярній, переплетній і шевській майстернях під керівництвом майстрів, але хороших результатів від цього не було. В класі ручної праці працювали лише хлопчики середнього і старшого віку, а малі діти, це перші 2 роки навчання, під керівництвом вихователя займалися плетінням сумок зі шпагату, які йшли на продаж, і корзинок зі стружок, випалюванням та іншими дрібними роботами. Роботи в класі ручної праці були перехідними та підготовчою ступенькою до робіт в спеціальних майстернях або на заводі.

Учні старшого віку ще за 2-3 роки до закінчення навчання розподілялися по різних цехах заводу та типографії. Коли учня залучали до роботи, то враховували вік дитини, фізичний стан, його здібності, бажання навчатися тієї чи іншої професії. Кожен учень, що проходив практику на заводі, мав спеціальну книжку, до якої заносили всі відомості про виконану роботу, успіхи учня, час роботи на заводі.

Для дівчат у школі були створені класи рукоділля. В них навчали самостійно викроювати, в'язати, вишивати та шити на швейній машині. Для дівчат зі слабким здоров'ям або з інтелігентних сімей 1908 року було відкрито клас з виготовлення жіночих капелюшків, які йшли на продаж.

Завдання і мета школи в справі навчання рукоділлю зводиться до того, щоб навчити дітей добре шити і надати дівчаткам уміння шити настільки, щоб після закінчення школи вони могли самостійно застосовувати свої уміння в житті і заробляти собі на шмат хліба.

Переважно в рукодільному класі працювали близько 40 дівчаток з 14.30 до 18.00. Маленькі дівчата – лише до 16.30. Роботи розподілялися таким чином: викрійка – 3 рази на тиждень, вишивка – 1 раз, ремонт білизни та одягу – 1 раз, в'язання чулок на спицях і гачком – 1 раз, шиття – 3 рази.

Підготовчий рік навчання: дівчатка віком 7-8 років шили прості зразки, в'язали на двох спицях світлими нитками, вишивали на великій канві прямим швом, напівхрестиком і хрестиком,

потім – легкі узори і числа. Такі роботи велися близько півроку, тобто до Різдва Христового. Після свята діти, уже підготовлені до роботи, починали в'язати чулки, шити руками темні нижні спідниці, наволочки і сорочки.

У другому півріччі продовжувалося шиття руками білизну, вишивання більш складних узорів на рушниках, серветках, в'язання чулків на спицях, накладання латок і штопання чулків та білизни.

Третій рік – теж шиття руками; діти в'язали гачком мережива, серветки, наметували петлі, вишивали мережки і зразки. Більш здібні переводилися для роботи на машинці.

Старші, тобто 4, 5, 6 роки навчання, переважно, займалися шиттям.

Шили діти все необхідне і для себе. Обшивали себе і хлопчиків. Шили білизну, платтячка, фартуки, білизну хлопчиками і верхні сорочки для хлопчиків, вишивали гладдю.

Самі старші, (сьомий рік навчання), навчалися викрійці білизни і платя (за методом Базарової).

На викрійку зверталася особлива увага. Кожна річ викроювалася спочатку із паперу в звичайну величину, а потім ця ж річ, у зменшеному виді, переносилася у свій зошит. Таким чином, у кожної учениці до кінця навчання складався альбом викройок, якими вони користувалися у майбутньому.

Два останні роки навчання використовувалися на спеціальне вивчення викрійки і шиття із журналів.

Окрім цього класу, з такими ж завданнями, при училищі був в'язальний клас, де з такою ж користю дівчатка навчалися різним в'язальним роботам на машинці та викроюванню і шиттю білизни.

Всі ці роботи в Олександрівському хуторі практикувались з пізньої осені до ранньої весни, лише на заводі робота тривала без перерви.

З кінця травня всі, хто працював у класах ручної праці рукоділля, переходили до садових, польових, городніх робіт та занять господарством. Додому на літо відпускалися лише 3 молодших класи та хворі діти. Всі інші розподілялися по групах для робіт і працювали простими робітниками, прокидалися о 4 годині ранку та працювала з перервою на сніданок. Після обіду до 15.00 вони відпочивали. Потім знову працювали в полі до вечора.

Керівники Олександрівських навчально-виховних закладів для глухонімих дітей, а також весь педагогічний персонал дуже багато уваги приділяли виховній роботі.

Педагогічна праця в школі глухонімих була трудоємкою. Щоб зрозуміти душу глухонімої дитини, знайти до неї вірний шлях, розкрити її здібності, розвинути їх, для цього мало лише знань та досвіду. Потрібно мати особливу чуйність, особливий дар та покликання. Саме такі люди і працювали в Олександрівській школі глухонімих, віддаючи своє серце дітям. Перед ними стояло важке завдання – навчити, виховати та пристосувати дітей до життя, зробити їх потрібними суспільству. Для того, щоб організувати життя в школі, були розроблені правила внутрішнього розпорядку. Вони склалися поступово, а 19 липня 1905 року були зведені в єдині «Правила внутрішнього розпорядку в Маріїнській школі-хуторі глухонімих в м. Олександрівську». Правила склалися із загальних правил, положення про чергування в спальні, їдальні, класі, чергування в канікулярний час, правила користування бібліотекою, порядок прання білизни в пральні, правила про чистоту та охайність. У всіх закладах Відділу суворо дотримувались принципу самообслуговування.

Був чітко розроблений розпорядок дня для навчального та канікулярного часу. Діти вставали о 6 ранку, прибирали свої ліжка та милися. Чергові хлопчики та дівчата кожен день мили спальні і коридори. Інші чергові йшли до їдальні та накривали столи. Після ранкової молитви о 7.15 всі пили чай. На це відводилося 15 хвилин. Після чаю прибирали їдальню, мили посуд. З 8 години починалися уроки, які тривали до 12.30. Після третього уроку, на перерві, що тривала 10 хвилин, дітям давали по шматку білого хліба. Після уроків чергові у їдальні готували все до обіду. За столом учні робили все самі: носили їжу, роздавали хліб і т.п. Після обіду прибирали. Вільні учні гуляли, а в цей час чергові по школі йшли мити класи. З 14.00 до 17.30 працювали на заводі, в класах ручної праці, рукоділля. Вільні діти виконували гімнастику або працювали на дворі, кухні, а восени – в школі. О 17.30 – вечірній чай з хлібом, а з 18.30 до 20.00 діти готували уроки. Молодші діти і цей час були вільними. О 20.00 – вечерея.

При хлопцях була прислуга – двоє дядьків, до обов'язків яких входило бути з дітьми через день цілодобово. У дівчат була

няня. З кінця травня до кінця серпня режим змінювався. Більше часу приділялося роботі у полі, городі, саду.

У дитячому садку був свій режим. Діти більше спали, менше приймали участь у чергуванні.

Такий режим був із врахуванням того, що 80% дітей були з селянських сімей. Тому умови життя дітей були наближені до домашніх. Вони спали на солом'яних ліжках, носили простий одяг, літом ходили босі, харчувались хоч і смачно, але дуже просто.

Кожен клас мав свого вчителя-вихователя, до обов'язків якого входило слідкувати за розвитком характеру своїх вихованців, їх ставленням до обов'язків, навчання, поведінкою, виховувати у них любов до праці, гарне ставлення до сім'ї, оточуючих людей та людей взагалі. Це дуже складне завдання, тому що, як правило, до того як потрапити до школи, ці діти були замкнуті в своєму беззвучному внутрішньому світі, відокремлені безмовністю від зовнішнього світу. Вихователю потрібно було достукатися до їх душ, сердець, зігріти їх своїм теплом, людяністю.

Велике значення в цьому процесі мали свята, які влаштовували дітям. Частіше за все вони були благодійними. 1904 року дітям було влаштоване перше свято. На пожертви скарбника відділу З.Я.Леве, Ф.Ф.Мовчановського, помічника опікуна школи А.Л.Майдачевського, були влаштовані святковий стіл та ялинка. На святі був оркестр, під який танцювали діти. Кожна дитина отримала подарунок. Новорічні свята тривали кілька днів. Діти відчували дійсно родинне тепло. Присутні на цих святах відзначили, що діяльність вчительок та наставниць Горикиль-Горнике, Михайлової, Бурцевої можна назвати видатною. Завдяки знанням, які вони здобули на курсах, любові до справи виховання глухонімих, самовідданості, величезна праця цих вчительок за короткий час дала вражаючі результати. «Діти природи, яких переважно взяли із сіл, перетворилися з дикунів в тихих, лагідних та вихованих. Вони дихали здоров'ям, зустрічали чисельних відвідувачів школи посмішками. Така діяльність заслуговує глибокої подяки та вдячності як з боку відділу та ради, так і з боку всього суспільства».

Загалом, було проведено 2 вечори: один у гуртожитку хлопців, а другий в гуртожитку дівчат. Діти старанно готувалися до свят. Було запрошено багато гостей. Музиками на вечорі були вчителі. Надалі, влаштування новорічних свят стало традицією.

Вихованці старших класів на Великодні канікули їздили додому. Діти, як вважали вихователі, повинні мати тісний зв'язок з рідними, яких вони залишали на час навчання у школі. Для тих, хто залишився у закладах, влаштовували ігри на свіжому повітрі, катання на ковзанах тощо. Щоб діти мали змогу бути зігрітими родинним теплом, їх запрошували в гості до родин-опікунів, вчителів. Часто до себе в гості дітей запрошував керівник училища-хутора Ф.Ф.Мовчановський.

Важливо зазначити, що училищу-хутору належала зразково обладнана школа-санаторій у Криму, в Євпаторії, на березі моря, яка розпочала роботу 1906/07 навчального року. Приміщення школи було розраховано на 50 дітей, мало 5 класних кімнат, бібліотеку, рекреаційний зал та домашню церкву. Сюди щорічно з Олександрівського хутора відряджалися на рік 5 молодших класів зі своїми вчителями. Учні, не припиняючи регулярних занять у класі, проходили курс лікування і одночасно користувалися морським кліматом, купались у морі, приймали повітряні й сонячні ванни на березі моря. М.М.Лаговський, відвідавши школу-санаторій, писав, що «зовнішній вигляд тимчасових мешканців – учнів Євпаторійської школи – яскраво свідчить, що така ідея відряджень глухонімих дітей – дійсно щаслива ідея».

Підсумовуючи, звернемо увагу на дві оцінки діяльності Олександрівського училища-хутора для глухонімих під керівництвом Фелікса Францовича Мовчановського. Їх у різний час висловили найвідоміші сурдопедагоги, які працювали у цьому закладі. Так, М.М.Лаговський високо оцінював його діяльність. Він зазначав, що училище-хутір являло собою виключно цікавий на той час заклад, де нічого не було зайвого, а все призначалось для навчання і виховання глухонімих із селянського середовища, а також для покриття витрат на утримання училища. М.М.Лаговський, характеризуючи заклади Олександрівського хутора в лекції, прочитаній 1910 року на Південно-російській сільськогосподарській виставці в Катеринославі (нині Дніпро) зазначив, що установи Олександрівського відділу становлять собою відрядне явище щодо постановки справи навчання, виховання та професійної освіти. Все, що люди придумали до цього часу для полегшення й поліпшення справи освіти глухонімих, тут існує і практикується».

Важливо зазначити, що в училищі у період його найбільшого розвитку, а також у найтяжчі часи – знищення та занепаду, працював відомий вчений та сурдопедагог Іван Панасович Соколянський. Ці трагічні події він пам'ятав все життя і навіть через 35 років після них писав у листі до невідомого адресата (текст подається в оригіналі): «Я без волнення не могу слышать об этой школе, о том, что было и ...во что всё это превратилось. Я начинал работу в этой школе в период её расцвета, когда она была жемчужиной и не только России, а в международном масштабе... При этой школе был впервые построен дом из железобетона (он за парком в углу); при этой школе впервые на юге (как тогда говорили) была построена станция биологической очистки воды; при школе в её цветниках были солнечные часы из цветов, при школе были мавританские газоны; при школе было то, что трудно перечислить. Всё это поражало иностранцев, в том числе и американцев.

Всё это было создано прогрессивной общественностью. И всё это было разрушено в течение двух–трёх лет царскими сатрапами и изуверами в генеральских мундирах. Всё это было сделано для глухонемых. Лучшая часть передовой тогдашней русской, украинской, еврейской общественности создала всё это вопреки полициишине и призыву» (20.XI. 1946 г.)

Каменский П.В. / История одного погрома. – Екатеринослав: Тип. К.А.Андрущенко, 1914. – 126 с.

Олександр Мусійович Щербина

Олександр Мусійович Щербина (1874-1934) – видатний психолог і педагог, філософ, громадський діяч. З прогресивних позицій розробляв питання організації і методичного забезпечення навчання і виховання сліпих. Дані його спостережень були використані класиком світової психології та дефектології Л. С. Виготським при аналізі своєрідностей процесів аномального розвитку.

О.М.Щербина народився 1 березня 1874 року в місті Прилуки Полтавської губернії в сім'ї священика. На третьому році життя відбулася подія, яка змінила характер всього майбутнього. Внаслідок нещасного випадку хлопчик втратив зір. За сучасною класифікацією стан його зору можна віднести до тотальної сліпоти. Завдяки допомозі рідних, які турбувалися про його навчання і виховання, в психічному розвитку О.М.Щербини були вироблені такі компенсаторні пристосування, що дозволили йому навчатися, вільно пересуватися у просторі, читати, писати.

Першим його наставником слід вважати діда по материнській лінії - Тита Федоровича Волкова, який жив у родині батька О.М.Щербини і приділяв багато уваги своєму сліпому онуку. Саме він благотворно вплинув на духовний розвиток хлопця. Дуже багато часу приділяв читанню різноманітної літератури, разом з онуком розучував вірші, молитви, ходив до церкви. Олександр Мусійович зберіг про дідуся найкращі спогади, і його смерть у 1883 році пережив як велику втрату. Батько, Мусій Никифорович Щербина, був священиком і виконував обов'язки законовчителя в місцевій прогімназії. Це була стримана моральна і тактовна людина по відношенню до оточуючих. З раннього віку батько страждав від емфіземи легень і помер, коли Олександрові виповнилося 6 років. Мати, Домнікія Титівна Щербина, була дуже скромною людиною, і хоча не мала освіти, була грамотною і вчила грамоті своїх дітей. В родині крім Олександра було ще троє дітей: Юлія, 1857 року народження; Костянтин, 1864 року народження, згодом професор математики Одеської вищої школи; Григорій, 1872 року народження - головний лікар сільської лікарні на Донбасі. Вони також допомагали своєму сліпому брату пристосуватися до умов життя. Так, наприклад, коли Олександрові дуже захотілося навчитися читати, Григорій, молодший з братів, вирізав букви з картону і таким чином навчив Сашка за допомогою цих літер

читати окремі слова. Але книжок, надрукованих випуклими літерами у них не було. Та у 1882 році, коли Олександр виповнилося 8 років, старший брат Костянтин привіз для нього першу книгу, надруковану випуклим шрифтом за ситемою В. Муна. З'явилася перша можливість самостійного читання. О.М.Щербина надавав такого великого значення цій події, що в подальшому дату отримання книги згадував на протязі всього життя.

Атмосфера в родині була дуже доброзичливою, всі ставилися з повагою один до одного. Щовечора в сім'ї вголос читали художню літературу. Саме завдяки родині О.М.Щербина знайшов в собі сили для подолання перешкод, зумовлених дефектом зору. В таких умовах у дитини формувалося позитивне ставлення до себе як до особистості, яка може бути корисною і оціненою суспільством.

Навчання Олександра стало більш систематичним, коли один з його братів вступив до гімназії, а інший брат, студент університету, придбав у Київському училищі для сліпих різні посібники, деякі за зразком виготовив сам (арифметична дошка з вкладеними металевими цифрами та літерами, географічні карти, спрощений прилад з картону для письма за системою Л.Брайля). Домашнє навчання О.М.Щербини велося за програмою загальноосвітньої школи. Зазвичай, Олександр кожен день слухав те, що читав брат-гімназист, коли вголос готував уроки. Потім він конспектував все, що засвоїв. Такий спосіб занять продовжувався до закінчення братом гімназії. Напруженим було навчання, коли додому приїжджав старший брат – студент університету. Так, наприклад, за три місяці (жовтень – грудень) 1884 року за допомогою брата Константина О.М.Щербина пройшов весь курс другого класу загальноосвітньої школи, крім того ознайомився з пропедевтичним курсом фізики. За допомогою братів О.М.Щербина рано почав вивчати іноземні мови. Проте більш глибоке вивчення почалося, коли для нього, тринадцятирічного хлопця, були виписані німецький журнал для сліпих «Blindendaheim», а потім і французький журнал для сліпих, що свідчить про те, що в цьому віці він вже випереджав у розвитку своїх однолітків.

В цей період Олександр також захопився історією класичного світу. Його увагу привертала героїчні подвиги стародавніх греків та римлян. Уява хлопчика була настільки

розвинута, що він почав відтворювати образи з класичного життя у віршах. Один з його багаточислених віршів надруковано у журналі, коли йому було 14 років.

Слід зазначити, що саме в цей період почали відкриватися школи для сліпих дітей. На базі Київського притулку для дорослих сліпих почала функціонувати школа для сліпих дітей. Сумісне перебування в одному приміщенні школи і притулку, звичайно, довгий час заважало налагодити правильно організоване навчання. Матеріали історичного архіву Київської школи для сліпих дітей свідчать про те, що навчання дітей було схематичним, малоконкретним. Плани і навчальні програми були недосконалими. Мабуть саме тому родина не вважала за необхідне відправити Олександра для навчання в цю школу. Рівень запитів на освіту був значно вищим, ніж той рівень, який могла забезпечити школа для сліпих того періоду.

Однак, всі досягнення О.М.Щербини не могли повністю реалізувати його прагнення до суспільно-корисної праці. Особливо приваблювала його педагогічна робота, але для цього треба було отримати вищу освіту, сходинкою до якої була гімназія. У 1893 році О.М.Щербина, без допомоги близьких, клопоче про зарахування його вільним слухачем у Прилуцьку загальноосвітню гімназію. Зі значними зусиллями він добивається дозволу відвідувати уроки в будь-яких класах за складеним самим ним розкладом. Загальна недовіра і здивування з боку педагогів та учнів гімназії скоро змінилися загальною повагою і увагою до дорослого учня.

Великий будинок гімназії Олександр скоро настільки вивчив, що міг орієнтуватися в ньому самостійно. Згодом в цьому будинку був організований педагогічний технікум, де О.М.Щербина викладав дев'ять років. Спільне навчання зі зрячими учнями значною мірою сприяло його самореабілітації та самовдосконаленню у майбутньому. Через три роки перебування в гімназії О.М.Щербина склав іспит на атестат зрілості (без стародавніх мов) і вступив на правах вільного слухача на юридичний факультет Київського університету. Велика кількість людей в університеті, серед яких йому важко було орієнтуватися, на перших порах обтяжували його. Крім того, він усвідомлював незакінченість своєї середньої освіти. О.М.Щербина, не бажаючи залишатись вільним слухачем, повернувся до гімназії для вивчення, головним чином, стародавніх мов. Він відвідував до

25-ти уроків на тиждень. Після напруженої роботи О.М. Щербина 09.06.1898 року отримав атестат зрілості (№ 582) за вісім класів і єдиний з усього випуску золоту медаль.

У 1898 році О.М.Щербина вступив на юридичний факультет Імператорського Університету Св. Володимира в Києві, маючи намір згодом допомагати юридичними порадами бідному населенню. Оточення на цей раз було сприятливішим. Разом з ним до університету вступило декілька чоловік, з якими він зблизився ще в гімназії. Це мало важливе значення для швидкої, успішної адаптації в новому середовищі.

В студентські роки О.М.Щербина жив у родині старшого брата Костянтина, який вже був викладачем математики в гімназії. Дружина його, Софія Миколаївна Щербина, високо освічена жінка (закінчила вищі жіночі курси і викладала географію у гімназії) допомагала Олександрю Мусійовичу перекладами, читанням, випискою літератури з Парижа, Лондона тощо.

О.М.Щербині поталанило на хороших людей, які ставилися до нього з гідністю і розумінням. Вони допомагали йому у навчанні, та і сам він намагався бути для них чимось корисним, бо розумів, що це єдиний шлях інтеграції сліпого в суспільство. У О.М.Щербини були справжні друзі, з якими він багато читав, сперечався, особливо з філософських питань. З деякими він підтримував зв'язок на протязі всього життя. Так його другом був С.І. Маслов, який закінчив разом з О.М.Щербиною Прилуцьку гімназію (1898р.) і Київський університет, у якому згодом працював професором російської літератури.

Для загального розвитку О.М.Щербина відвідував цікаві лекції на інших факультетах: історико-філологічному, медичному, фізико-математичному та інших. Відвідування лекцій професорів Г.І.Челпанова, С.М.Трубецького, О.Ф.Фортунатова підсилювали захоплення філософією, і після успішно складених двох курсів юридичного факультету О.М.Щербина перейшов на історико-філологічний факультет. В цей же час він став членом психологічного семінару професора Г.І.Челпанова і брав активну участь на його заняттях.

Згадуючи студентське життя, О.М.Щербина говорить про себе: «...ни в гимназии, ни в университете, ни в последующее время я не чувствовал себя одиноким, хотя жизнь моя протекала несколько своеобразно... Что касается отчужденности от

некоторых сторон жизни, то я хотел ее сознательно и ею никогда не тяготился»¹.

Будучи студентом, О.М.Щербина вирішив спробувати свої сили в науковій роботі. У 1903 році, беручи участь у конкурсі студентських наукових робіт, він написав на запропоновану факультетом тему твір «Вчення Канта про річ в собі» і отримав золоту медаль за цю роботу. В наступному році його праця була опублікована в «Университетских известиях» і вийшла окремих виданням. Наводимо слова з листа професора М.М.Покровського з Петербурга від 17.10.1904 року: «Поздравляю с столь солидным выступлением на научном поприще. Не сомневаюсь, что оно будет и плодотворно, и славно. Должен признаться, что когда я получил Вашу книжку (Учение Канта о вещи в себе), я был поражен. Хотя я и знал, что Вы уже не мало преодолели затруднений, вытекающих из Вашего особенного положения, тем не менее мне казалось, что научное поприще едва ли для Вас будет доступно: так много здесь нужно копать, справляться и т.д. Вы блестяще опровергли эти мои сомнения – и теперь я уже ни в чем не сомневаюсь и много от Вас жду. В частности хотел бы видеть Вас в качестве профессора, и думаю, что это вполне возможно»².

Після кожного напруженого навчального року О.М.Щербина приїжджав на літо до Прилук. Тут на канікулах збиралось багато студентів з різних міст. У Олександра Мусійовича бували його товариші з гімназії, з університету, з'являлись нові знайомі: ті, хто хотіли поговорити, посперечатись на різноманітні суспільно-політичні теми. О.М.Щербина охоче використовував ці можливості. Серед нових знайомих була Ганна Петрівна Геєвська, яка скоро стала активною помічницею в літній роботі Олександра Мусійовича і згодом його дружиною.

У 1905 році О.М.Щербина завершив університетську освіту з дипломом першого ступеня по відділенню класичної філософії. Здібності О.М.Щербини виявилися настільки вражаючими, що його залишили при Київському університеті стипендіатом для підготовки до звання професора кафедри філософії терміном на два роки. О.М.Щербина вів переписку з Г.І.Челпановим стосовно своєї підготовки. Г.І.Челпанов, професор філософії, при кафедрі якого був залишений О.М.Щербина, переїхав до Москви на місце

¹ Архівні матеріали Інституту рукописів Національної бібліотеки імені В.І.Вернадського, фонд XXXIV

² Там само.

померлого С.М.Трубецького. В своєму листі від 25.12.1907 року він написав Олександрі Мусійовичу: «Магистерский экзамен нельзя только выдержать, его нужно выдержать хорошо, иначе практическое значение сведется ни на что. К Вам будут относиться здесь с презумпцией обратной той, какая была в Киеве, и Вам будет трудно»¹.

У 1908 році під час підготовки до магістерського іспиту О.М.Щербині запропонували посаду помічника директора у Варшавському інституті глухонімих і сліпих – на відділенні сліпих. О.М.Щербина відповів, що він має на меті спрямувати свої сили спочатку на науковій ниві, доводячи в цій галузі свою дієздатність, а потім перейти до роботи зі сліпими як рівноправний зі зрячими науковець.

В період з 4 листопада 1908 року до 30 квітня 1909 р. О.М.Щербина підготувався і склав магістерські іспити з 6 дисциплін на історико-філософському факультеті Московського університету та прочитав дві пробні лекції для отримання звання приват-доцента: перша, за власним вибором – «Про методи вивчення етики»; друга, запропонована факультетом на тему «Теорія пізнання Юма». Г.І.Челпанов дуже хвилювався за свого вихованця, але вже після першої пробної лекції привітав О.М.Щербину з успіхом і додав: «Ви перемогли, Олександрі Мусійовичу!».

З 1909 року О.М.Щербина почав вести заняття в Московському університеті на посаді приват-доцента кафедри філософії. Тут він працював дев'ять років, викладаючи історію етики в давньогрецькій філософії, логіку, керував практичними заняттями. Окрім роботи в університеті він викладав на курсах підготовки вчителів середніх учбових закладів при Управлінні Московського Учбового Округу. У 1918 році О.М.Щербина був удостоєний звання професора філософії. Вперше в Росії незрячий отримав таке високе наукове звання.

У 1920 році університети в Україні були закриті з метою реорганізації, і О.М.Щербина переїхав до Прилук, де брав активну участь у підвищенні кваліфікації вчителів, в організації педагогічної школи, згодом перетвореної в педагогічний технікум. Тут він працював дев'ять років і викладав курси психології, педології, соціального виховання, наукової організації праці та

¹ Там само.

інші. В цей же час Олександра Мусяйовича запросили викладати психологію в Полтавському Інституті Народної Освіти, де він працював два роки (1921-1923), поєднуючи цю роботу із заняттями в Прилуках.

З ініціативи О.М.Щербини Прилуцький педтехнікум з 1925/26 навчального року (на третьому курсі) розпочав роботу з ознайомлення майбутніх вчителів з питаннями навчання та виховання сліпих дітей. При цьому особливої уваги заслуговує вперше розроблений вченим у 1925 році курс тифлології. В програму цього курсу входили питання про етіологію сліпоти та особливості розвитку сліпих, які залежать від причин біологічного характеру, особливості функціонування різних видів відчуттів у сліпих, їх уявлення, пам'яті, уваги й почуття, вивчалась історія виховання і навчання сліпих та підготовки їх до життя. У курс входили також питання фізичного та трудового виховання сліпих, профорієнтаційної роботи, використання наочності у процесі навчання сліпих. Важливим було питання про спільне навчання сліпих зі зрячими в звичайних школах, не включаючи навчання сліпих у спеціальних установах.

При педтехнікумі О.М.Щербина організував тифлопедагогічний гурток, який з успіхом працював протягом багатьох років. За бажанням студентів О.М.Щербина готував їх до роботи зі сліпими дітьми.

Проблема професійної підготовки кадрів для роботи зі сліпими дітьми на той час ще не була вирішена. Педагоги, які працювали в цих закладах, не мали спеціальної підготовки, окрім загально-педагогічної. Оскільки окремих установ, які б готували дефектологів-тифлопедагогів в Україні не існувало, то досвід роботи опановувався ними на практиці, досить стихійно.

О.М.Щербина неодноразово піднімав питання про необхідність підготовки кадрів для роботи зі сліпими, користувався кожною нагодою для популяризації цієї думки.

Так, у грудні 1916 року він подав Доповідну записку міністру народної освіти про необхідність вирішення проблем освіти і виховання сліпих. З цього приводу в Петрограді 22-24 лютого 1917 року відбулася нарада, на якій виступив з доповіддю О.М.Щербина. Він підняв питання про відкриття нових училищ для сліпих; можливе спільне навчання сліпих і зрячих дітей з дозволу педради школи; відкриття 4-хмісячних курсів з метою підготовки фахівців для нових училищ; створення короткочасних курсів з

тифлопедагогіки для вчителів, які вже працюють. В резолюції було визнано, що «необходимо тепер же позаботиться подготовкой преподавателей для училищ слепых детей, как специальных так и для тех общих начальных училищ, в которых будет допущено совместное обучение слепых со зрячими (п.11). С этой целью желательно устройство в 1918 году при посредстве Попечительства о слепых при одном из содержимых им училищ 4-хмесячных курсов для подготовки учебного персонала, подлежащих открытию в первую очередь по программе и на основаниях, которые будут установлены Советом Попечительства и одобрены Министерством Народного Просвещения. Желательно, чтобы Министерство Народного Просвещения отпустило Попечительству средства на содержание означенных курсов в размере 7.340 рублей (п.12). Желательно устройство краткосрочных курсов по тифлопедагогике для учителей начальных училищ при существующих училищах для слепых на вторую половину августа 1917 года (первая очередь) в Петрограде, Москве, Харькове, Киеве и Казани с ассигнованием от Министерства Народного Просвещения по 2.000 руб. в каждом отдельном случае (п.13)»¹. До резолюції повністю увійшли всі пропозиції О.М.Щербини, але реалізовані вони були лише після Жовтневої революції.

Взагалі післяжовтневий період характеризувався бурхливим розвитком народної освіти. Вже з 1918 року були зроблені перші кроки на цьому шляху. В літературі згадується про існування курсів підготовки вчителів-дефектологів, що створювалися на базі шкіл Києва, Харкова. Також відомо, що восени 1919 року в Києві був відкритий факультет лікарської педагогіки при Вищих педагогічних курсах 2-го Товариства професорів і навчителів, на якому проводилася підготовка вчителів-дефектологів.

В 1920 році був створений Київський вищий інститут народної освіти імені М.П.Драгоманова. Розпорядженням управління вищих шкіл м. Києва від 31 серпня 1920 року вищезгаданий факультет лікарської педагогіки було включено до складу Київського ВІНО імені М.П.Драгоманова. Фактично кожного навчального року в інституті відбувалася реструктуризація факультету, змінювалися його назви, навчальні програми.

У 1924 році дефектологічне відділення на факультеті соціального виховання закрили, а випускникам присвоїли

¹ Там само.

кваліфікацію „дефектолог”. Це був період універсалізації, під час якого відбувалася підготовка педагогів широкого профілю, які могли працювати у школах та дошкільних установах з різними категоріями дефективних дітей. На жаль, така підготовка давала поверхові знання.

Проте, основою нового будівництва в державі була визнана наука. Для того, щоб дійсно мати певні досягнення у вихованні та навчанні дітей, зокрема й сліпих, залученні їх до трудового життя, необхідне було сприяння науковій думки. Тому наукові розробки методів навчання були актуальними і необхідними. Повною мірою це проявилось в постановах II-го Всеросійського з'їзду з соціально-правової охорони неповнолітніх, який відбувся в Москві 1924 року, де О.М.Щербина був головою секції з питань роботи зі сліпими. За його ініціативою була прийнята резолюція, у якій було вказано: «С целью создать твердый научный базис для воспитания слепых и приспособления их к трудовой жизни, а также для пропаганды более правильных взглядов по этим вопросам необходимо: в первую очередь организовать кафедру тифлологии и тифлопедагогики для всестороннего изучения жизни слепых в прошлом и настоящем, а равно для изыскания и обсуждения наиболее целесообразных мер для улучшения их быта, сосредоточив здесь имеющиеся научные силы (п.5)»¹.

Для реалізації своїх ідей О.М.Щербина шукав підтримки серед керівників держави. Так він неодноразово вів переговори з А.В.Луначарським, М.Н.Покровським, Н.К.Крупською про плани своєї роботи та шляхи їх реалізації. В листі М.Н.Покровському (1927р.) О.М.Щербина писав, що ставить «важнейшей целью своей жизни создание твердого научного базиса для воспитания слепых и вовлечения их в трудовую жизнь»². Для створення такого твердого наукового базису О.М.Щербина пропонував при одному з педагогічних вузів, який має солідні наукові й педагогічні сили, приступити до організації науково-дослідної кафедри тифлології для всебічного вивчення життя сліпих в минулому і зараз.

У 1929 році за постановою уряду України при Київському інституті народної освіти було організовано за ініціативою О.М. Щербини та за його безпосередньою участю дефектологічне відділення, де Олександр Мусійович працював штатним професором тифлології (1929-1932р.) до самої хвороби.

¹ Там само.

² Там само.

Дефектологічний факультет відкрився лише через 10 років, а кафедра тифлопедагогіки, про яку так мріяв О.М.Щербина, через 69 років – у 1998 році.

Підготовка наукових кадрів до роботи зі сліпими у вищій школі лише починалася. Тому цілком зрозуміло, що було дуже мало науково перевіреного матеріалу для розробки нових курсів. Намагаючись дати студентам повноцінні знання, О.М.Щербина розробив ряд спеціальних курсів.

Так, наприклад, курс тифлології ставив своїм головним завданням з'ясування сліпоти як соціальної проблеми, що мала особливе значення у зв'язку з втіленням у життя широкої колективізації, яка створювала сприятливі умови для розподілу праці. В програму цього курсу входили питання про етіологію сліпоти, вивчалася історія навчання і виховання сліпих та письмо за системами В.Гаюї, Гебольда, В.Муна і Л.Брайля. Окремо стояло питання про трудове виховання сліпих. О.М.Щербина наполягав на створенні кабінету, де студенти могли б ознайомитися з обладнанням та наочністю для сліпих. Знайомство з умовами їх життя, зі спеціальними приладами, якими вони користуються, на його думку потрібне майбутньому педагогу не лише для розуміння особливостей сліпих, а й необхідною передумовою свідомої участі у педагогічній та виробничій практиці дефектолога.

Характер просвітницької діяльності О.М. Щербини з 1927 року змінився. Якщо 1916 рік був насичений публічними лекціями, відвідуванням патронатів для сліпих та засіданнями в різних організаціях з метою залучення сліпих до праці, то в 1927 році О.М. Щербина прагнув вивчити широко розповсюджені погляди на особливості сліпих та провести в життя давно задуманий план спільного навчання сліпих зі зрячими.

Анкетування проводилось у багатьох містах серед різних верств населення. Було зібрано 1660 відповідей. На жаль опрацювати цей матеріал він не встиг.

Система спеціальних навчальних закладів для сліпих дітей існувала вже біля 150-ти років і пустила глибоке коріння. Тому більшість спеціалістів були впевнені, що в цій справі не можна проводити кардинальні зміни. Визнано було, що сліпі можуть отримати освіту і професійну підготовку лише у спеціально пристосованих для них закладах, отже окремо від оточення зрячих. Однак існувала й інша думка з приводу розв'язання цього питання. Так, Л.С.Виготський визнавав, що «Спеціальна школа... відриває

дитину від нормального оточення, ізолює сліпого і утворює для нього обставини, де все пристосовано до дефекту, розраховано на нього, нагадує про нього... Щоб перемогти антисоціальність спеціальної школи, треба провести науково обґрунтований дослід спільного навчання і виховання сліпих зі зрячими, який матиме велике майбутнє»¹. Нажаль, прихильників цієї ідеї на той час було дуже мало.

О.М.Щербина вважав справедливим, якщо сліпим буде надана можливість поступати у звичайні навчальні заклади вільними слухачами або навіть на правах дійсних учнів за умови, що вони зможуть виконувати всі вимоги, які ставляться до їхніх зрячих товаришів. Він не заперечував того, що спеціальні школи можуть бути для тих сліпих, які з тих чи інших міркувань не захочуть або не матимуть можливості навчатися у звичайних школах.

Лише наприкінці 1924 року на II-ому Всеросійському з'їзді по соціально-правовій охороні неповнолітніх, в якому брали активну участь також представники України і на якому працювала окрема секція з роботи зі сліпими, було поставлено питання про наближення виховання дефективних до соціалістичного виховання взагалі. В резолюції з'їзду зазначалось, що «сліпі мають право вступати до звичайних учбових закладів для зрячих, як загально – освітніх так і спеціальних, в кожному окремому випадку з дозволу керуючого органу, коли є рація сподіватися, що вони будуть виконувати головні вимоги, які ставляться їхнім зрячим товаришам. Потрібно утворити окремих фонд для надання допомоги тим установам, яким буде доручено проводити дослідження проблем спільного навчання, на придбання спеціальних приладів для сліпих і на виплату додаткового утримання педагогічного персоналу (п.2)»². Після проголошення вищезазначеної резолюції в Україні та Росії сліпі, в більшій кількості ніж раніше, поступали до вищої школи разом зі зрячими. В багатьох містах (Полтаві, Чернігові, Харкові, Києві, Ленінграді та інших) робилися спроби переведу дітей зі спеціальних шкіл для сліпих, які вже одержали деяку підготовку, до звичайної трудової школи. Ці заходи дали майже скрізь хороші наслідки.

¹ Выготский Л.С. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. Изд. отд. СПОН Главсоцвоса НКП РСФСР. –М., 1924.

² Архівні матеріали Інституту рукописів Національної бібліотеки імені В.І.Вернадського, фонд XXXIV

Для впровадження ідеї навчання сліпих дітей у звичайній школі в широкому масштабі найбільше значення мало ознайомлення з тими спробами навчання, які вже відбувалися в звичайному оточенні, де не можна користуватися безпосередньо допомогою спеціальної школи. Прикладом такого способу навчання був дослід, проведений О.М.Щербиню у Прилуцькій школі № 6 з дівчиною Розою Золотницькою, яка осіпла в 10 років.

Коли дівчині виповнилося 14 років О.М.Щербина вирішив спрямувати її життя тим же шляхом, яким пройшов сам. Але для цього треба було подолати сильну протидію з боку вчителів, які вважали, що сліпа дитина не може навчатися в загальній школі. Доклавши значних зусиль для реалізації свого задуму, О.М.Щербина отримав листа, в якому повідомлялося, що з боку Інспектури немає перешкод для прийому сліпої дівчини вільною слухачкою до трудової школи № 6 за умови безпосереднього керівництва процесом її виховання і навчання.

30.09.1927 року Роза Золотницька почала ходити до школи. Процес навчання сліпої дівчини налагодився не одразу, оскільки раніше набуті нею знання за 4 роки поволі розгубилися, а потрібних звичок ще не було вироблено. Тому О.М. Щербина постійно консультував дівчину, відповідав на всі її запитання. Він підтримував зв'язки з завідуючою школи, особливо з керівником 4-ї групи, запитував цікавлячись, чи немає проблем в групі через присутність сліпої дівчини.

Р.Л.Золотницька через все своє життя пронесла глибоку вдячність своєму вчителю.

Тема освіти для незрячих була домінуючою в усій науковій діяльності О.М.Щербини. Він брав активну участь у різних конференціях, нарадах, з'їздах з питань педагогіки і виховання сліпих та залученню їх до праці.

Зокрема він брав участь у роботі II-го Всеросійського з'їзду з соціально-правової охорони неповнолітніх у Москві (1924 рік), на якому був головою секції з питань роботи зі сліпими; I-го Всесоюзного з'їзду офтальмологів у Москві (1926 рік), де О.М. Щербина виступав з доповіддю «Роль врачей в деле воспитания слепых»; I-го Всесоюзного педагогічного з'їзду в Москві (1927 рік); Всеукраїнського з'їзду товариства «Друзі дітей» в Харкові (1930 рік), де О.М.Щербина виступив з доповіддю про необхідність звернення уваги на виховання, так званих,

дефективних, особливо сліпих; Всеросійських конференцій працівників зі сліпими в Москві (1929, 1930 рр.), тощо.

Діяльність О.М.Щербини була відома і за кордоном. Його неодноразово запрошували на міжнародні з'їзди у Марбурзі, Відні, Амстердамі. Багато його статей опубліковано німецькою мовою. Одна з останніх його робіт надрукована у збірці міжнародного значення про положення сліпих у 22-ох країнах Європи та Північної Америки: *Handbuch, Teil 2 «Blindenwohlfahrtspflege in Russland und in der Ukraine»* (Marburg 1930., с.193-245).

Тяжкі умови праці в останній час життя негативно позначилися на стані здоров'я О.М.Щербини, і 7 січня 1934 року він помер від атеросклерозу, не доживши двох місяців до свого шестидесятиріччя. Похований у Києві на Лук'янівському кладовищі. Мозок О.М.Щербини переданий його дружиною в Інститут з вивчення мозку імені В.М. Бехтерева в Санкт-Петербург. Проф. П.Є.Пригоніков і Л.Я. Пінес надрукували роботу, де випадок № 9 відноситься до О.М.Щербини¹. Канд. мед. наук Є.Я.Гілінський, захистив дисертацію на тему: «Артериальная система и ее взаимоотношение с бороздами на мозгах некоторых выдающихся людей», у якій детально дослідив мозок О.М.Щербини – орган, який грає провідну роль в інтелектуальному житті людини².

Не рахуючи безлічі статей в газетах, журналах, присвячених, головним чином, питанням сліпих, лекцій, О.М.Щербина надрукував двадцять шість наукових робіт, завдяки яким він зумів залучити до праці і повірити в свої сили багатьох сліпих, які працювали і працюють в школах, вузах, на виробництвах.

Обдарованість та невичерпні творчі сили Олександра Мусяйовича, втілені у безперервній боротьбі за науку, дають нам право поставити його поряд з іменами великих вчених.

Праці

Щербина О.М. Більш уваги сліпим дітям. Друг детей. - 1929. №17.

Щербина О.М. Важливі досягнення у справі сліпих на Україні. *Beitrage zum Blindenbildung.* Marburg, - 1932. № 5,6.

¹ Щербина А.М. Слепой музыкант В.Г.Короленка, как попытка зрячих проникнуть в психологию слепых (в свете моих собственных наблюдений) М., 1916.

² Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. - М., 1956 г.

- Щербина О.М.* Возможна ли психология без самонаблюдения. Вопросы философии и психологии. -1908. кн. 94.
- Щербина О.М.* Вопрос о совместном воспитании слепых со зрячими в связи с введением всеобщего обучения. Журн. на немец. языке, - 1927. № 6-7.
- Щербина О.М.* К подготовке учителей для работы со слепыми. Жизнь слепых. -1926. №16.
- Щербина О.М.* К чему следует стремиться при воспитании слепых. Сборн.: «Пути воспитания дефективного ребенка». Ростов/Д., - 1926.
- Щербина О.М.* Могут ли слепые учиться вместе со зрячими. В ногу со зрячими. -1928.
- Щербина О.М.* Необходимость социального подхода при воспитании слепых. Вопросы дефектологии. М., 1928. №4.
- Щербина О.М.* Нужды слепых. Путь к здоровью. - 1927. №2.
- Щербина О.М.* Образование слепых и общественная инициатива. / Русские ведомости, 1916, 11 ноября, № 265, С. 6.
- Щербина О.М.* О совместном образовании слепых со зрячими. Журнал Министерства Народного Просвещения. М., - 1917. - №1. стр.34-39.
- Щербина О.М.* Роль врачей в деле воспитания слепых. Труды 1-го Всесоюзного съезда глазных врачей. М., -1927.
- Щербина О.М.* «Слепой музыкант» В.Г.Короленка, как попытка зрячих проникнуть в психологию слепых (в свете моих собственных наблюдений) М., - 1916.
- Щербина О.М.* Слепые дети в первую очередь являются безпризорными. Наша школа. -1924. №11-12.
- Щербина О.М.* Слепые в первую очередь являются безпризорными. Друг детей. -1925. №2.
- Щербина О.М.* Чергові завдання в справі виховання сліпих. Шлях Освіти. К., - 1927. кн. 8-9.

Література

- Архівні матеріали* Інституту рукописів Національної бібліотеки імені В.І.Вернадського, фонд XXXIV.
- Виллей П.* Педагогика слепых / Пер. с франц. под ред. и с предисл. В.А.Гандера. – М.: Учпедгиз, 1936. – 124 с.
- Выготский Л.С.* Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей. Изд. отд. СПОН Главсоцвоса НКП РСФСР. – М., 1924.
- Выготский Л.С.* Собр. Соч. Т.5, Основы дефектологии, - М., 1983г.

Земцова М.И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. -М., 1956г.
Золотницкая Р.Л. Я - полноценная советская гражданка. // Смена 1937. №3.
Короленко В.Г. Избранное. (Слепой музыкант) –М., 1987. с.149-249.
Скребицкий А.И. Воспитание и образование слепых и их призрение на Западе. - 1903. 1024с.

Щербина А.М.

О СОВМЕСТНОМ ОБРАЗОВАНИИ СЛЕПЫХ СО ЗРЯЧИМИ

В России около 20 000 слепых школьного возраста. Из них только 5% получают некоторое образование, и при том на благотворительные средства. Приток пожертвований на это дело за последнее время заметно уменьшается, и существующие училища слепых принуждены сокращать свою деятельность. Между тем государство, и в частности министерство народного просвещения, до сих пор не предпринимало почти ничего для облегчения слепым доступа к образованию; даже последние законы о введении у нас всеобщего обучения совсем их игнорируют. В законодательных учреждениях и в повременной печати этот пробел вовсе не был отмечен.

Нет основания думать, что здесь обнаруживается сознательное намерение оставить лиц, лишенных физического света, также и без благ просвещения: прежде всего это объясняется широко распространенным взглядом на полную неспособность слепых к какой-либо полезной работе 1), а равно и тем обстоятельством, что среди лишенных зрения пока слишком мало интеллигентных сил, которые будили бы в обществе интерес к судьбе своих обездоленных собратьев и отстаивали бы их права на человеческое существование.

Имея в виду, что слепые, получившие общее и среднее образование, могут сделаться полезными гражданами, и зная по собственному опыту, каким громадным утешением может быть духовное просвещение, я думаю, что государство и общество могут и должны оказать потерявшим зрение серьезную поддержку в их стремлении к образованию.

Вопрос о распространении на слепых при содействии государства всеобщего обучения впервые был поднят у нас в России на втором съезде по попечению о слепых, происходившем в

Петрограде в мае 1909 года в докладе управляющего делами Попечительства Императрицы Марии Александровны о слепых Я.Н.Колубовского 2). Я.Н.Колубовский предлагал между прочим допустить слепых в обыкновенные училища для зрячих. Указанная мера не встретила сочувствия на съезде: единогласно она была признана «паллиативом», «допустимым» лишь временно, благодаря сравнительной дешевизне 3); но надлежащее воспитание, по мнению участников съезда, слепые могут получать только в специально приспособленных для них заведениях. При обсуждении доклада настойчиво подчеркивалось, что в училищах обычного типа нет возможности обращать должного внимания на правильное физическое развитие и ремесленную подготовку, что для слепых особенно важно. Разумеется, школа не может задаваться целью дать все то, в чем нуждаются для своей последующей жизни ее питомцы, как лишенные зрения, так и зрячие, и все-таки (быть может, в силу того, что я сам постоянно вращался среди зрячих), я держусь по данному вопросу как раз противоположного взгляда и думаю, что *обособление* слепых от зрячих, что неизбежно при создании специальных училищ для слепых, есть *дефект*, который по возможности должен быть устранен. Противникам совместного воспитания, мне кажется, прежде всего надлежало бы принять во внимание следующие соображения.

1. Слепые больше других нуждаются в помощи окружающих. Между тем уже в силу физического недостатка общение с другими людьми для них несколько затруднено; воспитание в специально устроенных училищах, в отдалении от зрячих, создавая для них искусственную, тепличную установку, мало благоприятствует широте кругозора и развитию личной инициативы. При таких условиях богатую пищу получает подозрительное отношение к людям; и эта подозрительность, соединяясь с необходимостью постоянно обращаться за поддержкой к благотворительным учреждениям, является для слепых источником тяжелых страданий 4). Говоря о профессиональном образовании, я считаю нужным отметить, что создать из слепых ремесленников, которые, работая совершенно самостоятельно, могли бы вполне обеспечить свое существование, является задачей далеко не легкой; но подготовить их для полезной работы на фабриках, в ремесленных мастерских и на фермах совместно со зрячими будет гораздо проще. Если так, то обособление даже с узко утилитарной точки

зрения крайне нежелательно; наоборот, нужно позаботиться о том, чтобы слепые с раннего детства, когда складывается характер человека и вырабатываются его навыки, имели возможность постоянно находиться в среде зрячих; иначе антагонизм и отсутствие взаимного понимания неустраимы, что пагубно отразится на успешности самой работы.

2. Слепота сама по себе не создает умственной отсталости а, концентрируя внимание, даже может содействовать большей углубленности мысли; но она неизбежно ограничивает богатство внешних впечатлений. Постоянное общение со зрячими до некоторой степени способно ослабить этот недостаток, тогда как обособление неизбежно ведет к узости кругозора.

3. Семьи бывают разнообразны; но все-таки, говоря вообще, школьная обстановка едва ли может заменить для дитяти уход родной матери 5), в особенности если мать получит надлежащие указания, как следует обходиться с лишенным зрения ребенком.

4. Предоставление слепому возможности посещать училище обычного типа наглядно покажет ему самому и его окружающим, что он такой же человек, как и другие, и это благотворно отразится на его самочувствии, на сознании им своего человеческого достоинства.

5. Главная тягость в положении слепого заключается в том, что по причинам, психологически совершенно понятным, окружающие с трудом могут допустить у него способность к серьезной работе. Успешные занятия слепого в школе являются лучшим и притом наглядным опровержением этого широко распространенного предрассудка. Мысль о том, что допущение слепых в начальные училища будет содействовать распространению в населении более правильного представления о силах и способностях слепых, была высказана и на съезде 6), но она мало гармонировала с общим настроением, и потому на нее не было обращено должного внимания.

Вообще следует отметить, что нежелательность совместного обучения слепых со зрячими признавалась на съезде чем-то само собою очевидным, и потому, насколько можно судить по напечатанным Трудом съезда, не было серьезных попыток подвергнуть этот взгляд критической проверке. Интересно, что самими участниками съезда приводились наблюдения и соображения, из которых, казалось, следовало бы сделать совсем иной вывод: так, указывалось, что слепые в школе встречают

помощь и сочувственную поддержку со стороны своих зрячих товарищей (о воспитательном значении такого сочувственного отношения говорить излишне), что острота осязания у слепых вызывает полезное соревнование и т.п. 7).

Как бы там ни было, мне кажется, школа не выполнит своей задачи, если, не делая даже попыток содействовать сближению лишенных зрения и зрячих, совсем откажется от работы в этом направлении. Я прекрасно знаю, что слепота иногда вызывается мозговыми заболеваниями и в таких случаях сопровождается умственной отсталостью и даже идиотизмом. Понятно, что такие отсталые дети едва ли желательны в школе обычного типа; но это вовсе не дает основания для устранения слепых других категорий от общения со зрячими и вообще для отождествления слепоты с умственной отсталостью.

Родители слепых в настоящее время не решаются хлопотать о допущении их детей в учебные заведения обычного типа; да и педагогические советы были бы поставлены в затруднительное положение подобными просьбами. Для подтверждения вышесказанного могу сослаться на собственный опыт. Уже в детстве я мечтал посещать уроки в гимназии, где учился мой старший брат. Позже, когда я определенно высказал свою давнишнюю мечту, в семье возникло разногласие: я не мог сослаться на прецеденты, и затея моя была признана неосуществимой. Только на 20-м году своей жизни, после продолжительных колебаний я решился сам ходатайствовать о допущении меня в местную гимназию в качестве вольнослушателя. Как сын бывшего законоучителя, я встретил весьма благожелательное отношение со стороны членов педагогического совета, из которых некоторые лично знали моего отца. Директор гимназии сказал мне, что всякий отнесется ко мне сочувственно, но ни один начальник учебного заведения не может собственной властью удовлетворить моей просьбы, и советовал возбудить ходатайство перед попечителем учебного округа, обещая со своей стороны оказать содействие. Попечитель отнесся ко мне тоже сочувственно, и все-таки мне пришлось 3 раза подавать в округ прошение: 1) о допущении меня в гимназию в качестве вольнослушателя; 2) о разрешении держать экзамен на свидетельство зрелости без древних языков на правах экстерна и 3) о разрешении мне держать вступительный экзамен в 8-й класс (при чем о зачете выдержанных уже мною испытаний речи не

возникало) и только после этого я был принят наконец в гимназию на правах действительного ученика. Таким образом, когда я приступил наконец к испытанию на аттестат зрелости, большую часть экзаменов мне пришлось держать уже в третий раз почти в том же объеме и у тех же преподавателей.

Хотя я окончил гимназию с золотой медалью, но по справкам, наведенным частным образом, оказалось, что доступ в историко-филологический институт в Петрограде и в Нежине для меня, как лишенного зрения, совершенно закрыт; даже поддержка попечителя округа, в введении которого находится Нежинский институт, и который по собственной инициативе обещал свое содействие, оказывалась недостаточной: "Очевидно, попечитель не знает нашего устава", - сказал директор Нежинского института отрывисто и многозначительно.

Судьба была по отношению ко мне благосклонна: даже то, что я был склонен считать для себя неудачей, оказывалось впоследствии для меня полезным; были большие затруднения, но в конце концов я достиг гораздо большего, чем мог ожидать. Редко условия жизни складываются настолько благоприятно, и часто дарования гибнут, не встречая необходимой поддержки для своего развития. Мне известен случай, что слепому, даровитому в музыкальном отношении, отказано было в приеме в Московскую консерваторию исключительно на том основании, что уставом консерватории возможность этого не предусматривается.

Не предрешая вопроса о том, много или мало слепых пожелают и будут иметь возможность получать образование совместно со зрячими, я считаю крайне желательным и отвечающим требованиям справедливости предоставить им возможность, в каждом отдельном случае, с разрешения педагогического совета или органа, его заменяющего, поступать в учебные заведения всех типов в качестве вольнослушателей или даже на правах действительных учеников, если есть основания рассчитывать, что они будут удовлетворять требованиям, предъявляемым их зрячим товарищам.

Разумеется, подобной мерой вовсе не исключается возможность и даже необходимость создавать специальные учреждения для тех слепых, которые по каким бы то ни было причинам не поступят в имеющиеся уже учебные заведения и не будут иметь возможности получать образование дома. Чем разнообразнее будет педагогический опыт, тем лучше для дела.

Нужно думать, что, по крайней мере, первое время лишь очень немногие слепые воспользуются правом посещать учебные заведения для зрячих; не обойдется на практике и без некоторых затруднений. Но нечего останавливаться перед этим. Помимо громадной принципиальной важности подобной меры, следует иметь в виду, что в этом новом деле даже единичные опыты будут чрезвычайно ценны. Я верю, что найдутся учителя и в особенности учительницы, которые с любовью и увлечением помогут лишенным физического света войти в круг зрячих товарищей и приобщиться к более полной жизни. Тем самым будет проложен новый путь, по которому пойдут впоследствии тысячи, а может быть, и десятки тысяч лиц, подобных тем, которые в течение тысячелетий в силу своего физического недостатка, даже не будучи умственно отсталыми, были духовно оторгнутыми от общества и с горечью сознавали свою отчужденность. При указанных мною условиях школа подготовит слепых к жизни и сотрудничеству со зрячими, что даст им возможность наиболее полно и целесообразно использовать имеющиеся у них силы и способности.

1) Этот взгляд получил яркое выражение в известном произведении В.Г.Короленка, которое я попытался подвергнуть критическому разбору в своей брошюре «Слепой музыкант» Короленка как попытка зрячих проникнуть в психологию слепых, в свете моих собственных наблюдений» (М., 1916). Ср. в особенности стр. 25-27, 40, 33-34.

2) Труды второго русского съезда по попечению о слепых. СПб., 1910. Стр. 46 и след.

3) Труды съезда, стр. 56.

4) Недостаток взаимного понимания и взаимного доверия между слепыми и зрячими наблюдается и за границей, где слепые также получают, за редкими исключениями, обособленное образование. С полной определенностью это обнаружилось, между прочим, на последнем международном съезде, происходившем в Лондоне в 1914 г., хотя в Англии, благодаря широкой общественной инициативе, положение слепых лучше, чем в других странах (Я. Колубовский. Международный съезд по делам слепых в Лондоне. Журн. Мин. Нар. Просв., 1915, кн. 9, стр. 60 и отдельно, Петроград, 1915, с. 8).

Щербина О.М. О совместном образовании слепых со зрячими. Журнал Министерства Народного Просвещения. М., - 1917. №1. стр. 34-39.

ОБРАЗОВАНИЕ СЛЕПЫХ И ОБЩЕСТВЕННАЯ ИНИЦИАТИВА

В России – до 300.000 слепых, из них не менее 20.000 – школьного возраста. Эта громадная армия влачит в большинстве случаев тягостное существование, являясь бременем для трудовой части населения, а между тем, многие слепые, получив надлежащее общее и профессиональное образование, могли бы сделаться полезными работниками. Но для этого необходимо изменить в корне обычное представление о силах и способностях слепых, 1) распространить правильный взгляд на их воспитание и подготовить учителей, знакомых с приемами обучения слепых и обладающих широким педагогическим кругозором; как достигнуть всего этого?

В настоящее время многие не подозревают о возможности научить потерявших зрение даже грамоте; но уже и теперь потребность в подготовленных учителях для слепых ощущается достаточно остро. Широко распространен взгляд, что священная обязанность государства и общества – позаботиться о воинах, потерявших зрение, – хоть отчасти восстановить их трудоспособность и дать им некоторое образование; но в действительности эта скромная задача (несмотря на обилие покровителей, часто весьма влиятельных) пока остается далеко не разрешенной. В частности, обучение грамоте идет гораздо менее успешно, чем можно было бы ожидать. Отдельные сестры милосердия принялись за это дело с жаром и любовью, затратили много энергии, сами выучились читать выпуклым шрифтом, но действуют как бы ощупью; всюду наблюдается разрозненность подобных попыток и отсутствие сколько-нибудь разработанной системы, а главное – не с кем посоветоваться, не к кому обратиться за помощью: мало у нас знающих это дело образованных учителей.

Не буду более распространяться о временном явлении, которого никто не мог предвидеть; но ведь у нас всегда было и долго еще будет большое количество слепорожденных и вообще лиц, лишенных зрения. В последнее время родные и близкие этих лиц часто обращаются ко мне с просьбой дать руководящие указания и рекомендовать подходящих учителей. Я делаю, что могу, но лишен возможности оказать действительную помощь: в письме и даже в отдельной беседе многого не скажешь, а

учреждения, которое разрабатывало бы вопросы тифлопедагогике и готовило бы опытных учителей, у нас не существует.

Важность распространения в широких кругах общества знакомства с методами обучения слепых сознавалась и прежде. Кроме издания для этой цели популярных брошюр, на втором русском съезде по попечению о слепых, происходившем в Петрограде в 1909 году, высказано было пожелание ходатайствовать о введении в программы учительских семинарий и институтов и даже педагогических классов женских гимназий и епархиальных училищ кратких сведений по тифлопедагогике; 2) такую меру, мне бы казалось, следует признать крайне нежелательной: не говоря уже о том, что программы, в особенности учительских семинарий и институтов, и без того переобременены обязательной работой, нельзя упускать из вида, что конспективное знакомство с методами обучения слепых под руководством преподавателей, которые этим делом не занимались и, за редкими исключениями, им вовсе не интересуются, не может возбудить у учащихся живого интереса, – наоборот, обременяя память, подобное знакомство, если и будет иметь какое-либо значение, то только отрицательное.

Может возникнуть мысль о необходимости создать особые семинарии или институты, ставящие своей задачей подготовку учителей для слепых; но осуществление этой меры тоже едва ли желательно. Приемы воспитания зрячих и лишенных зрения в основных чертах должны быть одинаковы; разница касается лишь некоторых деталей, которые в общей системе не так уже значительны. Учителя слепых, так же как и учителя зрячих, прежде всего должны получить солидное общее образование и общую педагогическую подготовку. В противном случае они легко превращаются в ремесленников, которые лишь внешним образом усваивают всякого рода правила, и для которых живое дело преподавания быстро вырождается в бесполезную рутину. Вообще при подготовке учителей узко-специальная цель, которую ставит себе учебное заведение, неизбежно ограничивает кругозор учащихся и учащихся и разве в редких случаях может привлечь даровитых работников. Исключительность и обособление – гибель всякому живому начинанию.

Гораздо более ценных результатов, мне бы казалось, можно ожидать, если сочувственную поддержку делу подготовки учителей для слепых и вообще разработке и распространению

правильных воззрений на воспитание последних окажут педагогические учреждения, пользующиеся заслуженной известностью, обеспеченные солидными преподавательскими силами и всякого рода учебно-вспомогательными пособиями, как, напр., женские педагогические курсы имени Д.И.Тихомирова в Москве, женский педагогический институт в Петрограде и некоторые другие. Приемы обучения слепых не заключают ничего особенно сложного, и потому организация относящихся сюда занятий, в роде тех, какие уже существуют по дошкольному воспитанию, по обучению отсталых детей, и т. п., вовсе не сопряжены с какими-то непреодолимыми трудностями, а между тем эти занятия при указанной постановке обеспечат их участникам широкое общее развитие и разносторонность в освещении подлежащих их изучению вопросов. Решая важную практическую задачу, подготавливая опытных специалистов, эти занятия могут представлять известный интерес и для лиц, вовсе не имеющих в виду посвятить себя впоследствии делу обучения слепых, знакомя их со своеобразными фактами и выводами и тем расширяя их педагогический кругозор.

Изучение музеев, где собраны различного рода пособия, придуманные для обучения слепых, 3) показывает наглядно, сколько энергии, любви и изобретательности было внесено в это дело отдельными лицами; но подобные усилия до сих пор оставались слишком разрозненными. Намечаемые мною занятия создадут благоприятные условия для сближения лиц, духовно близких в силу общности своих интересов, а это, нужно думать, оплодотворит их мысль новыми идеями и сделает их творческую инициативу более продуктивной.

Если будет предпринят в широких размерах опыт допущения слепых в учебные заведения для зрячих, 4) то крайне необходимо при содействии педагогических организаций устраивать в вакационное время краткосрочные курсы для ознакомления с приемами обучения слепых, рассчитанные прежде всего на учителей народных училищ, а также других лиц (родителей, родственников слепых и т.п.), интересующихся этими вопросами. Лица, уже знакомые с потребностями педагогической практики, при живом интересе к делу и надлежащей помощи со стороны руководителей, в 2-3 недели могут приобрести много ценных сведений и даже навыков, наглядно ознакомиться с приборами и приспособлениями и вместе с тем установить духовную связь со

своими руководителями и между собою, что так необычайно важно в этом новом деле.

Указанные мною начинания для подготовки учителей для слепых, содействуя разработке и широкому распространению усовершенствованных приемов воспитания, имели бы, – я склонен думать, – в известном смысле общегосударственное значение и потому могли бы рассчитывать на сочувственное отношение и даже материальную поддержку со стороны государства.

На основании непосредственных наблюдений и многочисленных отзывов я пришел к убеждению, что в среде учащейся молодежи и лиц, работающих в низшей и средней школе, широко распространено страстное желание получить надлежащую педагогическую подготовку. Нельзя этого игнорировать; нужно всячески идти навстречу такого рода стремлениям: создавая благоприятные условия для их удовлетворения, можно создать духовные блага высокой ценности, можно осуществить то, что кажется почти неосуществимым. В частности путем проведенного надлежащим образом педагогического воздействия легче всего уничтожить или по крайней мере значительно ослабить то вековое отчуждение и взаимное непонимание, которое существует между зрячими и лишенными зрения, причиняя тем и другим тяжелые страдания.

1) Общераспространенный взгляд на полную непригодность слепых к плодотворной работе я излагал и подвергал критическому рассмотрению в своих публичных лекциях и в брошюре «Слепой музыкант» Короленка как попытка зрячих проникнуть в психологию слепых в свете моих собственных наблюдений» (М., 1916). Ср. в особенности стр. 25-27, 40 и 33-34.

2) Труды второго русского съезда по попечению о слепых. СПб., 1910. Стр. 54-55.

3) Небольшой музей таких пособий имеется и в Петрограде при училище слепых (Песочная ул., 37) и открыт для интересующихся.

4) На желательность такого рода опытов я указывал в своей статье «Неудовлетворенная потребность слепых в просвещении» (см. «Русск. Вед». № 62, 1916 г.)

Щербина О.М. Образование слепых и общественная инициатива / Русские ведомости, 1916, 11 ноября, № 265, С. 6.

Адріан Володимирович Володимирський

Адріан Володимирович Володимирський – український вчений-дефектолог і лікар-психоневролог, професор, один із активних ініціаторів становлення державної системи спеціальної освіти в Україні у першій половині ХХ ст. Його по праву можна віднести до когорти видатних дефектологів нашої країни.

Народився в м. Липовці (на Вінничині). Закінчивши у 1900 р. медичний факультет Київського університету, працював ординатором в університетській клініці нервових захворювань. У 1905 р. він захистив докторську дисертацію з медицини і був зарахований стипендіатом для підготовки до професорського звання. У 1906 р. Адріан Володимирович один із перших започаткував серію експериментальних досліджень проблем психічної діяльності аномальних дітей, порівняльного вивчення уваги і працездатності глухих і слабочуючих дітей, ролі спадковості в формуванні особистості дитини, впливу різних умов на її розвиток, врахування індивідуальних особливостей дітей у педагогічному процесі. Він був прибічником теорії вільного виховання і рефлексології, що негативно впливало на його наукову діяльність.

У 1908 році А.В.Володимирський перейшов на роботу в Петербурзький психоневрологічний інститут, в якому продовжив експериментальну роботу під керівництвом одного із провідних дослідників анатоμο-фізіологічного напрямку в невропатології і психіатрії В.Бехтерева. При цьому інституті він відкрив одну із перших в Росії спеціальну школу для розумово відсталих дітей (1910 р.), на базі якої А.В.Володимирський, спільно з відомими на той час професорами А.Лазурським, Л.Оршанським, Г.Трошиним та ін., проводили дослідження питань неврологічного розвитку дітей та їхньої поведінки. За ініціативи А.В.Володимирського були організовані курси для вчителів і матерів з питань догляду за розумово відсталими дітьми. У результаті науково-експериментальних пошуків з'явилися перші публікації з проблем дитячої психіатрії і рефлексології: «Реакция сосредоточения у глухонемых» (1906 р.), «Характерные особенности реакции сосредоточения» (1908 р.), «Умственная работоспособность в разные часы школьного дня» (1909 р.), «Об умственной работоспособности девочек и мальчиков» (1910 р.), «Содержание душевных переживаний при отсутствии зрительных и слуховых

восприятий» (1910 р.), «Приметы и суеверия у школьников» (1910 р.). У 1915р. через брак коштів школа припинила своє функціонування.

Згідно даних В.І.Бондаря, Х.С.Замського, М.Д.Ярмаченка на початку ХХ ст. в російській імперії функціонували лише дитячі притулки та приватні лікувально-педагогічні установи для дефективних дітей, які були закритими закладами і обслуговували вузьке коло таких осіб. Вони комплектувалися різними категоріями дітей: глибоко відсталими, епілептиками, калічними, психопатами, дітьми з недоліками поведінки. Виховний процес обмежувався наданням платних послуг у лікуванні, опіці і догляді за ними. Лише в окремих із них (заклади І.В.Маляревського, К.К.Грачової, І.А.Сікорського, В.П.Кашенко) діти одержували елементарну освіту і трудову підготовку. Будь-які спроби прогресивної громадськості переконати владу в необхідності соціальної і педагогічної підтримки таких дітей в навчальних закладах не увінчалися успіхом. Проблема освіти дефективних дітей в державних установах залишалася дискусійною і гостро порушувалася у виступах педагогів, психологів і лікарів на багаточисельних з'їздах, конференціях, у прийнятих резолюціях і висвітлювалася в засобах масової інформації.

На цьому етапі своєї діяльності Адріан Володимирович провів низку ретельно підготовлених експериментів з метою виявлення у дітей з різними пізнавальними можливостями особливостей розвитку особистості, уваги, розумової працездатності та інших психічних функцій.

Так, зокрема, він вперше провів серію порівняльних експериментальних досліджень проблеми працездатності різних категорій дітей - глухих, слабочуючих, чуючих хлопчиків і дівчат, дітей різного віку, тих же самих категорій дітей, діяльність яких відбувалася в різних умовах досліджуваного процесу. Подібні модифікації в експериментальній роботі дозволили вченому виявити вплив різних факторів на хід і рівень їхньої працездатності, дослідити особливості працездатності глухих дітей, зокрема такі, як нерівномірність коливання окремих сторін їхньої діяльності в різні періоди дня та в різних умовах. На основі аналізу результатів дослідження за розробленими показниками і спостереженнями за діяльністю дітей, вчений доводить, що характерними особливостями глухих дітей є швидка стомлюваність, зниження працездатності, порушення

цілеспрямованої діяльності, втрата інтересу на завершальному етапі виконання навчальних завдань. Втім, наголошував Адріан Володимирович, зміна видів діяльності в структурі навчального дня, раціональна побудова педагогічного процесу, індивідуальна допомога і підтримка підвищує працездатність глухих дітей і згодом наближає її до рівня чуучих.

Раціонально сконструйовані методики дослідження дозволили вченому дійти висновку, що глухі діти у своєму розвитку відстають від чуучих ровесників, втім у процесі спеціально організованого навчання виявленні між ними розбіжності поступово злагоджуються. Враховуючи дане положення, він рекомендував творчо підходити до пошуку шляхів проникнення в зовнішній світ нормальної і аномальної дитини, надавати педагогічну допомогу дітям з порушенням інтелекту. Дане дослідження було актуальним і прогресивним на той час, оскільки на цьому етапі робилися тільки перші кроки в становленні теоретичних і методичних основ дефектології. Окрім того, не всі спеціалісти цієї галузі вірили в можливість досягнення позитивних результатів у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Діяльність Адріана Володимировича на цьому етапі не обмежувалася тільки науковими дослідженнями в галузі дитячої психопатології, психології аномального дитинства, розробкою теорії навчання, виховання, розвитку глухих, сліпих і розумово відсталих дітей, а й активною пропагандою ідей щодо створення для них спеціальних шкіл або класів в системі державної освіти, підготовки вчителів, здатних реалізувати лікувальні і педагогічні цілі в інтересах розумового, психічного, морального розвитку і навчання їх доступної праці. Про це свідчить його виступ на Третньому з'їзді вітчизняних психіатрів (27 грудня 1909 р. – 5 січня 1910 р.). У доповіді «Завдання нервово-психічної гігієни сучасного педагогічного життя» доктор А.В.Володимирський зазначав, що створення допоміжних шкіл і спеціальних класів у системі загальної освіти сприятиме подоланню неспосильності навчання і перевантаження учнів масової школи, наслідком чого на початку ХХ ст. серед таких дітей і підлітків мали місце масові захворювання нервової системи і навіть самогубства. Про актуальність експериментальних досліджень А.В.Володимирського і високу оцінку одержаних результатів свідчить і його доповідь на Міжнародному гігієнічному з'їзді в Дрездені, у якій вчений

зупинився на характеристиці особистості аномальної дитини та особливостях її розвитку, супроводжуючи доповідь власними експериментальними експонатами, за що був нагороджений медаллю.

У період з 1914 до 1918 рр. А.В.Володимирський, як лікар, брав участь у Першій світовій війні. Після закінчення війни і повернення з фронту він переїхав до Києва, де став одним із активних організаторів спеціальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Україні. У 1918 р. А.В.Володимирського обирають викладачем кафедри «Аномалії і недоліки розвитку дитячої особистості» Київського учительського інституту. У 1919 р. він обирається викладачем Донського педагогічного інституту, де одночасно з викладацькою роботою надає консультації у відділі народної освіти та керує комісією у справах неповнолітніх.

У 1922 р. Адріан Володимирович повертається до Києва. Саме у цьому році ВУЦВІКом було затверджено «Кодекс законів про народну освіту УРСР», яким, зокрема, передбачалося й організаційне укріплення установ дефективного дитинства. З цією метою в Україні було створено Крайові лікарсько-педагогічні кабінети (Київський, Харківський, Одеський, Катеринославський) та Центральний кабінет індивідуальної педагогіки. З ініціативи головного інспектора дефективного дитинства Наркомосу України І.П.Соколянського завідувачем Київського лікарсько-педагогічного кабінету та консультантом з питань нервово-психічної гігієни було призначено А.В.Володимирського. Народним комісаріатом освіти України було визначено широкий спектр функцій їх діяльності: науково-дослідна робота, що передбачала дослідження фізичної і духовної природи дефективної дитини; вивчення особливостей і можливостей її розвитку; підвищення якості педагогічного процесу в спеціальних закладах, а також підготовка відповідних педагогічних кадрів.

Говорячи про завдання лікарсько-педагогічного кабінету, Адріан Володимирович не підтримував ідею щодо реорганізації його в педагогічно-дослідну кафедру або в допоміжну лабораторію з орієнтацією на дослідження теоретичних проблем розвитку дефективної дитини. До основних завдань діяльності кабінету він рекомендував віднести такі: розв'язання питань нервово-психічної гігієни дитинства в широкому розумінні цього процесу; дослідження дітей, що випадають із колективу; лікарсько-

педагогічні консультації з вихователями і батьками дітей; розроблення методів навчання і удосконалення засобів їх впливу на розвиток дітей; підготовка і підвищення кваліфікації педагогів закладів дефективного дитинства, профілактична праця серед широких верств населення в контексті культурного оздоровлення дитинства і введення в робітниче середовище свіжого діалектичного підходу до пояснення особливостей дитячої поведінки, а відтак і реагування на неї. Тобто вчений пропонував працівникам кабінету основну увагу зосередити на розв'язанні найбільш гострих на той час проблем практичної діяльності дитячих будинків. Пріоритетними залишалися консультативно-роз'яснювальна робота серед населення та профілактика дефективного дитинства.

Керований А.В.Володимирським лікарсько-педагогічний кабінет підтримував тісні зв'язки зі спеціальними дитячими будинками для розумово відсталих, глухих і сліпих та спеціальними школами для глухих і розумово відсталих дітей. За ініціативи професора при лікарсько-педагогічному кабінеті була організована бібліотека-читальня, де зосереджувалася науково-методична література з усіх галузей дефектології та суміжних наук. З метою підвищення кваліфікації працівників закладів дефективного дитинства значне місце у їхній роботі посідала популяризація дефектологічних знань серед широких верств населення, педагогів і студентів. На базі кабінету проводилися періодичні двотижневі зібрання представників від кожного дитячого закладу м.Києва з метою популяризації методологічних і теоретичних питань дитячої дефективності, а також організовувалися семінари з проблем рефлексології, експериментальної психології, педології та соціального виховання. У кабінеті щотижня впродовж від 2 до 4,5 годин практикувалися прикладні лекції, на яких аналізувалися найскладніші та педагогічно і соціально значущі причини порушень у розвитку дитячої поведінки. Здійснювався обмін думками між педагогами і батьками та проводився попередній аналіз, вивчалася етіологія захворювання, визначався його прогноз і призначалася педагогічна терапія. На кожному черговому занятті розглядалося певне коло питань стосовно змісту, методів та прийомів виховання, навчання і розвитку тієї чи іншої групи дітей, а також особливостей індивідуального підходу до педагогічного процесу. По закінченні заняття практичні працівники одержували завдання для

самостійного опрацювання інших важливих питань шкільного життя.

Значне місце відводилося консультаційній роботі. Працівники кабінету за участі педагогів-практиків проводили фронтальне та індивідуальне вивчення дітей, спостереження за дитиною в природних і спеціально створених умовах їхньої навчальної діяльності, складали педагогічні характеристики, аналіз яких давав можливість простежити динаміку опанування шкільних знань і відповідних умінь. На кожну дитину складалися спеціальні картки, в які заносилася детальна інформація про неї, її батьків, дані про сімейні умови, про стан психічного розвитку і поведінку в учнівському колективі.

За спеціально розробленими схемами медичної, психологічної, педагогічної діагностики проводилося ретельне обстеження кожного кандидата на навчання у спеціальному закладі, що включало обстеження стану здоров'я, антропологічних показників, ступеня інтелектуального розвитку за тестами Біне-Симона, Г. Россолімо та за опитувальною системою професора Веретинського. Значна увага відводилася вивченню педагогічного процесу, його впливу на розвиток дитини, її поведінку і успішність. Це сприяло розвитку дефектологічної науки і вдосконаленню педагогічного процесу.

Як керівник Київського лікарсько-педагогічного кабінету, Адріан Володимирович брав активну участь в реорганізації дитячих будинків для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей у такі типи спеціальних закладів: дитячі будинки для аномальних дошкільників; школи з інтернатами і без них для дітей шкільного віку; школи з інтернатами і без них для дітей змішаного віку; спеціальні (допоміжні) групи для дітей і підлітків при звичайних школах, а також у розробці положень про заклади для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей (1926 р.). Багато уваги працівники кабінету приділяли подоланню матеріальних і господарських труднощів у житті школи, створенню умов для вдосконалення навчально-виховного процесу, розвитку самоуправлінської діяльності учнів, підвищенню кваліфікації працівників закладів дефективного дитинства у відповідності до нових принципів і змісту їхнього навчання і виховання.

Як науковець-експериментатор, Адріан Володимирович проводив плідну і багатогранну пошукову роботу, результати якої широко впроваджувалися в шкільну практику. Вчений активно

друкується в педагогічній пресі, зокрема, в авторитетних часописах: «Шлях освіти» та «Просвещение и искусство». Значне місце у тематиці експериментальних досліджень посідали праці, присвячені питанням спадковості: «Наследственность и поведение» (1926 р.), «Роль сочетаний в практике обыденной жизни» (1926 р.), «Динамика среды» (1926 р.) та дослідженням особистості: «Личность в общей цепи явлений» (1922 р.), «Дефективная личность и социальное воспитание» (1922 р.), «Перемога моменту в житті дитини» (1925 р.). У своїх публікаціях вчений порушує питання про необхідність вивчення вад розвитку аномальної дитини та умов формування різних аспектів її особистості. Трактуючи ці питання, А.В.Володимирський зазначав, що подібно до того, як загальна патологія і патологічна анатомія допомагають з'ясувати істинну структуру і функції нормального органу, так само вивчення дефективного дитинства є допоміжним засобом правильного розуміння природи в цілому. Ці та інші дослідження вченого сприяли розробці діалектико-матеріалістичного підходу до розуміння сутності аномального розвитку, його причин, структури дефекту, до вивчення своєрідності особистості, яка на його погляд формується у процесі взаємодії біологічних, соціальних і педагогічних чинників. При цьому він підкреслював, що не все те, що оточує дитину спонтанно впливає на її розвиток, а лише те, що є «динамічним елементом середовища» та вказував на провідну роль соціальних факторів у формуванні особистості.

На відміну від поглядів представників концепції спонтанного розвитку розумових і моральних якостей аномальної особистості, що розглядали виховання як саморозвиток споконвічно властивих людині духовних сил і здібностей, А.В.Володимирський зосереджував увагу практиків на вивченні дитини і середовища, в якому вона живе і розвивається, з тим, щоб впливати на життя, змінювати довкілля, створювати сприятливі умови для її розвитку. Виховання дефективної дитини розглядалося вченим як процес спеціально організованої поведінки особистості в навчальному процесі з метою формування в неї основних або вихідних звичок, соціально значущих умінь і навичок.

Особливу увагу практичних працівників спеціальних закладів А.В.Володимирський зосереджував на вивченні природи, причин аномального розвитку дитини та особливостей формування її особистості. На його переконання дефективна особистість – це чи кількісна, чи якісна (або те й інше разом) бідність досвіду, його

нестача, неповнота і викривлення. Тому він радив педагогам терпляче вивчати дитину, спостерігати за найменшими змінами у її діяльності і поведінці, співставляти прояви особистості з даними її спадкового і набутого досвіду. На його погляд для вибору педагогічних засобів виховання дитини не варто обмежуватися поверховими враженнями стосовно будь-яких вчинків, а необхідно заглибитися в їх сутність. «Для педагога взагалі, а особливо для педагога, який має справу з вихованням дефективного дитинства, вся наступна практика відродження особистості неминуче зводиться до постановки збіднілого досвіду чи до вирівнювання його потворних форм. Необхідно спочатку встановити, чого не вистачає у попередньому досвіді, а потім уже поступово нарошувати його»¹.

Окремі публікації А.В.Володимирського присвячувалися теоретичним проблемам дефектологічної науки та шкільної практики: «Роль сочетаний в практике обыденной жизни» (1926 р.), «Введение в прикладную рефлексологию» (1927 р.), «К динамике педагогического процесса» (1927 р.), «Основи індивідуального поведження в нормі та ухилах» (1927 р). В цих роботах містилися обґрунтовані вченим рекомендації, що допомагали педагогам проникнути у внутрішній світ дитини, виявити та враховувати особливості навчальної діяльності кожної дитини, викликати інтерес до шкільного навчання, ефективно здійснювати індивідуальний підхід до учнів у педагогічному процесі.

Велику увагу вчений приділяв викладацькій роботі у різних вищих навчальних закладах м. Києва. У 1918 р. він працював викладачем кафедри «Аномалії і недоліки розвитку дитячої особистості» Київського учительського інституту, перейменованого у 1920 р. в Інститут народної освіти імені М.П.Драгоманова, де працював на кафедрі «Індивідуальної педагогіки та дефектології». В цьому закладі він читав лекції майбутнім дефектологам з курсу «Вступ до дефектології» і «Патологія дитячого віку». У 1923р. його обирають професором кафедри «Гігієна виховання» Медичного інституту, де читав лекції з курсу «Питання прикладної рефлексології». Цей же курс він викладав в Державному музично-драматичному інституті імені М.В.Лисенка майбутнім працівникам мистецтва.

¹ А.В.Владимирский. Характерные особенности реакции сосредоточения // Весник нормальной и патологической патологии №1, 1908. - С.47.

Його лекції справляли велике враження і користувалися популярністю серед вчителів, вихователів спеціальних навчальних закладів, майбутніх дефектологів, батьків дефективних дітей. Ось що писала у своїх спогадах одна з учениць Адріана Володимировича, а у подальшому доктор психологічних наук, професор А.М.Гольдберг про прочитані ним лекції: «Емоційність, яскравість викладу, вмiле використання прикладів з літератури, з власної практики, дотепний аналіз випадків з повсякденного життя сприяли тому, що лекції мали великий успіх. На них студенти переймали від професора разом з відомостями про аномальних дітей співчуття до них, бажання їм допомогти»¹. Під впливом оригінально і своєрідно прочитаних лекцій та безпосереднього спілкування з професором змінювалось ставлення слухачів до дефективних дітей, зростав інтерес до предмету вивчення, формувався оптимізм та віра в можливість підготовки таких осіб до самостійного життя і праці в умовах звичайного трудового колективу, що й підтверджується сучасною практикою їхнього навчання та виховання.

Праці

Владимирский А.В. Умственная работоспособность в различные часы школьного дня. СПб // Русская школа, т. II, №5-6, №7-8, т. III, №9, №10, 1909.

Владимирский А.В. Об умственной работоспособности девочек и мальчиков. СПб, 1910.

Владимирский А.В. Содержание душевных переживаний при отсутствии зрительных и слуховых восприятий. СПб, 1910.

Владимирский А.В. Личность в общей цепи явлений // Шлях освіти, №3, К., 1922.

Владимирский А.В. Дефективная личность в идее социального воспитания // Просвещение и искусство, №2, №3, 1922.

Володимирський А.В. Перемога моменту в житті дитини // Червоний шлях, X., 1925.

Владимирский А.В. Наследственность и поведение // Шлях освіти № 4-5, Держ. видав. України, 1926.

Владимирский А.В. Динамика среды // Шлях освіти, №11, 1926.

¹ Гольдберг А.М. Діяльність А.В.Володимирського на Україні. Питання дефектології. Республіканський науково-методичний збірник. Вип.4, 1969. С. - 52.

- Владимирский А.В.* Роль сочетаний в практике обыденной жизни // Шлях освіти, №8-9, 1926.
- Владимирский А.В.* Введение в прикладную рефлексологию // Основы учения об обусловленном поведении в норме и отклонениях, К., 1927.
- Володимирський А.В.* Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві // Шлях освіти, №10, 1927.
- Володимирський А.В.* Основы индивидуального повождения в норма та ухилах, в.1, Х., 1927.
- Владимирский А.В.* Педагогика коллектива и индивида // Шлях освіти, №11, 1927.
- Владимирский А.В.* Дефективная личность в идее социального воспитания // Просвещение и искусство, № 2-3. 1922.

Література

- Бондар В.І., Золотоверх В.В.* Історія олігофренопедагогіки: [підручник] / В.І.Бондар, В.В.Золотоверх. – К.: Знання, 2007. – 375с.
- Гольдберг А.М. Діяльність А.В.Володимирського на Україні // Питання дефектології. Республіканський наук.метод.збірник. Вип.4., 1969. – С.52-62.
- Золотоверх В.В.* Внесок А.В.Володимирського у розвиток теорії і практики спеціальної педагогіки // Дефекторлогія. – 2005. – №3 – С.52-54.
- Українська Радянська Енциклопедія, К.: т.2, 1960. – С.565.
- Ярмаченко М.Д.* Історія сурдопедагогіки. – Київ: «Вища школа». – 1975. – 422с.
- Спеціальна педагогіка:* Понятійно термінологічний словник / за ред. академіка В.І.Бондаря. - Луганськ: Альма - матер, 2003. - С.67.
- Дефектологічний словник:* навчальний посібник/ за ред. В.І.Бондаря; В.М.Синьова. - К.: «МП Леся», 2011. - С.82.

Владимирский А.В. ДЕФЕКТИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ В ИДЕЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Трудно представить себе задачу более сложную, более трудную, более захватывающую и содержательную, чем идея социального воспитания. Создание могучего общественного организма на основе яркого, исчерпывающего развития личности

должно пронизывать каждый определенный момент в попытке ее разрешения. Педагогическая проблема достижения, в результате приложения сил, наиболее гармоничной цельной личности, для нас уже не представляется реально заманчивой, благодаря своей утопичности, если только центр тяжести переносится на личность, ибо задача социального воспитания непременно требует одновременно двойного подхода в смысле указанного содержания: общество образует личность и личность созидает общество. Таким образом и методы социального воспитания должны заключать в себе черты начал, действующих содружно в обоих направлениях и положение воспитателя весьма ответственно, постоянно требует той практической мудрости, дабы одно действующее начало не вылилось в превалирующий принцип. Если в отношении нормального среднего ребенка, физически и психически одаренного, эта социальная задача облегчается здоровым инстинктом человека, как общественного организма, то она значительно осложняется и приобретает ряд неожиданных затруднений, когда элемент нашего воздействия носит в себе и на себе черты выраженной дефективности.

Дефективный ребенок, как жизненная сила, ограничен самой природой, инертен в своем восприятии и беден в содержании своего жизненного опыта. В силу этого в общем поступательном движении человечества дефективный элемент взрослый и растущий неизбежно окажет свое тормозящее и отвлекающее действие. Дефективная личность - это не только социально-педагогическая проблема - это общественная проблема в самом широком понимании.

Во всех сферах общественной жизни мы неизбежно сталкивались с этим бедствием и во многих случаях наши добрые намерения так честно и так теоретически правильно построенные рушатся, главным образом, не потому, что внешние мертвые причины природы, недостаток материальных средств мешают нам, но потому, что живая среда людей еще таит в себе бездну внутреннего сопротивления и извращения (зачастую бессознательно) в силу определенной дефективности, как личного, так и общественного начала. Практика жизни оперирует не с послушными отвлеченными величинами, так легко укладываемыми в теоретическом строительстве, а с живым элементом плохо укладываемым в стройные ряды и требующим еще отдельной обработки. Уже в раннем, детском возрасте с

несомненной ясностью выявляются эти антисоциальные черты и задачей социального воспитания является такая обработка этого непослушного элемента, дабы и личность и общество выявились в возможно большей степени. В настоящем кратком очерке мы, главным образом, имели в виду не те глубокие, почти застывшие формы человеческой дефективности (глубокие идиоты, тяжелые имбецилы), которые требуют лишь общественного призрения и посторонней опеки, но те весьма частые массы дефективного детства, которые способны к развитию и посильному участию в создании хорошей общественной жизни. Нет такого детского дома, нет такой счастливой семьи, где бы мы не встретились с тем или другим элементом детской дефективности, мы даже склонны высказаться еще общей в том смысле, что нет такого ребенка, в котором эти нежелательные элементы не были бы вкраплены в тот или другой момент его жизни: в каждом мы легко найдем те черточки, которые порой очень беспокоят окружающих и которые самому ребенку, а потом взрослому могут помешать в радостном развитии. «Горе-дети» это не какой-то определенный класс детства, это растяжимое понятие, в котором укладываются как резко, так и едва выраженные дефекты в развитии личности.

Попытаемся в общедоступном изложении наметить те группы детской дефективности, которые должны являться объектом социального воспитания в его заманчивой задаче организации детской жизни. Первый тревожный признак дефективно-развивающейся личности – это отсутствие гармонии между ней и окружающей жизнью, зачастую даже выраженное противоречие между ними. Живая личность – это синтез унаследованного биологического опыта и собственного приобретенного, а потому дефективность ее может зависеть как от не выраженности первого, так и от бедности второго. Физическая несостоятельность в результате неблагоприятного наследственного влияния не может не отразиться на правильности и богатстве восприятий, оттого-то относя части вины за настоящую современную нам дефективность в счет прошлых поколений, мы должны помнить, что грядущие поколения будут также искать причинных моментов в нас, сейчас живущих, а потому мы обязаны понимать и нашу ответственность перед ними, а это уже к чему то и обязывает.

Как есть здания, заложенные на плохом фундаменте и построенные из плохого материала, которые или сразу рушатся и

идут на снос, или продолжают осуществлять свое полезное назначение, но при целой системе опорных средств - также существует большая группа отягощенных по наследственности детей, которые могут жить, могут быть полезными, но нужно уметь только создать для них эти опорные средства, знать куда их поставить и как целесообразно использовать. Есть здания самой совершенной конструкции, из самого совершенного материала, уже оправдавшие свою полную пригодность, - но вот разразилась катастрофа, случился пожар, разорвался снаряд и на месте постройки пожарище... Вот так есть и дети прекрасной наследственности, великолепного здоровья, как физического, так и духовного. Но... вдруг разразилась катастрофа: менингит, оспа, скарлатина, а зачастую и небрежность окружающих и в результате - «пожарище» на месте здоровой личности. Не все здания сгорают до тла, бывают различные степени повреждения и собственный ремонт вновь возрождает здание, так и наши пострадавшие дети дают длинный ряд повреждений по их количественной и качественной оценке и зачастую такой «ремонт» личности возможен, не надо только сразу отчаиваться и безнадежно опускать руки. Существует еще ряд зданий, которые и построены хорошо и материал там прекрасный и потолки расписаны и зеркальные стекла и никакой снаряд их не касался и не горели они ни разу, но, тем не менее, в них плохо живется или даже жить нельзя; это та бесчисленная масса построек, которая погибла или почти погибает не в порядке катастрофических бедствий, а в результате небрежного, преступного, малосознательного или хищнического использования в течение более или менее длительного «хозяйничанья». Засариваются уборные, лопаются трубы, исписываются и зарисовываются когда-то чистые стены, срываются провода, вырезаются стекла, закапчиваются потолки, и все это по мелочам, понемногу изо дня в день, так что глаз не успевает уловить перемены... а потом вдруг здание оказывается неподходящим и его покидают. Вот это самый опасный, самый ужасный из всех видов разрушительных бедствий, потому что подкрадывается он незаметно, составлен из элементов едва заметных, не бьющих в глаза своим из ряда вон выходящим свойством, и люди свыкаются и начинают не замечать этих разрушений.

Точно так существует самая большая категория детской дефективности, обязанной не природной конституции, не

постигшей катастрофе, но почти исключительно тлетворному действию беззащитной, грубой, пошлой действительности, окутывающей ребенка повседневно и дома и на улице, эксплуатирующей его тело и душу; все эти отдельные мало-заметные штрихи откладываются на его душе, заканчивают его личность безболезненно, незаметно, также, как в углу запущенной комнаты образуется паутина из неувидимых пылинок, носящихся в окружающей атмосфере... Разве можно сказать день и час, когда она образовалась... Незаметно и в порядке бесконечно малых величин... Вот именно таким же путем в порядке бесконечно малых величин происходит это загрязнение ребенка, - накапливается черная паутина в душе и беспорядок внутри. В задачу социального воспитания входит не только снять эти паутинки, вымести этот внутренний сор, но и создать ту внешнюю среду, в которой не носились бы эти вредные осадки или, раз это невозможно, изолировать ребенка в обстановку более благоприятную... Даже физическая грязь смывается нелегко, а зачастую люди так привыкают к ней, что всякая попытка наведения чистоты для них неприятна, это еще в большей степени можно сказать в отношении нравственного исправления... Борьба с физической и духовной беспризорностью растущего поколения да будет нашим тяжелым, но заслуженным крестом. И так, в галерее нашего дефективного детства выступают ярко три определенные группы детей неполного выявления жизни: дети физически и умственно отсталые с плохой наследственностью, дегенеративные по природе, эти отставшие в длинном пути эволюции, затем дети не отягощенные наследственностью, но «пожарища» после перенесенной болезни или травмы (неправильная деятельность желез внутренней секреции, слепота, глухо-немота, истерия, эпилепсия и т. д.) и наконец, самая обширная группа отсталости и извращенности в результате действия окружающей среды, это духовно обиженные нами взрослыми «униженные и оскорбленные» дети - армия беспризорного детства.

Длинный путь человеческой культуры мы образно можем представить этапом человечества, когда то вышедшего из начальной точки отдаленного прошлого от звероподобного существа и стремящегося к конечному этапу свободной личности. Сейчас мы еще очень далеки от желанного достижения, мы идем прокладывая пути, падаем, поднимаемся, но все движемся и движемся вперед. Есть счастливицы более сильные и духом и телом,

они уже далеко впереди, нам указывая путь. Но как много отстало, погребло, или плетется где-то далеко, далеко позади. Облегчим им этот тернистый для них путь. Пусть все эти «отставшие» в пути эволюционного движения, калеки физические и духовные испытывают на себе не только железный бич погонщика холодной, бесчувственной эволюции природы, но и теплую поддержку общества, сознательного двигающегося не только вокруг оси общего мирового движения, но и вокруг оси собственного, осознанного, оправданного свободного стремления. Здесь не место входить в подробности и детали каким образом общество, государство и отдельные члены его могут оказать эту поддержку, нужно только сказать, что оно должно это сделать. Нам неоднократно и устно и письменно задавали этот вопрос: «почему мы так хлопчем о дефективно растущей личности. Ведь заботы об этих отсталых имбецильных существах, средства, которые тратятся на них, те живые силы здоровых работников, которые приносятся им в жертву - разве они окупаются даже теми результатами, которые только при самых благоприятных условиях могут быть достигнуты».

Если встать на точку зрения разумной экономической системы, то право, трудно оправдать эту повышенную работу жалостливого общества о его малополезных, а зачастую и вредных элементах... Чем скорее они погибнут, тем лучше для общества. Пусть освобождающиеся живые силы идут на работу с «сильными и обещающими детьми». На наш взгляд подобные вопросы чрезвычайно серьезны, а потому и требуют вдумчивого ответа. Постараемся ответить как можем. В нашем ответе мы станем на точку зрения задающего вопрос. Мы не будем апеллировать к человеческому доброму сердцу, к родственным чувствам относительно себе подобного несчастного существа, мы даже успокоим себя на случай нашего неблагоприятного ответа, что это не повлияет на нашу грядущую дряхлость и мы будем обеспечены заботами во время нашей беспомощности... Действительно, всматриваясь вообще в механизм биологической жизни, мы почти не усматриваем в нем каких-либо организаций благотворительного характера. Более сильные выживают, слабые падают жертвой, только слепой инстинкт сохранения вида награждает даже самых вырожденных хищников нужнейшей заботой о своих беспомощных детях; лишнее приводить примеры той естественной безучастности, которую мы наблюдаем у ниже стоящих животных,

у первобытного человека-дикаря, в отношении слабых сочленов. Были также попытки и у сознательного человечества ввести этот принцип «полезности» в обиход практики жизни. Вспомним общественный уклад жизни Спарты, ее Тарпейскую скалу, - и тем не менее однако эта практика рационалистического миросодержания не оправдала себя и эти столь заманчивые приемы не только не упрочились в практике людского общества, но наоборот, подверглись осуждению, и чем умнее и богаче становилось общество, тем более и более выдвигались его «филантропические» стремления, потому, что этот акт противоестественный с точки зрения животного индивида, будет ли это зверь или человек превращаться в необходимый естественный акт, лишь только организовался общественный организм на место отдельной биологической особы. Конечно, во многих случаях забота о дефективном ребенке не окупится той полезной работой, которую он даст взамен в будущем... Но не в этом дело. Печально было бы общество и не живуче, если б возвело в принцип уничтожение слабого. Нам приходилось слышать приблизительно следующее: «Почему Советская власть такая смелая, такая решительная, чуждая традиций, предрассудков и суеверий, почему она не издаст декрет о немедленном расстреле всех хроников, душевно-больных, всех идиотов, имбецилов, беспомощных неизлечимых больных и никому ненужных, требующих за собой ухода-богадельцев... Правда, это вызвало бы бурный протест просвещенного, погрязшего в предрассудках Запада, правда, неудержимо завопили бы и наши слащавые, слезоточивые интеллегенты, но ведь сознайтесь, что жить стало бы легче...» Да, да... мой трезвый мечтатель, может быть и в самом деле, нам с Вами окажется больше места и сытнее, если мы только не рискуем, если имеем гарантию, что мы не богадельцы и вообще не лишние люди... А вы уверены ли в этом товарищ? Так вот, несмотря на это, Советская власть никогда вашего проекта в исполнение не приведет, и не потому, что она испугается, или окажется тоже мягкосердечной, нет, не потому, а просто потому, что это было бы не умно, не расчетливо, и то общество, которое выполнило бы ваш проект оказалось бы в положении человека рубящего сук, на котором сидит. Заботы о наших слабых нам нужны, не менее, чем железные дороги и заводы, они поднимают наш общественный удельный вес, рафинируют личность и не долговечно то общество, где слабого терзают – это стая собак, не

вышедшая из границ слепого биологического существования. Не жалость, а расчет, польза общества и инстинкт самосохранения диктует нам наши мероприятия в отношении дефективной личности.

Должны отметить еще один мотив практического свойства, почему изучение детской дефективности нельзя не признать существенно важным. Дело в том, в дефективном детстве как бы под большим увеличением представлены те недостатки, которые щедрой рукой рассыпаны по необъятному полю среднего детства в значительно малой им зачаточной степени. Подобно тому, как общая патология и патологическая анатомия помогают выяснению истинной структуры и функции нормального органа, точно также изучение дефективного детства является весьма важным вспомогательным средством к правильному пониманию детской природы вообще. Особенно благотворной оказалась работа над дефективными детьми в выработке методики нормальной педагогики в целях приблизить ее к методу естественно научного толкования и к методике научного подхода к ребенку. Не будет большим преувеличением с нашей стороны высказать мнение, что весьма многие методы экспериментально-научного подхода к ребенку, зародились в умах лиц, имевших касательство к дефективному ребенку; а детские характеристики и так называемый «естественный эксперимент» и ряд вспомогательных пособий, завоевавших место в нормальной школе, разве не говорят о том же. В этом отношении, нужно отдать должное врачам, много сделавшим в смысле оживления педагогической практики. Это также надо учесть при обсуждении вопроса о важности изучения недостатков в развитии личности. Наблюдая формирование целого ряда недостатков личности, как лень, капризы, разного рода навязчивые идеи и безотчетные страхи, так часто переходящие в характер взрослого человека – мы порой становимся в тупик в попытках выяснить качества, мешающие как личности, так и обществу в их благополучном развитии, и долго мы блуждали в неведении относительно настоящих причин их возникновения. А сейчас и эти явления дефектов личности начинают выясняться в поисках пытливого мысли. Очень часто эти дефекты необъяснимые, с точки зрения настоящего момента, становятся понятными, если мы отнесемся назад в прошлое их возникновения. Учение об условных или сочетательных рефлексах (разрабатываемое в физиологической лаборатории проф. И.Павлова) проливает

истинный свет на генезис этих явлений и дает нам верные указания к исправлению этих усвоенных недостатков. Поясним примером. Однажды мать приводит к нам своего мальчика с заметкой от классного наставника, что мальчик, вообще здоровый и нормальный, выказывает упорное отлынивание от всякой школьной работы, - он и учебник - это явления непримиримые. Мать со своей стороны, подтверждая заявление преподавателя, добавила, что и раньше давно, давно, как только она принялась учить мальчика грамоте у него отмечалось это нежелание учиться: «и на всякие хитрости он пускался, чтобы только не учиться. То ему глазам больно, то голова начинает болеть... редкий день обходился без слез и без «шлепки»». Когда мы внимательно познакомились с мальчиком, то отметили у него врожденную аномалию рефракции глаз - астигматизм: нам стало ясно, что первые попытки книжного обучения, сопровождавшиеся болью глаз, а затем и головной болью, естественно вызывали у ребенка защитительную реакцию уклониться от болезненного раздражения. Следовательно уже в первые детские годы у мальчика бессознательно сочетались рядом: книжка, учение с одной стороны, боль, слезы и «шлепка» - с другой, и стоило только упомянуть о книге, чтоб естественно восстали бессознательно эти сопутствовавшие учению неприятные моменты и образовался воспитанный условный рефлекс уйти от раздражения. Для нас ясно, что в нашем случае мы имеем защитительную реакцию организма, воспитанную в нем этим вредным сочетанием книги и болезненных моментов. Мы можем самые приятные для нас – явления сделать отталкивающими, если систематически будем сопровождать какими-либо неприятными параллелями, особенно, в раннем детстве, когда организм так податлив всякому внушению. Это блестящим образом подтверждается фактами жизни и научными лабораторными исследованиями. Первые шаги, первые встречи, впервые впечатления - их нельзя забыть, они часто кладут отпечаток на всю последующую жизнь и являются причинным моментом, уже забытым, тех многих странностей и причуд, с которыми сталкиваемся в жизни. В нашей практике воспитания или организации растущей жизни это нужно помнить, а потому и быть осторожным в подходе к ребенку. Первые встречи должны быть приятны детям, оттого то мы много заботимся о первой детской книжке: совсем не блажь и баловство заставляют нас так заботливо относиться к внешности детской книжки, к ее бумаге, к

печати, к рисункам - нет простой, расчет, ибо первые встречи и первые впечатления делают свое больше дело. Потому то нам так грустно сейчас, когда детская книжка издана небрежно, бумага серая и печать расплывается. Откажем себе в опрятном издании, нам ничего, мы уже полюбили книгу, мы даже в клинообразных письменах разберемся, нашим детям отдадим нашу лучшую бумагу, наш лучший шрифт. Не капризы любвеобильного сердца диктовали нам необходимость просторных, светлых, уютных зданий для школьных детских домов, а тот же расчет, что первые встречи и первые впечатления в детской жизни неизгладимы... И какое ужасное преступление делает всякий, кто отнимает у детей для них построенные светлые школы... Пусть всякий из нас от первого власть имущего до безответственного сотрудника испытает неловкость и ему станет стыдно, если при входе в свой служебный кабинет он прочтет табличку «приготовительный класс», «первая группа», ибо это здание принадлежит нашим маленьким, а наших маленьких не стоит и грешно обижать...

В одной детской школе все дети черноглазые, и это совсем не потому, что цвет их радужной оболочки таков, - нет, это просто широко расширенные зрачки в полутемном классе... Такую школу наши дети не будут любить с ее холодом, ободранными стенами и с ежившимся педагогом... Они уйдут на улицу, где светлее, где воздух чище, а отсюда до беспризорности и ее следствий уже совсем близко. Да, да почтенный обыватель, и вы уж не особенно сердитесь и не зовите милиционера, если маленькая рука залезла в ваш карман, а еще раз покраснейте, ибо мы, взрослые, выгнали его на улицу и виноваты мы..., пусть нас милиционер забирает в свой уютный «участок», а не его, который и так натерпелся.

Очистить все школьные дома, отремонтировать их - это наша ближайшая насущная задача. Пусть каждый обыватель нашей - Федеративной Республики твердо усвоит и исповедует неприкосновенность и святость всего того, что предназначено на благо растущего поколения, - а чтоб обидеть и отнять у ребенка, на это ни сил, ни ума не надо...

Если здания, если учебные пособия в системе организации детской жизни играют такую роль, то в такой же мере и наш народный учитель, этот вечный «страстотерпец» русской действительности заслуживает лучший дом: как один из важных рычагов в системе социального воспитания он должен обладать и определенным высоким общественным удельным весом, за ним

нужен тот же уход, как и за помещением, книгой и пособием... Пусть первые встречи ребенка со своим старшим товарищем - педагогом не омрачается изнеможенным, голодным и оборванным учительским видом. Сделаем все, чтобы на лице нашего педагога заиграла улыбка, которую так любят дети... Не жалость только к педагогу и не особо нежное сердце нам диктует эти строки, а тот же холодный, расчетливый, рассудочный принцип, что первые встречи и первые впечатления так властны и забыть их нельзя.

Кроме всего вышеуказанного Двухнедельник помощи просвещению обязывает нас к одному неизбежному самопожертвованию... Мало откупиться лишь материальным содействием, будьте щедры до конца, постарайтесь в течение этих двух недель самим стать несколько лучше, чтобы очистить, освежить ту атмосферу пошлости, в которой вянут, грубеют и заражаются наши дети... О, если б мы могли, хотя бы в эти две недели все, все от самого властного до самого маленького, от самого образованного до самого безграмотного и спекулянты и эксплуатируемые могли только, хоть на этот срок не сквернословить, не лгать, не подличать, а выявить все лучшие чувства и порывы, которые, я уверен, имеются у каждого... Соскребем же эти сокровища в недрах наших душ и откроем их нашим детям эту невиданную педагогическую выставку, хотя бы в эти дни повышенного интереса к их дальнейшей судьбе, - это так необходимо.

ПРИМЕЧАНИЕ: Настоящая статья дана доктором Владимирским для помещения ее в сборнике, посвященном «Двухнеднику помощи просвещению», но так как этот сборник по непредвиденным обстоятельствам не вышел, то она помещается в журнале «Просвещение и искусство».

Владимирский А.В. Дефективная личность в идее социального воспитания // Просвещение и искусство, № 2-3. 1922.

Ілля Мусійович Левінсон

До плеяди науковців першої половини ХХ століття, які стояли біля витоків української дефектології, належить лікар-психіатр із Дніпропетровщини Ілля Мусійович Левінсон. Інформація про життя та педагогічну діяльність цього дослідника і практика висвітлювалася в загальному вигляді, без глибокої оцінки його особистого внеску в розвиток теорії і практики спеціальної освіти. Наукові розвідки останніх років дали можливість суттєво доповнити та розширити коло знань про науковця.

Народився І.М.Левінсон у 1882 році. Вищу освіту здобув на медичному факультеті Імператорського Юр'ївського університету (до 1893 року- Імператорський Дербський університет, а з 1919 року – Тартуський університет в Естонії), де здобув освітньо-кваліфікаційний ступінь доктора II категорії. За проявлені у процесі навчання високі здібності у науково-дослідній роботі, ґрунтовні знання з фахових дисциплін йому за результатами захисту дипломної роботи було присвоєно ступінь доктора медицини.

Після закінчення університету І.М.Левінсон як лікар психіатр тривалий час формувався та вдосконалювався у практичній діяльності в лікувальних закладах Катеринослава, в тому числі проводив консультації заможних батьків щодо дітей з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки ні батьки, ні педагоги не мали досвіду практичної роботи з цією категорією вихованців. Шанобливе ставлення до цієї роботи, високі професійні знання привели Іллю Мусійовича до державних установ управління освіти. Він залучався до роботи в державних освітніх і соціальних комісіях, громадських організаціях (в межах Катеринославської губернії), що проявляли активність у боротьбі за право таких дітей на доступну освіту та виховання. Це дало можливість І.М.Левінсону безпосередньо вивчати причини виникнення і наслідки кризового стану в спеціальній освіті в умовах нового політичного та соціального розвитку в Україні.

Активна фаза практичної діяльності І.М.Левінсона в Україні щодо обстеження, лікування дітей, комплектування дитячих закладів та організації в них навчально-виховного процесу відбувалася у період 1918-1924 рр. та характеризувалася боротьбою за зміну соціально-політичного устрою з одного боку, саботажем антиукраїнських елементів з другого боку, а також затяжною

громадянською війною, голодом, розрухою. Це завдавало тяжких страждань українському народові, спричиняло голод, епідемії, масові каліцтва серед великої кількості знедолених дітей-сиріт, безпритульних і дефективних дітей та підлітків, які своєю неконтрольованою поведінкою, антисоціальними вчинками створювали загрозу життєдіяльності держави і суспільства.

Саме тому питання ліквідації дитячої безпритульності та залучення дітей із порушеннями розвитку в шкільну освіту були в центрі уваги Інспектури Катеринославської комісії неповнолітніх, очолюваної І.М.Левінсоном та розглядалися як першочергові за значущістю заходи з охорони дитинства. Працівники Інспектури спрямовували свої зусилля на встановлення соціального контролю над цими дітьми, модернізацію старих закритих притулків і створення на цій основі диференційованої системи спеціальної шкільної освіти, підготовку відповідних кадрів, вивчення дитячої дефективності та соціальних факторів, що спричиняють виникнення цього стану.

Одним із перших заходів у цьому напрямі стала запропонована І.М.Левінсоном реорганізація старих закритих притулків і виховних будинків Катеринославщини у спеціальні заклади. Так, крок за кроком філантропічні установи для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей входили до системи народної освіти та розвивалися як державні установи з відповідним, хоча й мінімальним, фінансуванням витрат на утримання дітей та створення матеріально-технічної бази їхнього навчання і виховання.

Питання практичних дій щодо дефективних дітей обговорювалися на III Всеукраїнській нараді з питань освіти, що відбулася 15 - 27 червня 1921 року. Учасники наради висловили пропозиції про посилення уваги до розробки основних проблем дитячої дефективності на базі великих науково-культурних центрів України (Харків, Київ, Одеса, Катеринослав), в яких вже накопичився певний досвід навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями та здійснювалася підготовка і перепідготовка працівників дефектологічного профілю. Питання про різні категорії дефективних дітей, типи закладів для їхнього виховання, методи роботи з ними мали вирішуватися спеціалістами-дефектологами. На цій нараді було схвалено резолюцію про планомірну та раціональну організацію соціального виховання дефективних дітей.

Активним організатором нової системи освіти дефективних дітей на Катеринославщині (Дніпропетровщині), розробником змісту їхнього навчання і виховання на нових засадах, методів роботи з учнями спеціальних шкіл був доктор медицини, професор Ілля Мусяйович Левінсон.

Обстежуючи психічний і фізичний розвиток дітей дошкільного та шкільного віку м. Катеринослава, зокрема й дітей-сиріт, І.М.Левінсон дійшов однозначного висновку про те, що далеко не всі діти потребують медичної та, зокрема, психіатричної допомоги. Чимала їх кількість у силу різних причин ставала жертвою безладу і насилля та потребувала цільового системного лікарсько-педагогічного впливу. Так, виступаючи на II-му Всеукраїнському з'їзді Охорони материнства і дитинства в 1921 р., у доповіді «Важкі в педагогічному сенсі діти» І.М.Левінсон привертав увагу аудиторії до таких соціальних явищ, як сирітство та безпритульність, що набули масового характеру за наслідками громадянської війни. При цьому діти вже мали повсякденні навички самостійного вирішення питань життєдіяльності завдяки жебрацтву, проституції, крадіжок тощо. Тобто в суспільстві сформувалася так звана «армія важких дітей»¹. «Важкі» в педагогічному сенсі, на думку вченого, - це неповнолітні діти, які асоціальною поведінкою (грабежі, вбивства, насильство) створювали нестерпні умови для довколишніх. З метою наведення громадського порядку новостворена народна міліція час від часу проводила «спеціальні операції» з відлову безпритульних дітей, здійснювала їх примусову відправку до дитячих колекторів-розподільників з метою подальшого залучення до системи навчання і виховання в державних закладах освіти.

Аналізуючи матеріали кримінальних справ неповнолітніх дітей, причетних до злочинів професор Левінсон зробив висновок, що багато дитячих правопорушень здійснювалося на підґрунті злиденного життя простого люду.. У науковій статті «Дитячі правопорушення на ґрунті голоду» (1922 р.) учений зазначив, що «...такі правопорушення, як побутові крадіжки, на 60-80% можна кваліфікувати як рефлекторні прояви самозахисту дитини»².

¹ Левинсон И. М. Трудные в педагогическом отношении дети / Доклад 2-му Всеукраинскому съезду по Охматдет в октябре 1921 г. / И. М. Левинсон // Путь просвещения. – Харьков, 1922. – № 3. – С. 342–372.

² Левинсон И. М. Детские правонарушения на почве голода / И. М. Левинсон // Путь просвещения. – Харьков, 1922. – №3. – С.192–202.

Вражаючим фактом було те, що серед асоціальних вчинків підлітків зустрічалися навіть випадки людоджерства.

У подальшому було опубліковано аналітичну статтю І.М.Левінсона «Менделітичне розщеплення спадкових ознак у сім'ях із дегенеративною спадковістю» (1922 р.). У контексті актуалізації причин порушень психофізичного розвитку дітей у дослідженнях природничих і соціальних наук автором було проаналізовано наявні негативні прояви соціального життя українського суспільства, розглянуто окремі проблеми психіатрії початку ХХ століття. Зокрема, висвітлено аспекти спадкових ознак нервових хвороб, пов'язаних із порушеннями життєдіяльності організму людини, що можуть проявлятися й прогресувати як у дитячому, так і дорослому віці. Це пояснювало передусім природу хвороби нервової системи та психіки у формі епілепсії.

Працюючи певний час на посаді інспектора Катеринославської комісії неповнолітніх, І.М.Левінсон закликав до розширення мережі навчально-виховних закладів для дітей сиріт, і, зокрема, для дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Відповідно до цього на Катеринославщині розпочалася підготовча робота щодо створення спеціальних закладів (садочки, дитячі будинки, трудові школи, профшколи, спеціальні школи та спеціальні класи при масових школах).

Важливим кроком у трудовій діяльності І.М.Левінсона було становлення Катеринославського Лікарсько-педагогічного кабінету (1922 р.) (надалі ЛПК), яким він керував упродовж понад 10-ти років. Саме в цій установі його практична робота наповнилася новими науковими розробками проблем дитячої дефективності. Вибір його як керівника був не випадковим, адже І.М.Левінсон був лікарем-психіатром із великим досвідом практичної роботи в лікувальних і дитячих навчально-виховних закладах. Катеринославський (із 1926 р. - Дніпропетровський) ЛПК на той час мав особливу значущість для всіх дитячих закладів освіти Дніпропетровщини. Саме за активної участі працівників цього закладу під керівництвом І.М.Левінсона було зроблено перші кроки з підготовки працівників для регіональних закладів.

І.М.Левінсон зазначав, що на початку функціонування через обмежене фінансування державних закладів в Україні, кабінет складався лише з одного асистента, завідувача, декількох студентів Катеринославського інституту народної освіти, які на волонтерських засадах працювали від 0.5 до 1 року. Завдання перед персоналом кабінету на початку ставилися загальні: вивчення

особливостей дітей із порушеннями психічного та фізичного розвитку з метою диференційованого їх розподілу до закладів освіти; надання методичної допомоги педагогічним працівникам спеціальних і масових закладів освіти; консультаційна робота з батьками.

Згодом організаційна структура, напрями діяльності, конкретика завдань ЛПК змінювалися та вдосконалювалися. Так, у 1923 році завдяки поліпшенню державного фінансування сформувався власний штат Кабінету. Він складався з п'яти посад: завідувач (проф. І.М.Левінсон) та 4 наукові працівники (Е.М.Бабіцька, Л.М.Можаровська, В.І.Розенберг, Р.Ю.Тайц). Згідно з розпорядженням НКО на ЛПК офіційно покладалося важливе завдання – бути центром підвищення кваліфікації та науково-практичного стажування вчителів і лікарів, які працювали в закладах дефективного дитинства. Уже в перший рік кабінет відвідали і одержали курсову підготовку понад 100 працівників закладів освіти та охорони здоров'я. Досить популярними були екскурсії до ЛПК студентів, майбутніх учителів і лікарів. Це підтверджувало практичне значення цієї освітньо-методичної установи та роль її керівника І.М.Левінсона, а також нагальність потреби організації підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, зокрема й дефектологічних.

На концептуальність і змістовність практичної діяльності Кабінету вагомо вплинув новий науковий напрям – педологія – наука про виховання дітей, що базується на визнанні залежності долі дитини від біологічних і соціальних факторів, впливу спадковості, а також незмінного середовища. Цей науковий напрям мав на меті об'єднати підходи різних наук (біології, фізіології, психології, педагогіки) до розвитку дитини. Інтенсивний розвиток теоретико-методологічних основ педології в Україні відбувався у період 1920 до першої половини 1930-х рр. Саме на цьому етапі шкільного будівництва активно проводилися широкомасштабні експериментальні дослідження проблем школознавства, організації процесу навчання та діяльності дитячого колективу. У психології і педагогіці багато уваги відводилося рефлексологічному напрямку, який згодом було покладено в основу педології. Широко вивчався, аналізувався зарубіжний досвід навчання дітей. Основні ідеї та експериментальні положення вчених здійснювали значний вплив на діяльність Катеринославського ЛПК.

По-перше, відбулося структурно-організаційне вдосконалення закладу. Вже в 1924 році на базі ЛПК створено дослідно-

педологічну станцію, до складу якої входили ЛПК, експериментально-психологічна лабораторія та (від 1925 року) кабінет соціальної педагогіки, а з 1926 року – рефлексологічна лабораторія.

По-друге, сформувалися нові напрями діяльності дослідно-педологічної станції: педологічний, педагогічний, дефектологічний. Розширився спектр завдань. **Педологічному** напрямку тривалий час належала провідна роль. Спочатку для його реалізації було передбачено проведення педометричної роботи та організацію планових педологічних досліджень. Але згодом, за словами І.М.Левінсона, ЛПК поступово перейшов від педометричної та лекційної роботи до педологічних досліджень, популяризації серед широких кіл учительства основних знань із царини індивідуальної та колективної педології, рефлексології й дефектології.

За ініціативи І.М.Левінсона було проведено цільові педологічні дослідження у трудових школах м. Дніпропетровська. Обстеження дітей із порушеннями зору та слуху мали системний та диференційований характер. Для досконалого вивчення механізмів поведінки дитини працівники ЛПК проводили інструктажі й методичні заняття серед найбільш активних педагогічних працівників.

Новостворена І.М.Левінсоном рефлексологічна лабораторія посилила якість педологічних досліджень та консультаційної роботи. Треба зазначити, що така діяльність проводилася не тільки для працівників установ дефективного дитинства, а й шкіл і дитбудинків для дітей типового розвитку. Кабінет відвідували представники всіх дитячих установ міста. З метою обговорення актуальних проблем педології та узагальнення педагогічного досвіду, ЛПК проводив масові заходи: конференції, циклові та епізодичні заняття з учителями, вихователями, медичними працівниками.

За другим напрямом – **педагогічним** було розширено основні напрями партнерських зв'язків між дитячими навчально-виховними закладами; посилювалась просвітницька й консультативна робота з батьками дітей з порушеннями психофізичного розвитку: удосконалювався і розширювався зміст роботи з педагогічною громадськістю щодо особливостей розвитку дитини; вводилися практичні заняття з вихователями в умовах групової та індивідуальної навчально-виховної роботи; розглядалися та впроваджувалися різні форми підвищення кваліфікації педагогічних і медичних працівників дитячих закладів.

Працівники кабінету соціальної педагогіки разом зі студентами вищих навчальних закладів проводили обстеження дітей, планові спостереження за їхнім розвитком.

Дефектологічний напрям безпосередньо пов'язаний із першим і остаточно почав формуватися після прийняття розпорядження Соцвиху (1925 рік) щодо створення найближчим часом в Україні допоміжних шкіл для розумово дефективних дітей. Спочатку передбачалося створити 1-2 допоміжні школи в області. Наповнюваність класів повинна була становити до 20 дітей. Керування організацією та проведенням навчально-виховної і методичної діяльності закладів покладалося на ЛПК.

Характеризуючи роботу ЛПК з дефектологічного напрямку, І.М.Левінсон писав: «...налагоджено зв'язки з усіма закладами, де перебували діти з розумовою відсталістю, проводиться системна діагностична робота»¹. Окрім того, «...функціонували заклади освіти зі статусом досвідних, серед яких були: Дніпропетровський дитячий будинок сліпих (вул. Костомарівська, 4), Дніпропетровський колектор розумово-дефективних дітей (колишній Тихвінський монастир), Дніпропетровська школа глухонімих (вул. Полтавська, 5). У цих закладах виховувалися діти з порушеннями психофізичного розвитку віком від 5 до 19 р. (від ідіотів до норми)»².

Високу оцінку роботі Дніпропетровського ЛПК та персонально завідувачу дав керівник Одеського ЛПК професор М.М.Тарасевич. На II Всесоюзному з'їзді психоневрологів (Ленінград, 1924 рік) він зазначав, що «...зроблено новий крок уперед. Особливий інтерес викликали матеріали з антропології дитячої дефективності, презентовані доктором І.М.Левінсоном. Їх значення оцінювалося у двох аспектах: вони були прекрасним показником того, що етап декларування теоретичних робіт та науково-популярних статей із питань фізичної немочі дефективних дітей пройшов; також ці матеріали задекларували, що в цій галузі почалася системна дослідницька робота. Метод варіаційної статистики, що застосовувався у процесі аналізу середніх показників фізичного розвитку дефективного дитинства, запобігав грубим помилкам у висновках. А помилки свідчили про значні затримки росту та ваги дефективних дітей порівняно з

¹ Державний архів Дніпропетровської області. – Ф. 310, спр. 17, арк. 111, 121 ; Ф. Р 310 с, спр. 13, арк. 219.

² Тарасевич Н.Н. Итоги 2-го съезда психоневрологов в Ленинграде (3-10 января 1924 г) / Н.Н.Тарасевич // Путь просвещения. – 1924. – № 4-5. – С. 179.

нормальними»¹. Доповідач звернув увагу на зниження фізичного розвитку дітей до 8-10 років, тобто тих, які народилися перед війною або під час війни та занепаду.

Пізніше І.М.Левінсон цю проблему більш детально висвітлив у доповіді «Досвід експериментального рефлексологічного дослідження фізично дефективних і розумово відсталих дітей» на I Всесоюзному педологічному з'їзді (Москва, 1928 рік).

Практична діяльність ЛПК стимулювала подальший розвиток студентських наукових досліджень. Так, за участю педагогічних працівників кабінету та його керівника студентами-випускниками вищих навчальних закладів Катеринослава написано низку дипломних кваліфікаційних праць, обов'язковою складовою яких було емпіричне дослідження певної наукової проблеми.

У статті «Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет» (1929 рік) І.М.Левінсон зазначав, що Дніпропетровський Окрметодком нарешті офіційно ухвалив рішення щодо передачі методичного керівництва ЛПК допоміжними закладами для розумово відсталих дітей. Згідно з цим рішенням у науково-педагогічних працівників Кабінету конкретизувалася та істотно розширилася сфера їхньої практичної діяльності, а саме:

«...а) організація планового навчання в 1 та 2 допоміжних групах (таких було 8);

б) контроль та облік навчальної роботи педагогічних працівників (директорів, учителів, вихователів);

в) розроблення тестових завдань для здійснення контролю успішності учнів цих груп;

г) осередження консультаційних зв'язків із груповодами на основі взаємного відвідування тощо»².

Колектив працівників ЛПК та рефлексологічної лабораторії під керуванням І.М.Левінсона постійно розширював спектр науково-дослідницької діяльності. Зокрема, працівників цікавили проблеми рефлексологічної типології й методи її побудови; форми масового рефлексологічного експерименту; емоційна сфера сучасного дитинства; кореляція ендокринно-вегетативних функцій із рефлексологічними процесами дитини; реалізація тестування успішності дітей майже всіх форм дефективності; здійснення рефлексотерапії та опотерапії тощо. Результати практичної

¹ Там само.

² Левінсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / І.М.Левінсон // Шлях освіти. – Харків, 1929. – №8–9. – С. 146–150.

діяльності висвітлено в науковій статті вченого «Проблема рефлексологічного профілювання в педологічному пристосуванні», опублікованій у науково-практичному часописі Українського науково-дослідного інституту педагогіки "Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології".

Перспективними напрямками досліджень Кабінету вважалися такі: педологія дитячої праці, дитячої гри, дитячого колективу; педологія фізкультури; педологія сексуального життя; педологічний аналіз педагогічного процесу; проблеми класифікації та диференціальної діагностики важкої дитини в генезі та еволюції тощо.

Працівники ЛПК надавали всебічну допомогу з підвищення педагогічної майстерності вихователів і вчителів. Зокрема, із педагогічним і технічним персоналом допоміжних груп проводилися методичні заняття на базі Колектора для розумово дефективних дітей. Завідувач ЛПК І.М.Левінсон особисто організовував заняття двічі-тричі на тиждень у формі семінарів та лекцій, проводив науково-популярну та пропагандистку роботу серед учительства трудових і професійних шкіл. Крім того, активно функціонували гуртки: дефектологічний, допоміжного навчання, педологічний. Планово проводилась робота з підвищення кваліфікації учителів, медперсоналу допоміжних груп та інших дитячих установ.

З метою надання конкретної методичної допомоги «масовикам-педагогам» розроблялися методичні листи, програми, схеми обліку праці та дитячої поведінки. Методичний матеріал був узагальненням практичного досвіду педагогічних працівників, тобто формувався в результаті комплексного аналізу й оброблення результатів практичної роботи в місцевих закладах освіти. Вагоме значення мало рішення Народного комісаріату освіти УРСР про те, що «...окружні ІНО можуть надсилати своїх кандидатів до досвідних установ дефдитинства Укрсоцвиху, де протягом трьох місяців – з 1 жовтня до 1 січня – за участю ЛПК та освічених фахівців-педагогів вони теоретично та практично ознайомляться зі справою виховання дефективних дітей і набудуть потрібну їм кваліфікацію. Кандидати повинні мати педагогічну освіту (не нижче, як педтехнікум) та педагогічний стаж не менше, як трирічний. Медпрацівники для роботи із глухонімими – в установах Харкова, Києва та Запоріжжя, зі сліпими – Харкова,

Києва, розумово відсталими – Харкова, Києва, Одеси, Дніпропетровська»¹.

Для вирішення кадрових питань у закладах спеціальної освіти І.М.Левінсон спільно з працівниками ЛПК підтримували тісні зв'язки з науково-педагогічним складом вищих навчальних закладів м. Дніпропетровська. Ефективною формою навчання була виробнича практика студентів Дніпропетровського інституту народної освіти та Дніпропетровського медичного інституту на базі ЛПК.

Важливим етапом трудової діяльності І.М.Левінсона була науково-педагогічна діяльність у Катеринославському інституті народної освіти, куди його запросили в 1925 році. Маючи стаж практичної роботи в медичних та освітянських закладах понад 18 років, він викладав студентам факультету соціального виховання навчальні дисципліни – анатомію та фізіологію людини, основи науки про поведінку.

Викладацька робота стимулювала Іллю Мусяйовича до підготовки та написання не лише нових наукових праць, а й навчальних посібників. Вагомим внеском ученого в розвиток наукової галузі був навчальний посібник «Основи науки про поведінку. Курс лекцій для студентів педвузів». Видання надруковане в Дніпропетровському інституті народної освіти (1928 рік) накладом 2000 примірників.

Анонімний рецензент науково-практичного часопису «Шлях освіти» у 1929 році дав високу оцінку цій праці І.М.Левінсона: «...трактування поведінки як соціально-біологічного явища, обумовленого соціальним оточенням у кожному акті її вияву, показує, що автор стоїть на вірних позиціях. Велика ерудиція автора як у питаннях психології, рефлексології, педагогіки, так і філософії є одним з головних плюсів даної праці. Найбільш характерно для даної роботи – це те, що вона вийшла в Україні. В УРСР було проведено глибоку методологічну ревізію науки про поведінку «важкої» дитини та дитини ранніх періодів розвитку, а головне – не лише щодо генетичного вивчення її на рефлексологічних підставах, але й що до радикального перегляду та зміни самих форм соціально-педагогічного процесу. А це показує, що в нас в Україні наукова думка в цій галузі розвивається й на досить науково апробованому матеріалі для деяких

¹ Левінсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / І.М.Левінсон // Шлях освіти. – Харків, 1929. – №8–9. – С. 146–150.

педагогічних висновків, та нам відомо, що й сам автор своєю науково-педагогічною роботою в Дніпропетровську вносить цінний доробок у науково-педагогічну думку УРСР.... Праця проф. І.М.Левінсона знаменує собою той період у розвитку українського напрямку в науці про поведінку та в науці про організацію цієї поведінки, коли вже цей напрям набрав достатньо сил і можливостей, щоб вийти на широких шлях, стати до боротьби за своє визнання, стати зброєю в руках педагога»¹. Також рецензент зазначив, що це перший в Україні навчальний посібник за означеною проблемою, що виходив із нагальної потреби підготовки випускників вищих навчальних закладів до педагогічної діяльності.

Професор І.М.Левінсон був надзвичайно енергійною та активною людиною. Усе його життя та науково-педагогічна діяльність були наповненні різноманітними заходами, зустрічами, подіями. Він брав активну участь у громадській діяльності міста Дніпропетровська. Був членом педологічної секції Дніпропетровської філії Всеукраїнської академії наук, де поширювалися результати наукової і науково-популярної роботи серед педагогів, лікарів і батьків. ЛПК у місті був просвітницьким центром та консультаційним осередком для таких державних установ, як місцева педіатрична клініка, педіатричне товариство, лікарська комісія при ОРФК тощо.

І.М.Левінсон спілкувався та підтримував ділові зв'язки з колегами інших українських міст – Києва, Одеси, Харкова – та інших міст республік колишнього Радянського Союзу. Пошукові наукові та практичні здобутки презентувалися у процесі роботи наукових форумів: Всесоюзний з'їзд педології та дефектології, З'їзд психоневрології, педології та експериментальної педагогіки (Москва, 1923 рік), Всеросійський з'їзд з експериментальної педагогіки та педології (Петроград, 1924 рік), Всеукраїнський з'їзд Охматдиту (Київ, 1922 рік), Північно-Кавказький педологічний з'їзд (1926 рік) та I Всесоюзний педологічний з'їзд (Москва, 1928 рік).

Як склалася доля професора І.М.Левінсона в 1930-х рр. – невідомо. Доступні архівні матеріали не дають можливості відобразити повну картину життя й діяльності вченого. Втім,

¹ Ю.Г. Рецензія на підручник "Основи науки про поведінку" (автор – проф. І.М.Левінсон) / Ю.Г. – Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології – Харків, 1928. – № 3. – С. 217–221.

достовірно відомо, що Постановою ЦКВКП (б) 1936 р. «Про педологічні викривлення в системі Наркомосу» було покладено кінець діяльності Дніпропетровської дослідно-педологічної станції і ЛПК та інших міст України (Харків, Київ, Одеса). За дослідженням Н. Дічек відомо, що в червні 1958 року він ще листувався із проф. І.О.Соколянським, співпрацю з яким підтримував з 20-х років ХХ ст.

Праці

Левинсон И. М. Трудные в педагогическом отношении дети / Доклад 2-му Всеукраинскому съезду по Охматдет в октябре 1921 г. / И.М.Левинсон // Путь просвещения. – Харьков, 1922. – № 3. – С. 342–372.

Левинсон И. М. Детские правонарушения на почве голода / И.М.Левинсон // Путь просвещения. – Харьков, 1922. – №3. – С.192–202.

Левинсон И. М. Менделитическое расщепление наследственных признаков в семьях с дегенеративной наследственностью / И.М.Левинсон // Путь просвещения. – Харьков, 1922. – № 3. – С. 187.

Левинсон И.М. Германские "Трудовые общины" молодых учителей / И.Левинсон // Вестник просвещения. – Москва, 1922. – № 10. – С. 147–154.

Левинсон И. М. Дети трудные в воспитательном отношении и борьба с детской дефективностью / И. М. Левинсон // Шлях освіти. – Харків, 1923. – №2. – С. 149–172.

Левинсон І. М. До психоаналізу етичних емоцій у дітей-правопорушників / І. М. Левінсон. Доповідь на 1-му з'їзді психоневрології, педології та експериментальної педагогіки // Шлях освіти. – Харків, 1923. – №4. – С. 178.

Левинсон І. М. Антропометричні особливості сучасного дитинства / І.М.Левінсон. Доповідь на Всеросійському з'їзді з експериментальної педагогіки та педології // Шлях освіти. – Харків, 1924. – №3. – С. 164.

Левинсон І. М. Проблема рефлексологічного профілювання в педологічному пристосуванні / І.М.Левінсон // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології – Харків, 1927. – № 4. – С. 107–145.

Левинсон І. М. Психофізична проблема абсолютного і різносного порогів подразнень у сліпих дітей / І.М.Левінсон // Український

вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – Харків, 1927. – № 2. – С. 95–104.

Левинсон И. М. Опыт экспериментально-рефлексологического профилирования личности / И.М.Левинсон // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології, 1927. – № 3–4. – С. 117–146.

Левинсон І. М. Анатомія і фізіологія людини : підручник [для студентів вузів] / І.М.Левинсон. – Дніпропетровськ : Дніпропетровське вид-во Д.І.Н.О., 1927. – 256 с.

Левинсон І. М. Основи науки про поведінку. Курс лекцій для студентів педвузів / І.М.Левинсон. – Д. : Дніпропетровське вид-во Д.І.Н.О., 1928. – 164 с.

Левинсон И. М. Опыт экспериментального рефлексологического исследования физически дефективных и умственно отсталых детей : доповідь на I Всесоюзному педологічному з'їзді в Москві в 1928 р. / І.М.Левинсон // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – Харків, 1928. – № 4. – С. 107–145.

Левинсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / І.М.Левинсон // Шлях освіти. – Харків, 1929. – №8–9. – С. 146–150.

Левинсон І. М. Самообслуговування у розумово відсталих дітей / І.М.Левинсон // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – Харків, 1930. – № 1. – С. 61–68.

Левинсон І. М. Досвід систематизації навичок, що пов'язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей / І.М.Левинсон // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – Харків, 1930. – № 2. – С. 27–38.

Література

Державний архів Дніпропетровської області. – Ф. 310, спр. 17, арк. 111, 121 ; Ф. Р 310 с, спр. 13, арк. 219.

Центральний державний архів вищих органів України. Ф.166, оп.7, спр. 363, 74 арк.

Дічек Н. Лікарсько-педагогічні кабінети як провідники ідей реформування педагогічного процесу в Україні (20-ті рр. ХХ ст.) / Н.Дічек // Освітні реформи : місія, дійсність, рефлексія : монографія ; за ред. В.Кременя, Т.Лєволицького та ін. – К. : ЕДЕЛЬВЕЙС, 2013. – 460 с.

Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки: підручник / В.І.Бондар, В.В.Золотоверх. – К. : Знання, 2007. – 375 с.

Гладуш В. А. Післядипломна освіта дефектологів на базі обласних лікарсько-педагогічних кабінетів / В.А.Гладуш // Зб. наук. праць

Бердянського педуніверситету. – Бердянськ, 2011. – (Серія «Педагогічні науки»). – С. 70-77.

Тарасевич Н. Н. Итоги 2-го съезда психоневрологов в Ленинграде (3-10 января 1924 г.) / Н.Н.Тарасевич // Путь просвещения. – 1924. – № 4-5. – С. 179.

Ю.Г. Рецензія на підручник «Основи науки про поведінку» (автор – проф. І.М.Левінсон) / Ю.Г. – Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології – Харків, 1928. – № 3. – С. 217-221.

Левінсон І.М.

САМООБСЛУГОВУВАННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

(На досвіді колектору)

Педагогічна література останніх років намагається розв'язати низку трудних та відповідальних проблем, зв'язаних з формуванням навичок виростаючого організму. Методика та методична техніка прийомів їх виховання, як це доведено особливо працями української школи (І. Соколянського), можуть бути тепер доступні й педагогові середнього рівня, якщо тільки він обережно й точно урахуватиме виключне значіння й роллю таких моментів, як його власна поведінка, фактори біо-соціального оточення й закладені в дитині можливості. Відсилаючи читачів в цьому відношенні до низки статтів, надрукованих в різний час в «Українському Віснику експериментальної педагогіки та рефлексології», в «Рад. Освіті» та ін., ми примушені звернути тут увагу читача на 2 моменти: 1) теорія «ОМ'ів» довела, що оснівні навички особи будуються по принципу ланцюгової методики, (порівн. ланцюгові умовні рефлексії Фурсікова та ланцюгову методику Соколянського); 2) на базі вихованої в такий спосіб «непереможної потреби» до пильного (індивідуального) самообслуговування у дитини виробляється й узагальнена потреба в цілеспрямованих та оформлених діях. Звідси виникають все складніші та цікавіші можливості для педагога-організатора як з боку пропедевтичної та іншої дитячої праці, так і з боку громадсько-політичного виховання, що тісно пов'язане з громадсько-корисним робочим процесом та організаційними й колективістичними навичками (самоврядування, піонер – робота та інші дит. об'єднання на ґрунті їх соціальних, учбових та трудових інтересів).

Але, коли такі конечні наші тенденції взагалі, то тим більш відповідальна поведінка педагога у випадках розв'язання методичних проблем, зв'язаних з олігопедагогікою.

Остання зобов'язана, одночасно з обліком типологічних властивостей різноманітних категорій розумової відсталості, точно обрахувати зміст, форми, методи роботи з ними.

Не зважаючи на термінологію «дитяче самообслуговування», «дитяча самоорганізація», педагогіці час перестати виявляти пасивність там, де штучною конкретизацією інтересів навколо вузьких безумовних щоденних потреб (в їжі, одежі, житлі й боротьбі з природою взагалі) можна й повинно виховувати низку колективістичних навичок.

Хоча в цій статті ми й не ставимо собі завдання розікласти до краю технічні прийоми олігопедагога по вихованню ним колективних навичок на «ОМ'и», ми вважаємо за доцільне дати загальну характеристику процесів самообслуговування в застосуванні до того чи іншого типу розумово-дефективної дитини; крім того, ми спробували зробити нарис класифікації головніших етапів самообслуговування, починаючи з вузько-пропедевтичних малодиференційованих движних функцій і потрібних звичок та кінчаючи складними колективістичними актами поведінки, як чергування, трудпроцеси тощо.

Під самообслуговуванням в школах – інтернатах, колекторах для дітей з недостатнім інтелектом та патологічними змінами в психіці – треба розуміти кожен координовану дитячу діяльність, спрямовану на задоволення як особистих потреб, так особливо і потреб колективу. Структура особи розумово-відсталі дитини батато в чому відрізняється від структури особи нормальної дитини. Насамперед у таких дітей здібність до набирання індивідуального досвіду в значній мірі буде послаблена, загальмована. Це явище, що залежить в першу чергу від недорозвитку коркових механізмів, виявляється в дефекті аналізаторів, безладності та гальмувальній бідності моторової сфери, в недостатковій мовних реакцій. Звідси повна або часткова непристосованість такої дитини, що за відсутністю доцільного педагогічного впливу приводить її до відірвання від навколишнього соціального оточення, випадання з колективу. Самообслуговування в дитінтернатах для розумово-відсталіх розвивається поволі з його первісної форми – індивідуального догляду за своїм тілом (особистої гігієни). За умовин правильно організованого оточення, при вмілому педагогічному керуванні далі можливе виховання й

навчання все більш складних форм трудової самодіяльності. Самостійна участь такої дитини в тих чи інших роботах в будинкові є в безпосередньому зв'язку з розвитком у неї культурних, сан-гігієнічних та трудових навичок. Виховання цих навичок, починаючи з найелементарніших та кінчаючи найскладнішими, потребує попереднього розвитку звичайних та складних рухових функцій.

Чимало імбецилів, у яких рівновагу між процесами збудження й гальмування порушено, рухи яких відрізняються хаотичністю, особливо потребують спеціального тренування їх рухової сфери. Така дитина звичайно дає запізнену реакцію або відповідає на подразник зразу кількома іна-декватними реакціями. Треба виховувати в дитині рухові реакції так, щоби вони були вільними від супроводжуваних зайвих рухів. Вдосконалюючи рух, диференціюючи його, ми наближаємо його до того мінімуму часу, якого лише потрібно на його виконання. Вправа, що веде до більшої координації та більшої точності руху, сприяє також розвитку в дитині орієнтаційного рефлексу. Шляхом сенсомоторних та ритмічних вправ, а також природних рухів в процесі повсякденного життя виховується уміння дитини правильно тримати своє тіло, координувати свої рухи з рухами колективу, напр., ходіння в парах, в колоні і т. ін. В наслідок виховання таких рухів дитина може брати участь в нескладних іграх, перемагати перепони, що трапляються на шляху, напр., перескочити через рівчак, обійти камінь тощо. Вправами в психічній ортопедії, що виховує координацію дрібних рухів, поруч із звичайними вправами здобувається надалі виповнення розумово-відсталою дитиною низки нескладних завдань. До таких завдань належить, напр., перенести посуд з рідиною, помити посуд, наколоти й напилати дров. Накопичення отаких рухових навичок утворить ширші можливості для розвитку технічних умінь, за допомогою яких дитина опановує багатьма санітарно-гігієнічними та трудовими навичками.

Гієнічна-культурна поведінка дитини потребує насамперед охайности та чепурности щодо своєї особи. До такого роду оснєвних навичок, що захоплюють значну частину фізіологічних вправ організму, належать умитися, почистити зуби, відбути свій туалет, сидіти за столом та чепурно їсти, прибрати самостійно постелю. Без такої елементарної особистої культури трудове виховання дитини надалі неможливе. Необхідність розвитку таких

навичок диктується також і елементарними вимогами дитячого гуртожитку.

Звичайно, у тяжких олігофренів розумове недорозвинення сполучається з дефектами їх рухової сфери. Об'єм культурно-гігієнічних навичок для таких дітей буде вужчий й в своїх основних процесах елементарнішим, ніж навички, напр., легкого дебїла з більш сталою руховою сферою. Значним досягненням для тяжко імбещильної, близької до ідіотії дитини буде самостійно вимити собі руки, обличчя, шию. Вимити теж своє тіло хоч би до пояса, голову, витерти їх насухо становить для таких дітей надто великі труднощі. Вивчення кожної такої навички повинно мати свою методику, зміст якої визначається здебільшого наявністю патологічних властивостей таких дітей. При навчанні глибоковідсталих дітей гігієнічно-побутової операції – ми повинні останні розікласти на окремі процеси. Так, напр., при вмиванні рук учити: 1) засукати рукави, 2) намилити руки, 3) вимити руки, 4) витерти їх насухо. На таких саме елементарних актах треба вчить мити обличчя, шию. В залежності від реактивних можливостей, що їх закладено в нервових механізмах дитини, у випадках, напр., тяжкої відсталості, розмежування таких санітарно-побутових операцій може піти ще глибше. Така диференційованість процесу може повести до виховання основних реакцій, що йдуть у пильно-обумовленому порядку («ОМ'ам» згідно ланцюговій методиці проф. Соколянського). Культурно-гігієнічні навички у дітей дебільного типу захоплюватимуть більше коло побутових операцій. Чепурність їх буде вищою, ніж у інших дітей, що стоять на нижчому щаблі розвитку, чим вони. Вони вже матимуть більшу здібність до самостійного виконання складніших процедур, пов'язаних з умиванням, туалетом, умінням вести себе за столом. Такі діти вже самостійно можуть вимити собі голову, викупатись, розчісати собі волосся, дати раду своєму туалетові, надавши йому деякої чепурности, напр., зв'язати краватку, пов'язати чепурно хустку.

Точність, акуратність та цілеспрямованість дії виховуються насамперед на культурно-гігієнічних навичках, які увіходять основними елементами, далі вже виховання складніших трудових навичок. Процес утворення всяких навичок та фізіологічні шляхи розвитку найпервісніших з них звичайно схрищуються в центральному апаратів нервової системи, через те, розвиваючи одні навички в дитини, ми допомагаємо розвитку в ній інших.

Такі гігієнічно-культурні навички закріплюються в процесі розвитку рухових механізмів і навпаки.

В межах того ж самого типу розумової відсталості зі зростом обсяг цих навичок побільшуватиметься, і за відповідних умовин виявлення їх у дітей йтиме з усе більшою самостійністю. Розумово-відсталата дитина, у якої орієнтаційний рефлекс не досить розвинений, завжди потребує певних дій кількаразового повторення тих самих умовних подразників сигнального характеру. Все навколишнє біля дитини біо-соціальне оточення в цілому й особливо точно регламентований режим установи на чолі з досвідченим керівником повинні пильно обумовити норми поведінки таких дітей. Поведінка відсталого дитини майже завжди базується на гедонічних моментах – відчуттях приємного або неприємного, що зв'язані часто з фізіологічними процесами його організму. Через те стимулюючими його дії моментами буде вчасно подана смачна їжа, тепле з достатньою кубатурою помешкання, приваблююча обстава з певним інвентарем хатнього побуту. Відсутність з першого погляду дрібниць, що входять у повсякденний дитячий побут, може надовго дезорганізувати поведінку таких дітей. Недостатня кількість кранів в умивальні, відсутність мила на певному місці, попсований відхідник – все це затримує засвоєння культурних навичок, розвиває ланцюг послідовно протікаючих актів поведінки дитини. Важливим, що підвищує самодіяльність дітей, моментом буде точно запроваджуваний режим в дитячому будинкові. Режим повинен відзначатися постійністю. Ухили від нього мусять бути за виняткових випадків: коли готуються до дальшої екскурсії, готуються до свят, переїздить в інше помешкання. Правильно запроваджений режим привчає дітей до систематичної праці, виховує в них наставлення на час. Щоб краще орієнтуватися в часі, найдоцільніше подавати звукові сигнали – дзвоники. В Дніпропетровському колекторі розумово-дефективних дітей звичайно зимовий день починається за дзвоником о 7-й год. ранку. Під доглядом чергової няньки діти одягаються, прибирають свої постелі, черговими дітьми відчиняються квартирки для провітрювання спалень. Далі діти за дзвоником залишають спальні, ідуть по черзі умиватися. О 8-й год. ранку вихователь спільно з черговим оглядає, чи всі діти чепурно вдягнені, чи всі вмиті!¹ О 9-й год. діти йдуть за дзвоником снідати. Сніданок

¹ До сніданку деяка частина дітей працює в майстернях.

готується черговими дітьми раніше. Роздавання їжі відбувається під доглядом вихователя. Одержують їжу, не встаючи з місця, не виходячи з-за столу. Діти, невміті, нечепурно вдягнені, одержують свій сніданок після того, як вони приведуть себе до належного вигляду. Підчас сніданку вихователь стежить за тим, аби всі діти правильно сиділи й правильно їли (не поспішаючи, акуратно, не розкидаючи навколо себе обгризків їжі). Їдальню всі покидають одночасно. Вбирання їдальні провадиться черговим. О 10-й г. ранку діти збираються, в класних кімнатах. В класах чергують 2 дітей, при чому один стежить за майном групи, другий доглядає за чистотою й порядком в класі. О 1-й г. дня за дзвоником навчання припиняється. Після коротенького відпочинку діти йдуть працювати до майстерень, у яких залишаються до обіду. О 2 ½ – 3 г. – обід за дзвоником. Обід відбувається так само, як і сніданок. Після обіду влаштовано для більшості дітей «мертву годину». Далі йде загальна гулянка у дворі до 5 г., після чого за дзвоником діти повертаються до будинку й залишаються в клубі, де з ними займаються вихователі. О 7-й год. вечора дзвоник на вечерю. Після вечері діти підіймаються нагору (їдальня вниз). О 8-й г. вечора за дзвоником відчиняються спальні, діти готують собі постіль, далі йдуть умиватися.

Режим установи та всю трудову діяльність дітей треба будувати так, щоб моменти напруженої найбільшої витрати енергії чергувалися з моментами відпочинку. Для розумово-відсталих, серед яких є багато дітей з невропатичною конституцією, – необхідно включати в режим регулярно запроваджений денний сон. Додержувати правильність режиму повинен насамперед виховавчо-технічний персонал, який сам й організує цей режим. Його чепурність, охайність зовнішнього вигляду в його роботі мусять бути взірцем для таких дітей, в яких навчання, як відомо, дуже велике. Підлягаючи загальній організаційній засаді будинку, трудовому ритмові його, дитина набуває поволі й соціально-побутових навичок. Спочатку вони можуть мати лише пасивну форму. Живучи загальним життям з колективом, дитина виробляє в своїй поведінці низку необхідних гальм.

Це буде скоріш за певних моментів утримання від реакцій; напр., не знімати галасу за столом, коли їдять, не лізти до чужих тарілок, не товпитись в парах, чекати на свою чергу в умивальні. Така вже соціально-координована поведінка буде покажчиком того, що дитина живе загальним життям з колективом. Така дисципліна забезпечує можливість існування активних форм трудової

самодіяльності дітей. Найелементарнішою формою самообслуговування, що містить вже соціальні моменти, буде дитяча взаємодопомога.

Розумово-відстала дитина, що досить оволоділа елементарно-побутовими навичками, звичайно охоче допомагає безпорадним товаришам в тому чи іншому відношенні. В Дніпропетровському колекторі таким безпомічним дітям товариші систематично допомагали одягатися, вмиватися, вбирати свою постіль¹.

Робиться це, правда, не без лишньої свідомости своєї переваги. Всі вищезгадані навички набувають ще більшої ваги зі зростом трудової активності дітей.

Основними рисами раціонально поставленої дитячої праці, як і всякої, буде: 1) по силі завдання, 2) економія зусилля, що потребує мінімум необхідних рухів, 3) уміння поводитись зі знаряддям праці й матеріялами, 4) визначений темп роботи (чергування праці й відпочинку).

Організуючи будь-який трудовий процес, треба його будувати так, щоб він не заважав природному розвитку біологічних функцій дит. організму. Дозуючи певним ладом дитячу працю, треба знати анатомофізіологічну структуру зростаючого організму. Неправильною організацією трудової діяльності у дитини можна пошкодити ростові кістяка, м'язів, розвиткові внутрішніх органів. Звичайно за розумовою відсталістю йде м'язева слабкість, розлади ендокринної діяльності та інші органічні дефекти. Всі ці ухили повинні відзначати характер дитячих робіт, темп та їхню тривалість. Об'єм трудових навичок та їх технічна вмільсть варіюватимуть залежно від зросту дитини й здібностей центральної нервової системи до рефлексотворної діяльності. Виховання трудової самодіяльності в дитини може мати початок в простіших трафаретних актах, що зв'язані з навколишнім господарчим побутом. Таким нескладним актом, що має одноманітно-повторний характер, не потребуючи й особливої технічної умілости, буде: підмести й вимити підлогу, принести воду винести помий, напиляти й нарубати дров. Тяжкі олігофрени можуть цілком упоратися з такими роботами. В колекторі глибоко-відсталі діти (три ідіоти) охоче виконують такі завдання. Такі діти завдяки розвитку в них автоматизму неохоче переходять від одної роботи до другої.

¹ В останній момент ці діти (ідіоти) майже всі роблять це самостійно.

Деякі з них дуже роздратовуються, коли їх відривають від такої механічної роботи, як миття підлоги. Вони буквально готові щохвилини взятися за свої обов'язки, навіть не зважаючи на непотрібність таких робіт, напр., миття помешкання підчас переведення в будинкові ремонту. Прийняті були ці діти без всяких трудових навичок. Пробувши кілька років в колекторі, вони остільки опанували нескладними трудовими процесами, що можуть прийняти участь в пранні білизни, митті посуду. Але ці роботи провести самостійно, досягши навіть 16 років, вони все-таки не можуть. Потрібне постійне спостереження за такими дітьми та вказівки з боку персоналу, що їх оточує. Не володіючи повною уявою про потребу додержання чистоти, вони можуть в брудній воді вимити посуд, витерти цілком спокійно його ганчіркою, що для підлоги, коли вона опиниться поруч. Робота, яка потребує дрібних рухів, пристосовання до якого будь матеріального об'єкту, напр., стирання порошу з окремих речей, погано удається їм, не зважаючи на її зовнішню нескладність. Навчання навіть елементарних трудпроцесів повинно відбуватися в методичному порядку. Навчати треба на окремих елементах кожної роботи. Напр., при митті підлоги, треба виділити такі моменти: 1) приготувати воду, 2) навчити намокати та викручувати ганчірку, 3) навчити мити без винятку всю підлогу, 4) мити закутки й пороги, 5) витирати підлогу насухо.

В порядку технічного ускладнення стоятимуть навички, що потребують вже більш самостійних дій, умілого користування для них елементарними знаряддями праці та кращим орієнтуванням в просторі. Діти (імбецильного типу), що володіють такими навичками, вже беруть активну участь в самообслуговуванні: вони готують на стіл, самостійно миють посуд, працюють на городі, можуть по наметаному шву зшити наволоку, підрубити рушник. Вони володіють такими знаряддями праці, як голка, молоток, лопата, граблі, але сфера вжитку їхнього все ж буде досить вузькою. Уміючи забити гвіздок, такі відсталі діти зустрічають перешкоди, щоб почіпляти картини, уміючи викопати яму, вони здебільшого не можуть зробити самостійно правильних на городі грядок. Треба все ж відзначити, що в дітей навіть з однорідною розумовою відсталістю може бути різна моторова здатність і в зв'язку з цим різні здібності до більш високої трудової діяльності.

Кожна справа залишає виразний слід в нашій нервовій системі. Через те корисно вправляти ту ж саму навичку в різних завданнях. Напр., користування молотком за випадків прибивання

вішалок, чіплення картин, полагодження будь-яких речей, граблями при згрібанні листів, волочінні грядок.

Навчання трудових навичок на цьому ступені треба доручати якійсь досвідченій особі з персоналу і ні в якому разі не старшим дітям. Це є важливе ще й через те, що, навчаючи трудовим процесам відсталих дітей, опріч практично-утилітарних завдань, ми переслідуюмо ще й завдання педагогічного значіння: знизити пороподразнення, розвинути орієнтування в часі й просторі, посилити рефлекс зосередження.

Дальшим вищим типом трудових навичок у розумово-відсталих дітей буде трудова діяльність, в якій поруч з технічною вмлістю виявляється систематизована трудова спрямованість з елементами особистої ініціативи. Діти, що володіють такими навичками, можуть змайструвати клітку, налагодити стілець, пошити білизну, плаття, самостійно закупити будь-що для дитбудинку. В Дніпропетровському колекторі більшість дебільних дітей цілком справляються з такими завданнями. Багато з них майструють собі скриньки для речей; деякі робили цяцьки, як саморобні рушніці, ляльки. Всі діти, що виявляють таку здатність, навчаються в сучасний мент в теслярні та палятурні й самостійно можуть зробити стіл, тумбочки, етажерки, що підуть на продаж.

Характер та зміст дитячої праці, яка вже планомірно обслуговує інтереси дитячого будинку, визначатимуться цільовими установленнями робіт, що виконуються щоденно дітьми та тією організаційною формою, в якій ця діяльність може виявитися. Відповідно з першим моментом вся дитяча діяльність може бути віднесена в основному до 2-х типів: 1) всі форми так званої домашньої праці, що обслуговує всі головні матеріальні потреби інтернату, й 2) заняття, що частково заповнюють дітям гулящий час, за якого виникає дитяча самодіяльність, що сприяє соціально-художньому вихованню.

Навчання домашнього господарювання, що включає домашнє харчування, прибирання, прання, городництво, – також має для розумово-відсталих дітей особливе значіння. Це одна з найприступніших галузей ужитку праці розумово-відсталої дитини в майбутньому. Розумово-відстала дитина з дитячого будинку іде до Нархарчу, як убиральщиця, куховарка, на заводи, в сільгоспи, як некваліфікована робоча сила, через те, що навчання всіх процесів, що зв'язані з цими відмінами праці, – має бути в таких дитячих будинках добре поставленою практикою.

Вся робота, що відноситься до домашнього господарювання, як прибирання в хаті, на подвір'ї, закупування й приставка продуктів, приготування їжі, прання, може бути виконане вихованцями дит. установи. Навчаючи таких робіт, потрібно вказувати дітям на значіння їхньої з боку громадської користі. В зв'язку з цим частіше вказувати на потребу економії та обережного поводження з матеріалом та знаряддями праці.

В такій же мірі скрізь, де трапляється можливість, перед дітьми треба показувати значіння чистоти, чепурності в їхній роботі, як профілактичних заходів, що застерігають їх від різних захворювань. Ці моменти мусять бути ув'язані з роботою педагога, й розроблені останнім в комплексному матеріалі. Так, при проходженні комплексу «їжа» (як це було в колекторі) треба зазначити в різних підтемах значіння для здоров'я правильного й чистого приготування їжі, раціонально поставленого зберігання продуктів тощо. Ці моменти можуть бути пророблені також лікарем в спеціальних бесідах елементарної гігієни. При розподілі дітей для цих чи інших робіт будинку треба урахувувати домінанту в їхніх інтересах та пориваннях. У багатьох відсталих такою домінантою може бути добре розвинена гастрична емоція. Такі діти з захопленням працюють в господарських комісіях: складають меню, закупають продукти для будинку, чергують на кухні та коморі. Інші з великою охотою рукодільничають, готуючись на кравців. З наявністю таких домінант вихователів доводиться дуже рахуватися. Але надмірної однобічності, одноманітності в роботах для таких дітей, що й без того мають нахил до стереотипних дій, треба уникати. Треба, щоб діти в будинкові несли найрізноманітнішу працю. Щоденно в нашому колекторі зайнято домашньою роботою 15 – 17 чол., що складає 38 % всього складу дітей (не рахуючи тих, що працюють в майстернях). Взагалі вихователями спільно з дітьми складається тижневий розклад чергувань в їдальні, кухні, клубі, спальнях тощо.

Організаційні форми, що охоплюють зміст трудової діяльності, зв'язаної з самообслуговуванням, можуть бути найрізноманітнішими. Найбільш життєвою й гнучкою з них буде дитяче чергування. Чергування можуть бути одноособові (при виконанні роботи однією особою) й колективними при виконанні кількома особами, що співпрацюють один з другим. Співробітництво в таких чергуваннях може бути звичайним, коли робота у всіх та ж сама й виконання її протікає незалежно один від другого) складним, коли виконання завдання провадиться кількома

особами на основі принципу розподілу праці. Напр., коли провадиться чергування з особами в їдальні, при чому один розставляє посуд, другий одержує порції або розливає суп, третій прибирає, підмітає, миє підлогу. Складне співробітництво може мати місце в найрізноманітніших завданнях, починаючи з прибирання подвір'я та кінчаючи художньою постановкою в дитбуді будь-якої вистави, коли один готує декорації, другий готує костюми, третій роз'учує ролі. Чергування між дітьми повинні розподілятися на особливих дит. зібраннях. На таких зібраннях діти можуть давати звіт за виконання роботи. Присутній на них педагог повинен знайомити дітей з обов'язками чергових; під час знайдення хиб в роботі окремих чергових він повинен з'ясувати значіння для життя дитячого колективу добре налагоджених дитячих чергувань. Зложений розклад чергувань на певний термін повинен опісля вивішуватися в їдальні, в спальнях і в клубі. В залежності від категорії робіт, з якими будуть зв'язані такі чергування – тривалість їх може бути різною. Діти, що чергують в їдальні, кухні, повинні бути обрані на термін не більше тижня, бо робота їх вимагає значної витрати енергії і в той же час відриває їх від деяких інших занять. Чергові по прибиранню спалень, коридорів, можуть бути обрані на більший час. Але надто короткими такі чергування теж не повинні бути, бо розумово-відсталі діти, поволі втягаючись в роботу, не дадуть в ній належних наслідків.

Постійна систематична участь дітей в чергуваннях робить на них великий виховавчий вплив. Ставлячи із дня на день перед такою дитиною цілеве завдання, що вимагає акуратного до певного часу, точного виконання, ми стримуємо імпульсивність її поведінки, привчаємо помічати закономірність явищ, що навколо нього, підлягаючи цій закономірності. Між черговим та колективом що його оточує, виникають своєрідні соціальні зв'язки. Черговий, беручи на себе частину загальної роботи дитячого колективу, – цим самим бере на себе ніби обов'язок перед цим колективом, який в свою чергу за натурального процесу повсякденного життя перевіряє, коригує це виконання (напр., підчас чергувань в їдальні).

В такий спосіб виховуються колективні навички у дітей; ще більшому розвиткові таких навичок сприяє чергування дитини в колективі. Співробітництво в колективі, послабляючи властиву таким дітям надмірну загальмованість реакцій, випирає разом з тим негативізм, що в них часто-густо мається. Крім того, таке

співробітництво в процесі взаємного впливу в колективній роботі створює ніби новий загальний подразник, імпульсуючи роботу кожного з дітей, підвищуючи її продуктивність.

Такий же виховавчий вплив позначає на дітях їхню участь у різних комісіях: господарчій, санітарній та інш¹.

Підчас дитячого дозвілля, коли воно проходить організовано, діти також можуть бути зайняті роботою, що має характер самообслуговування. Працюючи з власного бажання у різних гуртках – вони в таких роботах можуть виявити найбільш яскраво свою ініціативу, творчість. Робота в цих гуртках може мати певну продукцію, що квітчає помешкання дитбудинку. В роботі таких гуртків повинно бути певне керівництво досвідченого вихователя, який, не подавляючи дитячої ініціативи, давав би визначену соціальну спрямованість такій діяльності. Ці гуртки, являючи собою частину клубної роботи – мусять бути ув'язані з усією системою самообслуговування, сприяючи тим же завданням набуття та закріплення трудових навичок. Правильно побудоване самообслуговування в установах деф. дитинства дає їх вихованцям змогу не тільки набути професійну кваліфікацію, але й після закінчення курсу прийняти активну та корисну участь в загальному будівництві нашої країни. Одночасно республіка праці буде позбавлена декласованих шарів населення, які, дуже легко підпадаючи під вплив різних антисоціальних елементів, лягають тяжким тягаром на плечі трудящих.

Левінсон І. М. Самообслуговування у розумово відсталих дітей / І.М.Левінсон // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – Харків, 1930. – № 1. – С. 61–68.

¹ Це питання зачеплено тут лише зокрема, бо воно цілком стосується до галузі самоврядування.

Іван Панасович Соколянський

Українська «Енциклопедія освіти» визначає І.П.Соколянського (1889-1960) як відомого українського педагога, дефектолога, організатора освіти і науки. Якщо виокремити з усіх зазначених напрямів освітньої, наукової, організаторської діяльності І.П.Соколянського дефектологічний аспект його професійного життя, то є абсолютно вагомими підстави назвати його не просто «відомим», а видатним вченим і практиком, єдиним з дефектологів усього радянського періоду, хто був відзначений Державною премією СРСР за наукові досягнення (разом з його учнем О.І.Мещеряковим). Про це йдеться в іншій статті «Енциклопедії освіти», присвяченій науковим, філософським, засадам спеціальної педагогіки (дефектології): В ній, зокрема, наголошувалося, що Концепція навчання сліпоглухонімих дітей, розроблена і блискуче втілена в практику видатним українським вченим І.П.Соколянським, неодноразово використовувалася філософами (Е.Ільєнков, Ф.Михайлов та ін.) для розуміння загальних механізмів становлення людської особистості і свідомості.

На методологічне значення досліджень І.П.Соколянського в галузі навчання і розвитку глухих дітей, виконаних в Україні ще у 20-30-ті роки ХХ століття, неодноразово звертав увагу Л.С.Виготський, а технологічні здобутки і організаційні компоненти компенсаторно спрямованої освіти дітей з комплексними сенсорними порушеннями, що здійснювалися у Харкові в той час під керівництвом І.П.Соколянського, оцінювалися авторитетними зарубіжними колегами зі США, Англії, Франції та інших країн, як найефективніші в світі. Зокрема, американська журналістка Л.Вільсон, яка ознайомилася з роботою Харківської школи-клініки для глухонімих дітей у своїй праці «Нові школи в новій Росії» (1928 р.) зазначала: «ця школа щодо свого обладнання, педагогічного персоналу та тих результатів, що вона їх досягла, являє собою щось єдине, чого я не бачила ніде в жодній країні».

Саме як дефектолог, тридцятирічний І.П.Соколянський з відкриттям у 1920 році Київського Вищого інституту народної освіти імені М.П.Драгоманова був запрошений штатним викладачем цього навчального закладу одночасно з адміністративною роботою у керівних освітянських органах.

3 липня 1921 року він як доцент кафедри педології та сурдопедагогіки факультету соціального виховання КІНО, читає курси «Вступ до сурдопедагогіки», «Сурдопедагогіка», «Методика навчання глухонімих», надає консультативно-методичну допомогу практичним працівникам спеціальних закладів.

Цікаво звернутися до передумов становлення І.П.Соколянського як людини, відданої справі навчання, виховання, формування особистості при суттєвих порушеннях сенсорних функцій, перш за все слуху. Він народився 26 березня 1889 р. в станиці Донській Краснодарського краю (тепер районний центр) у великій козацькій сім'ї. Його нянькою була глуха дівчина, і він вивчив через спілкування з нею жестову мову. Закінчивши Кубанську вчительську семінарію у 1908 році, продовжив навчання на педагогічному відділенні природничо-історичного факультету Санкт-Петербурзького психоневрологічного інституту, який закінчив у 1913 р. Будучи студентом він проявляв великий інтерес до знань в галузі природничих, медичних і педагогічних наук. Під впливом прослуханих лекцій, що викладали відомі фахівці в галузі фізіології та лікувальної педагогіки І.П.Павлов, Б.М.Бехтерев, А.А.Крогіус, М.Д.Недлер, О.П.Нечаєв та інші, додатково поглиблював дефектологічну компетентність на сурдопедагогічних курсах при Петербурзькому училищі глухих, де познайомився з досвідченим сурдопедагогом, інспектором цього навчального закладу М.М.Лаговським, на волонтерських засадах опікувався різними категоріями дефективних дітей, в тому числі й сліпоглухонімими. Жадоба до медико-педагогічних знань здійснювала великий вплив на формування його гуманістично-педагогічного світогляду та науково-дослідну діяльність у подальшому.

Професійно-практичну сурдопедагогічну діяльність І.П.Соколянський розпочав в Україні, з 1910 до 1919 рр. (з перервою у 1914-1917 рр. на військову службу) працював викладачем у Олександрівському хуторі-училищі для глухих дітей, де і написав свої перші статті (зокрема «Про навчання українських глухонімих рідної мови», 1910). Він справедливо зауважував, що навчання глухої дитини нерідною мовою ставить перед нею серйозні перешкоди. Замість того, щоб розвивати рідну мову, зачатки якої є майже в кожній дитині при вступі до школи, вона змушена переучувати її.

У 1919 році І.П.Соколянський заснував школу для глухих дітей в м. Умані. З переїздом до Києва у 1920 р. І.П.Соколянський брав активну участь у розвитку педагогічної науки в Україні і створенні державної системи навчання аномальних дітей. Працюючи на управлінських посадах у системі Наркомосу, крім дефектологічних питань, сприяв вирішенню загально педагогічних проблем соціального виховання, зокрема організації дитячого і молодіжного руху, боротьби з дитячою безпритульністю тощо. У цьому ж році він очолює Київське управління вищих навчальних закладів, а в 1921 р. почав працювати в апараті Наркомосу УСРР. Згодом очолює Науково-методичний комітет управління соціального виховання Наркомосу УСРР, обирається членом Центрального бюро дитячого комуністичного руху при ЦК ЛКСМУ.

Залучення І.П.Соколянського до управлінської діяльності в галузі освіти як досвідченого спеціаліста було цілком виправданим. У ці роки він не просто познайомився з педагогічною елітою України, але й з видатними людьми, з якими довгі роки в подальшому активно співпрацював (А.С.Макаренко) і перебував у постійному дружньому спілкуванні – це, перш за все, видатний український письменник, всесвітньо визнаний кінорежисер-класик Олександр Петрович Довженко. На час їх знайомства О.П.Довженко, який, до речі, закінчив Глухівський учительський інститут, працював завгоспом у відділі народної освіти. Є підстави вважати, що щирій дружбі двох видатних діячів вітчизняної культури сприяв не тільки широкий спектр спільних інтересів, а й палка любов до України. І.П.Соколянський підтримував дружні стосунки з А.В. Володимирським, В.П.Протопоповим, Л.С.Виготським, К.К.Грачовою, О.М.Граборовим, Остапом Вишньою, П.Г.Тичиною та багатьма іншими видатними на той час особистостями.

У 1923 році Наркомос України разом з усім урядом передислокаціювався до м. Харкова. Як відповідальний співробітник Наркомосу переїхав до нової столиці й І.П.Соколянський, де продовжував також і викладацьку діяльність на посаді позаштатного професора Харківського інституту народної освіти (з 1927 р.). За його ініціативи у 1923 р. при педагогічній лабораторії дослідної станції Управління соціального виховання організується відділ, а потім спеціальна школа-клініка - сліпоглухонімих, на базі якої діти з комплексними

порушеннями слуху і зору не тільки знаходили притулок та одержували певний рівень виховання, а й проводилася науково-дослідна робота з найактуальніших проблем дефектології, пов'язаних з навчанням, вихованням і розвитком дітей цієї складної категорії.

Аналізуючи реальний стан навчально-виховної роботи в школі, І.П.Соколянський вказував на окремі недоліки, що мали місце в методиках навчання глухих та сліпоглухонімих дітей мовлення. Вагомим недоліком тогочасної системи навчання глухих учнів він вбачав у тому, що жодна з них не формує у глухонімих дітей потреби користуватися звуковим словесним мовленням за участі артикуляційного апарату у процесі спілкування. У навчанні мови діти переважно повідомляють свої враження про оточуючий їх світ за допомогою рук (дактилології) або жестів. Потреба спілкуватися за допомогою міміки, зазначав вчений, переважає інші способи їх комунікації. Сформувані потребу говорити звуками, артикуляційним апаратом, стверджував він, можна за умови використання ланцюгової методики, специфіка якої полягає в тому, що матеріал до читання добирається не довільно, а у певний спосіб. Читання за цією методикою починається не зі звуків, слів чи фраз (як це робиться у масовій школі), а з цілих груп фраз, які він назвав ланцюгами.

У 1924 р. у Харківському дитячому будинку глухонімих за пропозиції І.П.Соколянського і під його керівництвом розпочалося навчання глухих і сліпоглухонімих дітей мовлення і читання за ланцюговою методикою, основні положення якої не втратили своєї наукової новизни та актуальності в наш час. Розгорнутий текст цієї методики із незначним скороченням представлено у другій частині цієї статті.

Вже на перших етапах становлення державної системи спеціальної освіти увага дефектологів зосереджувалася не на дефекті як такому і боротьбі з його наслідками, а на пошуках засобів посилення соціальної спрямованості навчально-виховної роботи з дефективними дітьми, пристосування їх до життя, на розробку найважливішої і специфічної проблеми дефектології – теорії корекції і компенсації порушень у їхньому розвитку.

У цьому контексті Іван Панасович зробив вагомий внесок у розвиток теорії сурдопедагогіки та практики навчання глухих учнів. Значну увагу він надавав питанням навчання таких дітей рідної мови, використанню жестового і дактильного мовлення в

навчальному процесі, навчання читання з губ за розробленою ним ланцюговою методикою. У наукових працях він розкрив власну точку зору на проблеми соціального виховання, виховання у дітей дисциплінованої свідомої поведінки.

Початок харківського періоду діяльності І.П.Соколянського пов'язаний, як згадувалося вже, з відкриттям установ для навчання сліпоглухонімих дітей. Як зазначав М.Д.Ярмаченко, «харківські дефектологи стояли на тих позиціях, що суть початкової роботи з сліпоглухонімими полягає не в навчанні їх словесного мовлення, а насамперед у виробленні у них безпосередніх відносин з тим матеріальним середовищем, в якому вони перебувають. Організація так званих «вихідних навичок» у сліпоглухонімих – ось те основне, з чого треба починати роботу з ними»¹.

Одночасно з цим (16 жовтня 1922 р.), за ініціативи І.П.Соколянського створюється Харківський лікарсько-педагогічний кабінет, на базі якого у 1924-1925 рр. було створено дві дослідні лабораторії – педагогічна і рефлексологічна. Науковою роботою в них керували І.П.Соколянський і В.П.Протопопов. Співробітники лабораторій проводили значну науково-дослідну та профілактичну роботу, розробляли форми, зміст методичної та педагогічної допомоги дітям, їх батькам та педагогам, обстежували аномальних дітей, вивчали їх особливості і можливості інтелектуального і фізичного розвитку. Багато уваги відводили підвищенню якості педагогічної роботи в закладах для дефективних дітей. Вчені проводили значну роз'яснювальну роботу серед населення, вивчали передовий досвід роботи спеціальних шкіл, сприяли впровадженню його у педагогічну практику, проводили курси підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

З організаційно-управлінською, викладацькою та науково-дослідною діяльністю І.П.Соколянського у Харківський період пов'язані такі результати:

- методологічно зміцнилися позиції щодо переважаючого вирішального значення соціальних факторів, перш за все організованої освітньої допомоги, в «олюдненні», соціалізації дитини як особистості, навіть при найбільш складних структурах дефектного розвитку;

¹ Ярмаченко М.Д. Історія сурдопедагогіки - К.: Вища школа, 1975. - С.272. – 324 с.

- теоретично і практично значущою для всіх галузей дефектології стає досвід І.П.Соколянського щодо продуктивності поєднання у дослідженнях та при розробці технологій рефлексологічного та культурологічного підходів з орієнтацією на мотивацію діяльності дітей, детермінованою їх соціально значущими для особистості компенсаторними потребами;

- була розгорнута мережа лікарсько-педагогічних кабінетів, де під керівництвом провідних професорів здійснювалася комплексна діагностика відхилень у розвитку дітей, визначалися ефективні шляхи компенсаторно-корекційної роботи з ними, враховуючи зумовлені нозологією типологічні особливості, проводилися консультації педагогів та батьків тощо;

- привернена увага до важливості «технологічного» забезпечення психолого-педагогічної роботи з особливими дітьми, доведена необхідність орієнтуватися не тільки на закономірності їх розвитку, навчання і виховання, спільних з нормою, але й на якісні особливості поведінки, діяльності, психічних станів, для поліпшення яких необхідні спеціальні умови, особливі методичні та технічні засоби, спеціально підготовлені кадри;

- створена і реалізована новаторська методика формування мовленнєвої діяльності глухонімих дітей «ланцюговим методом», яка не гальмує, а навпаки посилює загальний інтелектуальний і соціальний розвиток дитини;

- по-справжньому революційна для дефектологічної науки і практики система навчання і виховання сліпоглухонімих дітей, створена І.П.Соколянським, була високо оцінена в усьому світі, про що, зокрема, свідчать численні експертні оцінки провідних зарубіжних спеціалістів, які порівнювали результати і особливості роботи І.П.Соколянського за його системою зі сліпоглухою дівчинкою Ольгою Скороходовою (в майбутньому – відомою вченою і письменницею) та іншими вихованцями Харківської школи-клініки для сліпоглухонімих дітей та досвід роботи американського спеціаліста Анни Суліван зі сліпоглухою Елен Келлер.

Значного розвитку набув зміст вищої освіти та підвищення кваліфікації сурдопедагогів, перш за все, за рахунок насичення новою інформацією курсів сурдопедагогіки, психології глухої дитини, спеціальних методик виховання, навчання і розвитку дітей з вадами слуху.

Ці та інші проблеми навчання, виховання та розвитку аномальних дітей одержали висвітлення, обґрунтування та узагальнення в працях І.П.Соколянського: «Об обучении украинских глухонемых детей родному языку» (1910 р.); «Соціальні та біологічні моменти в дитячому русі» (1924р.); «Школа и детское движение» (1925 р.); «Про поведінку особистості» (1925р.); «К проблеме организации поведения» (1926 р.); «Усвоение слепоглухонемым ребенком грамматического строя словесной речи» (1959 р.); «Обучение слепоглухонемых детей» (1962 р.); «Некоторые особенности слепоглухонемых детей до поступления их в школу-клинику» (1962 р.) та інші, що здійснювали значний вплив на становлення й розвиток української сурдопедагогіки, тифлопедагогіки та системи навчання і виховання дітей з вадами слуху і зору.

За активної участі І.П.Соколянського у цей період було здійснено організаційні заходи, що сприяли розвитку української педагогічної та дефектологічної науки. Зокрема, у квітні 1926 р. постановою Державного науково-методичного комітету Наркомоса УРСР у Харкові створюється Український науково-дослідний інститут педагогіки. Директором цього інституту та завідувачем відділу дефектології призначено І.П.Соколянського. А у 1930 р. там же відкрився Інститут дефектології Наркомосу України, першим директором якого став І.П.Соколянський. Співробітники інституту проводили активну роботу щодо впровадження в Україні загального обов'язкового навчання дітей з порушеннями зору, слуху та розумового розвитку. Досліджувалися також питання про причини дитячої дефективності, їх походження, порядок комплектування шкіл учнями, методи і зміст навчання.

І.П.Соколянський проникливо орієнтувався у найбільш актуальних і перспективних освітянських проблемах, про що свідчить передбачення у змісті роботи інституту вивчення проблеми сумісного навчання фізично-дефективних серед нормальних дітей (сучасною мовою – інклюзивної форми навчання).

Політичний режим сталінських репресій, що, на жаль, панував у 30-ті роки ХХ ст. в Україні, торкнувся і сфери освіти: наукові дискусії переростали у каральні дії; чимало діячів педагогічної науки абсолютно несправедливо були позбавлені волі. Двічі це торкнулося й І.П.Соколянського: у 1933 та 1937 рр.

І.П.Соколянського було заарештовано за доносами, які звинувачували його у «буржуазному націоналізмі», «лженауковій діяльності», «належності до української контрреволюційної організації». В перший раз (1934 р.) звільненню з ув'язнення сприяло втручання О.М.Горького, який високо цинив досягнення українського професора у вихованні сліпоглухих, був особисто знайомий з ним та з Ольгою Скороходовою, переписувався з ними. Після першого звільнення з тюрми І.П.Соколянський переходить до Українського інституту експериментальної медицини, куди переводиться і лабораторія для сліпоглухонімих, яку згодом було реорганізовано в клініку. Тут він завідував відділом експериментальної психофізіології і клінікою сліпоглухонімих та одночасно працював професором Харківського медичного університету. Після другого звільнення з тюрми (1939 р.) І.П.Соколянський переїхав до м. Москви, де його запросили на роботу в Науково-практичний Інститут спеціальних шкіл і дитячих будинків Наркомпроса РРФСР (у подальшому НДІ дефектології АПН РРФСР), в якому він працював на посаді завідувача відділом сурдопедагогіки (з 1941 до 1947 рр.), а з 1947 р. – лабораторією сліпоглухонімоти. Одночасно він працював директором базової спеціальної школи для глухонімих до кінця свого життя.

Під керівництвом та за активної участі вченого його вихованка сліпоглуха Ольга Скороходова досягла високого рівня розвитку. За допомоги спеціальної методики з використанням дактильного алфавіту і рельєфно-крапкового шрифту з нею проводилися систематичні заняття з усіх предметів навчальної програми середньої школи. Отримавши середню освіту, вона добре опанувала звукове і писемне мовлення, стала поетесою, захистила кандидатську дисертацію. Її книги перекладено багатьма мовами. Проведені нею дослідження охоплювали найскладніші проблеми психології і спеціальної педагогіки. Високу оцінку діяльності І.П.Соколянського та розробленій ним системі навчання і виховання сліпоглухонімих дітей дали делегати Міжнародного конгресу фізіологів, які у 1935 р. відвідали клініку сліпоглухонімих у Харкові.

Значну увагу І.П.Соколянський приділяв конструюванню спеціальних технічних приладів для навчання глухих, сліпих і сліпоглухонімих дітей, які сприяли більш активному залученню їх до самостійного життя. Так, зокрема, він створив «читальну

машину» для сліпоглухонімих дітей – апарат для читання звичайного шрифту, удосконалений варіант якого використовується і в сучасній шкільній практиці, «Брайлівський екран для глухонімих», «Механічний екран» тощо.

У 1980 році Іван Панасович (посмертно) та його учень і послідовник А.І.Мещеряков за розробку і впровадження вискоефективних технологій навчання, виховання і розвитку сліпоглухонімих дітей були нагороджені Державною премією СРСР з науки і техніки. За методикою І.П.Соколянського та його учня А.І.Мещерякова працює в м. Загорську єдиний в світі навчальний заклад – спеціальний дитячий будинок для сліпоглухонімих дітей, який і сьогодні є науковою лабораторією Інституту корекційної педагогіки РАО, на базі якого проводяться комплексні дослідження найскладніших проблем навчання і виховання сліпоглухонімих дітей.

Зв'язок з Україною, перш за все з психологами, медичними працівниками, дефектологами Київського державного педагогічного інституту імені О.М.Горького до самої смерті (1960 р.) І.П.Соколянський не переривав, активно сприяючи, насамперед, становленню і розвитку відомих українських наукових шкіл сурдопедагогіки, тифлопедагогіки (М.Д.Ярмаченко, Р.Г.Краєвський, І.С.Моргуліс послідовники яких Л.І.Фомічова, М.К.Шеремет, Є.П.Синьова, С.В.Федоренко продовжують плідно працювати у Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова. За роки плідної наукової діяльності наукова школа І.П.Соколянського складала понад двадцять учених-педагогів та психологів високої кваліфікації (кандидатів, докторів наук, професорів).

Праці

Соколянський І.А. Об обучении украинских глухонемых детей родному языку // Всероссийский съезд по воспитанию, обучению и презрению глухонемых: Докл. и тез. докл. М.: 1910. – С.1-4.

Соколянський І.П. Соціальні і біологічні моменти в дитячому русі / І.П.Соколянський // Шлях освіти, 1924. - №6. – С.206-208.

Соколянський І.П. Про так зване читання з губ глухонімими / І.П.Соколянський // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. - Харків, 1926. - №2. – С.42-60.

Соколянський І.П. Про ланцюгову методику навчання глухонімих усної мови / І.П.Соколянський // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. - Харків, 1930. – Вип. 1 (6).

Соколянський І.П. Буквар для індивідуального навчання дорослих глухонімих. – К.: «Радянська школа», - 1959.

Соколянський І.А. Несколько замечаний о слепоглухонемых и об авторе этой книги // *Соколянський І.А.* Обучение слепоглухонемых детей // Обучение и воспитание слепоглухонемых / Под. ред. А.И.Мещерякова. – «Известия АПН РСФСР», М., 1965. – Вып. 121.

Література

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.5. Основы дефектологии / под ред. Т.А.Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с. С. 42, 45-47, 109, 324, 347.

Єфіменко Н.В. Соколянський І.П.: Віхи життя і педагогічної творчості // Дефектологія. – 1998. - №3 – С. 52-55.

Марочко В., Хіллінг Г. Репресовані педагоги України: Жертви політичного терору (1929-1941) – К.: Наук. світ, 2003. – С. 111-123.

Орлов А. Внесок І.П. Соколянського в становлення та розвиток теорії і практики навчання сліпоглухих дітей у Харківській школі-інтернаті для сліпих дітей // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки: Збірник наукових праць. Вип. 5, Вид. НПУ імені М.П.Драгоманова, 2006 – С. 80-88.

Скорородова О.И. Как я воспринимаю и представляю окружающий мир, - М., 1956. – С.3-13.

Сухомлинська О.В. Іван Соколянський (1889-1960) // Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933: Навч.посібник / О.В.Сухомлинська та ін.; за ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1966. – С. 282 – 287.

Сухомлинська О.В. Соколянський Іван Панасович // Енциклопедія освіти / Гол. ред. В.Г.Кремель - К.: Юрінком Інтер, 2008. - С. 833-834.

Шевченко О. Внесок І. Соколянського в справу підготовки дефектологічних кадрів в Україні (1920-1930 рр.) // Дефектологія, 2009. - №4. - С. 45-48.

Ярмаченко М.Д. Історія сурдопедагогіки – К.: «Вища школа», 1975. 432 с., С. 269-274.

ПРО ТАК ЗВАНЕ ЧИТАННЯ З ГУБ ГЛУХОНІМИМИ

З найтрудніших питань педагогічної праці з глухонімими дітьми безперечно самим найтруднішим, а разом з тим і самим найважливішим треба визнати питання про так зване читання з губ. В читанні з губ (за термінологією декотрих авторів - читанні з обличчя) треба шукати розв'язання самого найважливішого питання – методики організації голосової мови глухонімого учня.

Чи зупинимось ми на історичному розвиткові педагогіки глухонімоти, чи на сучасному її стані – ми безперечно, прийдемо до вищенаведеного висновку. Один з російських авторів недавніх часів (Енько) в своїй методиці навчання глухонімих усної мови природним способом прямо зазначає, що: «читання з обличчя (resp. читання з губ) є початок і кінець навчання глухонімих усної мови». З цим не тільки не можна не погодитись, але треба визнати, що проблема читання з губ глухонімими мусить бути найщільніше сполучена з проблемою взагалі повернення мови глухонімому, не дивлячись на всі труднощі розв'язання цієї проблеми.

В чому труднощі проблеми читання з губ? В тому, що процес читання з губ нерозривно зв'язаний з процесом розвитку голосової мови, а понині ще не винайдено такого методичного засобу, завдяки якому цей єдиний, неподільний процес був-би разом з тим неподільно сполученим з загальним виховально-навчальним процесом. В дійсності ж усякий, хто знає працю з глухонімими дітьми практично, а не лише теоретично, хто вів безпосередньо педагогічний процес з глухонімими бодай – би років 5, знає скільки зустрічається на практиці непереможних труднощів звести до єдності всі окремі процесуальні моменти. Не дивлячись на те, що теоретична ясність неподільності процесу неоспорима, на практиці ми зустрічаємося з противним явищем.

Як зараз в практиці обстоїть справа? У глухонімої дитини з першого ж дня педагогічної зустрічі з нею, намагаються організувати можливості мовної (голосової) відповіді, аби цим замінити її «природну» мову - міміку. В цьому основне завдання навчання мови. Через те там, де, як основне завдання мови, стоїть навчання усної мови, мобілізують всі засоби для боротьби з мімікою. Теоретично, звичайно, визначається, що найбільш певним (коли не єдиним) засобом є збагачування глухонімого голосовою мовою до такої міри, аби міміка при зносінах не тільки глухонімих

з нормальними, але й між собою була замінена. Але на практиці всі знають, який болюче довгий час проходить поки глухонімиї зможе бути збагаченим бодай-би елементарним мовним матеріалом. Тому, як звичай, міміка панує у глухонімих при зносінах проміж себе вповні яку б боротьбу з нею не вели. Що ж торкається шкільної практики, тобто шкільного педагогічного процесу, то тут покладаються на дотепність педагога вникнути в педагогічному процесі міміки. На разі в установі методом є одна з пануючих, і здавалось би найбільш науково обгрунтованих, так звана німецька метода, або метода чистої усної мови. Основні положення цієї німецької методи коротко формулюються так: 1) німецька метода виключає вживання ручної азбуки (дактилології) і 2) німецька метода забороняє вживати на уроках мімічних знаків глухонімими, і взагалі по можливості усвоює міміку. Ці два положення так ясні, що двох тлумачень допустити не можна. Як бачимо забороняється не тільки вживання міміки, але виключається також і вживання ручної азбуки. Хоч річ безсумнівна, що віднесення дактилології в розряд міміки можна цілком оспорити.

Категоричне виключення міміки й дактилології, як допоміжного методичного чинника при формуванні у глухонімого мови, ставить і педагога, і учнів у своєрідні умови, яких природними назвати ніяк не можна. Педагог і принципово, і з методичних мотивів позбавляється всяких інших можливостей зноситись з учнем крім усної мови. А мови в учня ще немає! Вона формується довгими роками. Це спричиняє до того, що на перших порах (фактично довго) процес занять з глухонімими зводиться виключно до формування в них мови. Шляхів до цього декілька, але звичайний полягає, коли не вживати підготовчих вправ, в розвиткові голосу й постановці звуків, а вже після цього навчання словам, фразам та ін.. Останнє, т.-т. навчання словам і фразам як відомо, має два по суті різних моменти: а) технічний, т.-т. виголошення і б) «розуміння» виголошеного. Так зване «розуміння» виголошеного навіть процесуально частенько виділяється в окремі уроки, так звані уроки «постановки врозумінь» (постановки «понятій»). Стало буть, з наведеного ясно, що перші часи (а ці «перші часи» фактично тягнуться роки!) праця з глухонімими зводиться до чистої техніки розвитку голосового апарату й повільного збагачування лексичним матеріалом. При чому «фонетика» натурально панує над «самосіологією». Що ж торкається збагачування глухонімого знаннями з дня вступу його

до установи, то про це й мови бути не може, бо знання він може, дістати тільки через усну мову. А мови - то на перших порах у нього й немає! Її треба формувати цілими роками.

Ось в тому, що педагогові дуже багато часу доводиться витратити на технічну частину усної мови, і що весь цей час іде за рахунок загального розвитку глухонімого, і поляга основна хибка так званої усної методи. Цей момент багатьох і багатьох педагогів змушував одхилятися од «чистої» усної методи, примушував жертвувати її «чистотою» і вживати міміку. Але цей-же момент багатьох педагогів примушував шукати виходу з трудного становища. І хоч ми й не можемо зазначити успішності таких спроб, проте стремління зберегти основні положення німецької методи є в більшості видатних сучасних робітників з глухонімими.

Нам здається, що ці стремління мають всі підстави й що шляхи організації єдиного педагогічного процесу з глухонімими будуть без сумніву винайдені, і, що ще більш важно, ніякі компроміси з мімікою не будуть потрібними. Побудування такої методики, яка не тільки б виключила вживання міміки в педагогічному процесі, але й дала б можливість повної педагогічної праці з глухонімими дітьми з першого дня саме через усну мову, не гальмуючи його розвитку, а навпаки підносячи його, цілком можливо за наших днів. Для цього треба переглянути наші відношення до деяких річей і явищ.

Автор цих рядків був і є з перших днів своєї практики самим завзятим прихильником чистої усної методи. Особливо додержувався «чистоти» в шкільному педагогічному процесі. Але в шуканнях вихода з важкого становища довелось взятись за ґрунтовне вивчення проблеми мови як такої, незалежно від педагогіки глухонімоти. Докладне знайомство з літературою в цій справі привело до дослідів в галузі мови покійного харківського професора А. А. Потебні. Знайомство з дослідями останнього розгорнуло всю складність проблеми мови, але відповіді тим не менш я не получив. Довелось шукати відповіді в своїй власній практиці з глухонімими. З того часу я не залишаю спроби розв'язання цього важкого питання в самій практиці.

В 1914 році в Олександрівській школі (тепер Запорізька) мені довелось почати працю з групою «звуківиків», т.- т. з такими, які тільки що вступили до школи. В таких випадках педагог завжди перебуває трохи в незвичайному стані. Турботи за майбутні «успіхи» завжди утворюють на перших порах тривожні моменти,

але разом з тим ця тривога утворює певну ділову установку. Випадково чи не випадково я наважився перші дні поправляти дітей в читанні з губ деяких наказів, хоч діти ще не виголошували жодного звука. Такого рода вправи рекомендуються багатьма досвідченими педагогами в тій меті, аби з перших же днів привчити дітей зосереджуватись на артикуляції учителя. І дійсно, всякому практичному робітникові відомо, що простіші фрази в наказовій формі діти, не дивлячись на те, що в них ще абсолютно немає голосової мови, засвоюють без особливих труднощів. Вчителеві звичайно буває завжди можливим у «новачків» виховати відповіді на губні знаки - фрази иноді значну кількість. Такі наказові форми, як «Встаньте!», «Сядьте!», «Ідіть до мене!», «Сядьте на свої місця!», «N, візьми ганчірку!», «N, витри дошку!», «N, візьми крейду!», «N, візьми платок!», «Витри ніс!» та. ін. діти виконують без особливих труднощів з перших же днів. Але справа в тому, що, звичайно, далі цього не йдуть.

Звичайно, зразу ж приступають до розвитку голоса, постановки звуків та.ін. Німе читання з губ (без голоса), звичайно, облишається, бо основним стремлінням є досягнути «єдності звука і значіння». Учень повинен не тільки вичитувати слово з губ і розуміти його, але він мусить і виголошувати його. Визнається процес закінченим лише в тому разі, коли учень зчитує слово з губ учителя, виголошує його і «розуміє». Розуміння без виголошення є ніби-то сумнівним. В доказ цього, звичайно, наводять той заязлений аргумент, що до розуміння слова спричиняють тільки голосові вчуття, котрі учень дістає підчас виголошення. Таким чином, як правило, визнається, що зчитування з губ мусить іти одноразово з виголошенням і що до того часу, поки учень не виголосить слово або фразу, він досягти «розуміння» того слова або фрази не може. Утворюється такий погляд, що суть розвитку мови полягає лише в виголошенні її голосовим апаратом.

Мені довелось на перших порах затішитись саме німим читанням дітьми артикульованого мною матеріала. Протягом, порівнюючи, короткого часу я зміг виховати в дітей значну кількість відповідей на свою артикуляцію. При чому діти відповідали, т.т. виявляли «розуміння» акціями, які точно відповідали артикульованим мною фразам. На форму «Діти встаньте!» - діти вставали ; на : «Діти, сядьте!» - сідали ; на «Діти, ідіть до мене!» - підходили й та. ін. Словом відповіді дітей акціями ретельно відповідали значінням фраз. Ці багаті можливості в дітей

сполучити значіння артикуляційної форми зі своїми акціями, залишаючись проте в межах власної німоти, занесли мене остільки, що я значно відсунув час постановки звуків, збагачуючи дітей все новими та новими формами, котрі я поволі ускладняв. Врешті решт, я довів до такої складності наказову форму фраз, що сам був буквально здивований. Крім того, спроби залишити «уроки читання з губ» і переходити до звукових вправ, викликали помітне недоброзичливе відношення дітей до звукових вправ. Оскільки діти були оживлені й навіть збуджені під час читання з губ, остільки вони були пасивні під час постановки звуків і звукових вправ. А це мене ще більше штовхало на вправи в читанні з губ. У дітей був повний розрив читання з губ від виголошення. У них був звичайний запас фраз, котрі вони розуміли з губ, будучи самі абсолютно німими. Цього я досяг на приналежних уроках, які я, так би мовити, узаконив для себе сам, ігноруючи на деякий час звукову мову, котрій я хоч і доводив яку годину, проте дуже мало в порівнянні з читанням з губ. Поволі читання з губ у мене стало набирати систематичного характеру і для мене стало цілком очевидним вже тоді, що можливість читання мови з губ другого може розвиватися цілком незалежно від виголошення, т. т. мені далось, бодай бо для себе, підтвердити те, що давно вже відомо в літературі й на чому настоювали деякі автори. Крім того вже швидко виявились два надзвичайно цікавих моменти: 1) загальна активність і дисциплінованість дітей надто піднеслась і 2) міміка була абсолютно виключена. При чому непотрібність міміки була так очевидна, що було б дивовижним і чудернацьким, як для мене, так і для дітей, вживати мімічних рухів в той час, коли діти «впивались очима» в мене й моє обличчя. Мімічний рух вживався тільки один-два рази й то тоді, коли він наступав артикулюючій фразі. Та до того ж я відмінював характер такого інструктивного руху в тому напрямкові, що показував зміст потрібної акції не рухом, а своєю власною акцією, викликаючи відповідну установку акції у дітей. Таким чином, це були надзвичайно жваві заняття. При чому активність була на боці дітей при цілком спокійній моїй позі. Я спокійно сидів склавши руки. Повагом, але без утровки артикулював наказові форми, а діти навипередки виконували. Кожне з дітей скоро знало артикуляцію не тільки свого власного ймення й прізвища, але ймення та прізвища своїх товаришів, а також назви всієї обстановки своєї класної кімнати. Матеріал я подавав приблизно в такій формі: «Діти, встаньте!» «Діти, сядьте!»

«Ідіть до мене!» «Сядьте на свої місця!» Потім ймення та прізвища дітей. Потім назви обстановки, далі відношення до обстановки; з рештою відношення до відношень речей між собою. Звичайно, матеріал підбирався тільки приблизно в такій послідовності. Вірніш тут у мене ще панувала випадковість в підборі матеріалу. На цьому пізніше й довелось спіткнутись. В першу чергу я наткнувся на таку дивну річ. Легкість і швидкість засвоєння артикулюємого матеріалу давала варіації від якоїсь невловимої для мене причини. Іноді, порівнюючи, складна артикуляційна форма засвоювалася швидше ніж проста, й навпаки. Потім випадання правильних відповідей на артикуляцію залежало не тільки від довших вправ, але й від чогось іншого, від чого я на перших порах спостерегти не міг. Я ввів найдокладніший протокольний запис всіх моїх уроків читання з губ. Скоро в записах виявилось, що всяка нова артикулюєма мною фраза засвоювалась гірше, т. т. повільніше і крім того випадала (забувалась) частіше, коли вона давалась дітям багато разів підряд одна, а не в зв'язку з другими фразами. Навпаки, коли фраза артикулювалась поруч з другою фразою або з кількома фразами, то вона випадала або дуже рідко або зовсім не випадала. Крім того, випавши фраза відновлялась (репродукувалась) далеко легше, майже вільно, коли вона засвоювалась не ізольовано. Навпаки, коли фраза заучувалась довго і ізольовано, і коли вона випадала – репродукувати її одною артикуляцією без мімічного руху в більшості випадків не давалось зовсім. Мало того ; коли фраза артикулювалась вперше, з відповідною установкою (рухом або цілою акцією) й після негайно ж повторювалась вдруге, то часто відповіді не було, або відповідь була невпопад, у всякім разі відповідь була наявно невпевнена. Я не міг проминути такі цікаві явища і вирішив їх переслідити.

Для перевірки найкращим мені видався процес лічби. Лічбу я переводив також через читання з губ. Я артикулював назву чисел в межах від 1 до 10 в послідовному порядку. Артикулюючи слово «один , я показував один палець, артикулюючи ,два» показував два пальці й т. д. до 10. З четвертої або п'ятої артикуляції діти вихвачувались, попереджуючи мою артикуляцію. Я не встигну проартикулювати відповідний знак, а діти вже показують відповідну кількість пальців. При чому, на 8 разі я сам на пальцях не показував, а лише артикулював. Через деякий час я опустил дві цифри й після п'яти, замість «шість» я проартикулював «вісім. Тим не менш діти показали шість. Правда, на деяких було помітно, вони

ніби спіткнулись, але затим «виправились» за товаришами, не зауваживши таким чином помилки. Артикуляція чисел в роздріб викликала плутанину, але в разі, коли артикуляція починалася з вихідного моменту (від 1), то відповіді були вірні.

На процесі лічби я остаточно дійшов до висновку, що успішність читання з губ залежить не стільки від дітей, скільки від характеру артикуляції, а також якості матеріяла артикуляції та його розположення. Протокольні записи також з повною очевидністю приводили до такого висновку, що справа не в способностях дітей, а в педагогові та його методичному підході. Через декільки місяців, підводячи підсумки досвідів, я прийшов до висновків, які упередили надалі характер моїх методичних шукань. Наслідки вразили самого мене своєю несподіванністю. Діти орієнтувались більше як в півсотні фраз, при чому значна частина цих фраз була досить складна. Це зовсім не відповідало нашим звичайним поглядам, що з читанням з губ далеко не підеш, коли діти ще не навчились балакати. А такі погляди в багатьох збереглись ще від часів Bonet, котрий, як відомо, одказував глухонімих в можливості читати з губ.

Проте перші успіхи з дальшим протягом часу почали вичерпуватись. Чим далі ставало все трудніше та трудніше проводити вправи на читання з губ. А з рештою настиг час, коли справа набралась таких труднощів, що я був змушений знову почати аналіз причин що утруднювали справу. Кінець кінцем, я прийшов до висновку, що надалі гальмували справу ті психолого-педагогічні засади, яких ми дотримувалися в своїй практиці. Ці засади на початку вправ не відчувались, бо матеріялу було мало. Але надалі, коли матеріал почав ускладнятись не лише по формі, але й по змістові, нам дедалі доводилося все частіше і частіше покликатись на той психологізм, який необмежено панує в педагогіці й понині. Нарешті в практиці настав час, що маючи хорошу, логічно побудовану теорію, практика йшла всупереч цій теорії. Правда, такі наслідки читання з губ відповідали загальному станові: що всі спроби починати працю з глухонімих прямо з читання з губ далеко не заходили, а тому треба починати з голосової мови, хоч би цим на деякий час і гальмувався загальний розвиток дитини. Та мене не могли заспокоїти влучні спроби, які я перевіряв і той матеріал, якого я набув протягом кількох місяців. Перед мене невмолимо й настирливо стояло одне: раз діти можуть читати на початку, то очевидним було, що зможуть вони й надалі.

Яка ж причина тому, що справа зайшла всуточки? Ту причину довелось мені винайти, але виявилось знову, що вона захована не в дітях, а в особі вчителя. Власне не в його особі, а в його поглядах, або, ширше кажучи, в його теорії. З очевидністю повставало, що теорія суперечить практиці й перед мною була дилема, або залишити теорію, що йшла в супереч наслідкам практики і власне гальмувала справу, або вести практичну роботу у традиційний спосіб. Я вибрав перше, т. т. залишив традиційний погляд як на природу глухонімого учня, так і на педагогічний процес, а в тому числі й на читання з губ. Відтоді й зараз я непорушно стою на тих поглядах, що шляхи нової методики праці з глухонімими дітьми найде той, і тільки той, хто в основі, на 180° змінить свої погляди на свою справу. Другими словами -хто облишить всякий психологізм в своїй праці, хто цілком покине традиційні погляди на справу й винищить в собі всякі зв'язки з традиційними поглядами й змінить разом з тим і весь характер праці в технічній частині методики. Лише тоді він дійсно виповнить умови усної методики навчання глухонімих. Тоді для нього очевидним стане, що міміка не тільки не потрібна в педагогічному процесі, а навіть більше - боротьбу з мімікою вже поведе не педагог, а поведуть самі діти, бо за новою методикою в них вироблюється непереможна фізіологічна потреба усної мови й навпаки - всяка непотрібність міміки. Цей процес провадиться в самий простий спосіб, не викликаючи зайвих напружень ні з боку вчителя, ні з боку учнів. Ходом самого процесу вчитель обумовлюється рівноважним спокоєм, а учень навпаки - ходом процесу набуває максимальної активності.

Я не ставив собі за мету в цій статті виявити зміст і техніку самої методики переведення читання з губ у глухонімих. Буде далеко краще, коли наші співробітники, які працюють за цією методикою під нашим керуванням, самі про це будуть писати. Проте, загальну коротеньку характеристику організації педагогічного процесу з глухонімими через читання з губ подамо.

Як показує досвід багатьох авторів, а також і наш попередній досвід навчання глухонімих, читання з губ можливе з першого ж дня. Діти можуть «зчитувати» з губ не тільки однослівні наказові форми, як напр. «Встаньте!», «Сядьте!», але й досить складні, в тій же наказовій формі, напр.: «Діти, підійдіть до мене», «Яків та Павло, поставте лаву поперек класної кімнати», «Діти, підпишіть під малюнком кошенята слово кошенята!» та. ін. При чому, як

виявилось з досвіду, засвоєння складної форми потребує не більших можливостей у дітей, ніж ті, які в них є для простих форм. Суть полягає не в складності форми, а в характері артикуляції, т. т. центр ваги не стільки в учнях, скільки в методичних прийомах учителя. Для того, аби змінити процес навчання через читання з губ, треба, щоб педагог мав відповідну техніку, з одного боку, і вмів користуватись матеріалом для читання з губ - з другого. Нашу методику ми будемо так, що матеріал для читання набираємо не випадково. А у певний спосіб. В основному цей спосіб полягає в тому, що ми починаємо, як правило, не зі звуків, не зі складів, не зі слів, не з фраз, а з цілих груп фраз. Ці групи ми звемо ланцюгами (цепями). Крім того ми не зважаємо, що діти ще не можуть виголошувати звуків і слів. Діти дають відповідь на артикуляцію не голосовим (артикуляторним) апаратом, а цілими, закінченими рухами – актами (акціями). Таким чином читання зовні є німим, діти зчитують з губ певну артикуляторну форму й відповідають певними актами поведінки, що співпадає змістові артикуляторної форми. Як зразок подаю ланцюг.

1. Діти, встаньте!
2. Діти, йдіть до мене!
3. Діти, станьте в коло!
4. Діти, візьміться за руки!
5. Діти, крутіться!
6. Діти, станьте!
7. Діти, сядьте на свої місця!
8. Діти, відпочиньте!

Технічно ланцюг переводиться так. Учитель зосереджує на собі в повній мірі всіх дітей. Після цього артикулює першу ланку (звено). Під час артикуляції (приблизно по середині) рухом руки показує дітям зміст акту. Після цього йде артикуляція другої ланки в такий же спосіб. Далі третьої. І так до останньої ланки. Т. т. весь ланцюг послідовно від першої до останньої ланки строго систематично й послідовно, підпираючи кожен артикуляційний рухом руки або у інший спосіб, подаючи знак, що саме треба дітям зробити на подану артикуляцію. Так повторюється кілька разів, 2-3-4 рази. На далі, після 3-4-ої артикуляції з відповідним рухом, йде в такий же послідовності, але вже одна артикуляція без відповідних рухових знаків, лише на одну артикуляцію. Так повторюється кілька раз доти, доки діти не будуть цілком впевнено переводити весь ланцюг на одну артикуляцію. Це ще не значить, що справа

закінчена. Тут діти виконують поки що, так би мовити, лише на порядок артикуляції, механічно. І це легко довести таким способом. Коли ланцюг переведено кілька разів (5-6 разів) на одну артикуляцію й ланцюг ще не виявився для них в окремих елементах (ланках), то діти, коли їм проартикулювати, перескочивши через одну або кілька ланок, тим не менш будуть виконувати не на ту артикуляцію, яку їм подано, а слідує, що стоїть в порядку. Напр., після артикуляції «Діти, встаньте!», ви артикулюєте «Діти, візьміться за руки!», а діти підйдуть до вас, т. т. вони виконують слідує ланку в порядку, що стоїть після її ланки, яку ви артикулювали. Це показує експериментально, що тут є певна стадія установки на порядок. Тут ще немає диференціювання значіння кожної ланки. Процес іде в генералізованій стадії. Цей процес, коли він вміло проводиться педагогом, т. т. коли педагог застереже в процесі всі технічні дрібниці (а таких дрібниць дуже багато і про них ми тут не ходимо), скоро починає диференціюватись. Диференціювання полягає в тому, що кожна ланка починає набирати характер певного знака, що відповідає певному актові. В досвіді це виявляється в той спосіб, що ви артикулюєте не в порядку ланцюг, а в роздріб і тим не менш діти відповідають на кожну ланку. Коли ланцюг здиференційовано на ланки, то це, звичайно, не значить, що цим здиференційовано й на елементи ланки т.т. на слова. Диференціювання ланок на їх елементи методично переводиться в інший спосіб і значно різниться від першого. Коротко кажучи, диференціювання ланок настає далеко пізніше і залежить виключно від учителя. Вмілий, технічно вишколений педагог може прискорити диференціювання по потребі. Навпаки погана методична техніка вчителя може її загальмувати надовго.

Треба уявити лише принципи. Чим є ланцюг, елемент ланцюга (ланка, фраза, речення), елемент ланки (слово), елемент слова (корінь, суфікс, префікс, флексія), праелемент слова (звук)?

Поведінці відповідає ціла обумовлююча ситуація, яка може бути заступлена як поодиноким звуком, так і цілим комплексом фраз (твір). При чому знаком, як цілої поведінки, так її окремих актів, може бути як комплекс фраз (ланцюг, для нормальних – період, твір), так і поодинокий звук.

Неправильно в структурну основу мови класти слово. Слово, як таке, відіграє не більшу роллю ніж фраза, твір, суфікс або фонема. Коли ми оперуємо з явищем – поведінкою, то перед нами

повтсають всі фактори, що обумовлюють поведінку й ці обумовлюючі фактори заховані не в організмі, а зовні його.

Одним з таких наймогутніших обумовлюючих поведінку людини факторів і є мова, як система складних знаків (подразників) поведінки. Треба тільки уяснити собі, що в першу чергу мова є система знаків суспільної форми поведінки особистості. За цими поглядами мова не заховує в собі нічого таємничого. Навпаки, як система фізіологічних подразників фонетично, або система знаків поведінки семасіологічно, вона набирає характеру строгої закономірності. Треба тільки покінчити з тими поглядами, за якими "мова є засіб виявлення думки", «засіб передачі думки другим» та ін.. Що таке думка?

За новітніми поглядами «думка» не складає якогось своєрідного процесу, який треба «виявляти» та «передавати» мовою. Там, де поведінка заступлена знаком, ми маємо лише певну форму поведінки. А, повторюємо, знаком може бути як поодинокий звук, так і цілий твір.

Від наймолодшого віку людська особистість встановлює певне відношення до оточення не за вибором, а так, як воно чинить на організм всіма своїми особливостями. Це відношення в суспільному оточенні (в людини) встановлюється в першу чергу через знаки оточення. Такими суспільними знаками оточення і є мова. Для так званої нормальної дитини цей процес нав'язування відношень з оточенням через мову йде не шляхом «вивчення» звука, потім слова, потім фрази, а вже потім цілих творів. Навпаки. Як вже зазначено вище, поведінці відповідає ціла ситуація. Ця ситуація має свій знак.

Таким чином, поведінка дитини в наймолодшому вікові розвивається переважно не на поодинокі звуки, слова, чи фрази, а на цілі ситуативні (в оточенні) комплекси знаків (подразників). З немовлятами «розмовляють» з перших днів їх життя ті, хто їх оточує: мати, няня та ін. Їх прямо закидають цілими комплексами фраз. Поволі для дитини починають диференціюватись окремі вирази, слова, звуки. Дитина, як кажуть, починає «розуміти» далеко раніш, ніж вона починає сама вимовляти. Не на поодинокі звуки вона реагує, а на цілі комплекси виразів. Процес іде від генералізованої стадії до диференційованої.

У такий спосіб переводимо організацію мови у глухонімих: від цілих комплексів фраз (ланцюги) до окремих звуків. Ця

організація у глухонімих проводиться прибраним способом, тоді як у нормальних вона провадиться поволі природними шляхами.

Особливості ланцюгової методики (цепної) полягають в тому, що перша початкова форма ланцюгів має наказову форму. Коли досить надбано матеріалу (від 50 до 100 ланцюгів), поволі переходимо до відносної форми, напр., «Діти, встали», «Діти, підійшли до вчителя», «Діти, стали в коло», «Діти, взяли за руки» та. ін. Як наказова так і відносна форма має свої субформи: індивідуальну і групову: «Діти, встаньте!», «Іване, встань!», «Діти, встали», «Іван, встав».

Часто запитують – а як же бути з запитальною формою? Тут, звичайно, непорозуміння. Можна запитальну форму легко перетворити в наказову, напр. запитальна форма: «Іване, скільки в тебе олівців?» перетворюється в наказову лише додатком знака – «Іване, покажи (або скажи, або напиши) скільки в тебе олівців». Тут запитання переходить у пропозицію.

Коротко кажучи, методика (а ми про неї зараз не пишемо) не складає труднощів, коли до мови поставимось так, як ставляться рефлексологи. Після того, як рефлексологія виявляє нам механізми поведінки в фізіологічній частині, ми маємо змогу організувати педагогічний процес на дійсно наукових засадах. Особливо це яскраво виявляється в праці з так званими соматично – дефективними: сліпоглухонімими, глухонімими, сліпими.

В центрі наукового досвіду ми ставимо глухонімості. Педагогічна природа глухонімості, її наукова вартість досі була від нас захищеною тому, що ми не мали до неї наукових методів. Лише тепер вона стає наочним прикладом того, як треба організувати педагогічний процес.

Педагоги, що мали справу з глухонімими, в практиці вже давно оцінили читання з губ як методичний засіб, але не могли побудувати до кінця методику навчання усній мові через читання з губ тому, що до цього було багато теоретичних перешкод. І часто бувало, що зневірений педагог кидався до міміки, як до «природного» засобу через загальний розвиток глухонімого повернути йому мову. Ми вважаємо тепер, що без мови глухонімий ніколи не дістане того розвитку, який дасть йому максимальну орієнтовку в складному суспільному оточенні. А мову можна йому повернути тільки через читання з губ.

Тут ми торкнемося другого важливого моменту в навчанні. Це навчання голосової відповіді глухонімого. Голос треба

розвивати з першого ж дня, відводячи для цього окремі години. Але в ці години постановки звуків немає чого звертати увагу на читання з губ.

Голосові вправи мусять іти незалежно від читання. Процес злиття читання з губ і виголошення пізніше наступає сам по собі без будь-яких труднощів. Ми рішуче відкидаємо застереження, що «розрив» читання з губ від виголошення шкоди чистоті і ясності виголошення. Кажуть, що діти може й добре читають, але дуже зле виголошують. Неправда! Навпаки, в дітей і в учителя більше можливостей виробити техніку виголошення. Крім того, методика читання з губ, як основа, спричиняє до чисто рефлекторної потреби виголошення. Сам процес зчитування з губ викликає в дітей рефлекторну потребу спочатку річевої схеми виразів, слів, звуків. Дитина у процесі невмолимо наслідує артикуляцію вчителя і в голосовій частині.

Зараз в моді є так звана метода цілих слів (Маліш). Ми спокійні за цю методу. Але ця метода ще досконалішою стає при вживанні методи читання з губ. В традиційній сучасній методичній техніці метода цілих слів не дасть того ефекта, який вона може дати при методі читання з губ.

Як стоїть справа з письмом? Діти з першого ж дня починають писати, але не «елементи», а цілі фрази, які вони зчитують з губ. На початку це, звичайно, трудненько. Діти копіюють невдало. З першого разу навіть трудно розібрати, що написано. Але вже третя-четверта копіровка стає вдалішою. Через місяць діти досконально переписують всі найдовші й найскладніші фрази. Пишуть тільки те, що читають з губ. Як з губ діти привчаються читати з першого ж дня, так вони привчаються читати й у писаній формі. Для цього вчитель весь матеріал, який він подає до читання з губ, переписує ланцюгами ж на плакаті й після того, коли діти засвоїли ланцюг з губ, обов'язково читають його з плакату й далі точно переписують, механічно копіюючи.

Механічне копіювання на початку веде пізніше до цілком «свідомого» письма. Немає нічого безглуздішого, як писання дітьми так званих «елементів» мови. Таке писання є дійсна механізація, ні до чого непотрібна.

Таким чином, і в письмі досягається певна єдність процесу. Писана мова є така ж система знаків, як і усна. При артикуляції рецепція йде з губ, а при письмі з писаних слів. Наші досвіди наочно показують, що процес читання з плакатів цілих фраз

закінчується швидше ніж, читання з губ. Ясно чому. Писані знаки мають більшу постійність, вони, так би мовити, стабілізовані. Тоді як артикуляторні знаки досить мінливі в своїй формі, особливо коли вчитель неохайно ставиться до своєї артикуляції. Тут ще раз підкреслюємо величезне значення методичної техніки в праці, про яку справа мусить іти окремо.

* * *

На останнє мусимо зазначити, що наші спроби ввести нові положення про читання з губ протягом кількох минулих років в ширшу практику не далися так просто. Для цього треба було практично й наочно переконати робітника в самому процесі праці. Лише наочні результати нової методики дають підстави для її примінення. Починаючи з 1922 року мені не раз доводилося в ряді докладів (Київ, Харків, Одеса, Москва, Ленінград), а також і в демонстраціях, виявляти характер методичної техніки читання з губ на нових засадах, проте я не можу зазначити успіху своїх виступів. Лише робітники Харківського дитячого будинку для глухонімих щиро й рішуче взялися за переведення в житті цієї методики (див. ст. Дубяги, Сметухіної та Офіцерової) під моїм безпосереднім керуванням. Їм і їхній відданості я безмежно вдячний за ті нові шляхи, що вони практично прокладають в нашій важкій справі. Разом з тим участь одного з найвидатніших сучасних рефлексологів проф. В.П.Протопопова, наради з яких заходили часто в інтимно товариську працю, надалі гарантують за рефлексологічну витриманість новим шуканням. Ми не поспішаємо з повним описанням методичної техніки читання з губ, хоч для цього вже зараз є повна можливість. Нехай жива практика на початку скаже сама про себе. А вона вже починає виявляти себе устами самих практичних робітників. Написати - добре, розповісти - краще, показати - найкраще. Коли все зможемо показувати - тоді все й опишемо.

Соколянський І.П. Про так зване читання з губ глухонімими // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. 1926. Вип.2. - С.42-60

Микола Миколайович Тарасевич

В історії становлення та розвитку вітчизняної дефектології важливе місце посідає постать Миколи Миколайовича Тарасевича, маловідомого українського дефектолога першої половини ХХ століття. Біографічна довідка цієї особистості скупа на особисту інформацію. На жаль, в архівних фондах м. Одеси та Одеської області не збереглася особова справа та інша інформація біографічного характеру цього науковця. Тому, створюючи його портрет як освітянина, лікаря, дефектолога, науковця доцільно звертатися перш за все до його наукових праць.

На початку ХХ ст. М.М.Тарасевич, лікар-психіатр за освітою, спочатку займався лікарською практикою в лікувальних закладах м.Одеса, згодом працював співробітником Лабораторії при камері суду для неповнолітніх, а з 1914 р. в якості завідувача кафедри педагогіки Одеського Лікарсько-педологічного інституту та співробітника Лабораторії при камері суду для неповнолітніх. У 1920-х рр. в умовах розбудови суспільства, формування нової системи освіти дітей на державних засадах М.М.Тарасевич, маючи досвід експериментальної роботи з проблем діагностики дітей, розподілу їх по закладам освіти, спочатку працював інспектором закладів для аномальних дітей в Управлінні освіти Одеської області.

Аналіз наукових праць професора М.М.Тарасевича, опублікованих в науковому часописі «Путь просвещения», («Шлях освіти»), і виступів на з'їздах психологів, психоневрологів та науково-практичних конференціях уможливив створити його науковий портрет та визначити ступінь і значення його внеску в розвиток української дефектології.

Особливо насиченою і плідною була робота науковця з 1922 до 1930 р. в якості керівника Одеського лікарсько-педагогічного кабінету та завідувача кафедри педагогіки і педології Одеського Інституту Народної Освіти), у структурі якого функціонувала секція дефектології. Також важливе значення мали наукові праці В.А.Тарасевич – дитячого лікаря-невролога за освітою. Вона працювала завідувачкою Клініки дитячої дефективності і проводила системну науково-дослідницьку та експериментальну діяльність на базі Одеського крайового колектору для дефективних дітей. Уже починаючи з 1922 р., Колектор набув статусу експериментальної лабораторії Одеського лікарсько-педагогічного

Кабінету. На його базі проводилися важливі розробки та апробація навчально-методичних матеріалів і рекомендацій (комплексні програми, педагогічні та методичні основи комплексних систем навчання тощо). Значна увага приділялася розробці програм і схем психічного та фізичного обстеження дітей; вивченні дитини з позицій філогенезу та онтогенезу; аналізу й оцінці участі дітей у дитячому колективі, у праці; вивченні фізіологічних основ дитячої поведінки. Співробітники кабінету спрямовували наукову діяльність на пошук психолого-педагогічних засобів формування поведінки, потреб дітей, на аналіз педагогічного процесу з погляду його раціоналізації, організаційних форм поведінки вихованців, вивчення розумної діяльності та фізіологічної діяльності внутрішніх органів.

У листопаді 1921 року в місті Харків відбулася Всеукраїнська конференція з охорони материнства і дитинства, на якій завідувачі обласних лікарсько-педагогічних кабінетів (І.П.Соколянський, А.В.Володимирський, М.М.Тарасевич, І.М.Левінсон) обґрунтували не тільки організаційні труднощі в діяльності спеціальних закладів, а й зробили окремі наукові повідомлення щодо особливостей психічного та фізичного розвитку дитини. Зокрема, у доповіді М.М.Тарасевича були оприлюднені перші результати досліджень класифікації дефективних дітей, засобів медико-педагогічного впливу на їхній психічний розвиток, зазначалась роль психологічного експерименту і тестів в оцінці дитячої обдарованості. Особлива увага зверталася на потребу вивчення дефективних дітей і їхню диференціацію.

Важливою у цьому контексті стала публікація М.М.Тарасевича, присвячена питанням класифікації дефективних дітей (1922). Спираючись на досвід, набутий наукою в галузі дитячої ненормальності та узагальнюючи результати власних досліджень, він розробив авторську класифікацію. У ній вчений виходить з того, що діти, яким властиві ті чи інші порушення у психічному розвитку, утворюють групу дефективних дітей. До цієї групи належать і діти, у яких немає грубих порушень, проте їм властиві специфічні риси у психофізичній організації, викликані хворобливими процесами, що гальмують перебіг розвитку особистості. М.М.Тарасевич особливо наполягав на тому, що різні форми дитячої дефективності нерівноцінні з педагогічного і соціального поглядів, тому побудова класифікації цього стану

можлива лише на біологічній основі. З огляду на це він виділяв три групи дефективних: діти з дефектами фізичного розвитку (фізична дефективність); діти з дефектами органів чуття (психофізична дефективність); діти з дефектами невропсихіки (психічна дефективність). Автор класифікації зазначав, що «педагогічний інтерес до дитячої дефективності зумовлюється не дефектами, як такими, а виключно особистістю дитини, оскільки остання видозмінюється під впливом наявних порушень і стає все більш складною для виховання і лікування»¹. При цьому він мав на увазі особистість у найбільш широкому розумінні, всі властивості прояв якої – позитивні чи негативні, мають «... свою історію, своє майбутнє, розвиваються за загальними біологічними законами»².

Як бачимо, вчений наголошував на тому, що аналізуючи різні форми дитячої дефективності, насамперед необхідно виходити з нервово-психічної конституції дитини, її активності. З цієї позиції М.М.Тарасевич вирізняв 5 форм нервово-психічної активності дітей: стійка (гармонійно розвинена нервово-психічна конституція); подразлива (легко збудлива, нестійка нервово-психічна конституція); інертна (в'яла та розслаблена конституція); ті самі нервово-психічні конституції, але ускладнені хворобливими нервово-психічними конституціями; ті самі нервово-психічні конституції, але на ґрунті недорозвинення (вродженої чи набутої) невропсихіки.

Згідно поглядів М.М.Тарасевича, ті чи інші форми нервово-психічної активності спонтанно ще не спричиняють дитячу дефективність. Різноманітність форм нервово-психічної дефективності залежить від факторів, що ускладнюють основні форми активності, а саме: несприятливі умови середовища й виховання, різноманітні хворобливі стани тощо. На думку вченого, «одні й ті ж ступені розумового чи морального недорозвитку мають зовсім різне значення, як щодо необхідного виховання, так і щодо можливого майбутнього розвитку особистості, залежно від форми основної нервово-психічної конституції дитини і залежно від факторів, що обумовлюють певні ступені недорозвинення»³. Відзначаючи залежність різних форм первинної нервово-психічної дефективності від локалізації, характеру та глибини органічних порушень невропсихіки, він виділяв в інтелектуальній сфері

¹ Тарасевич Н.Н. Классификация дефективных детей. – Харьков, 1922. – С.14.

² Там само, с.15

³ Тарасевич М.М. Классификация дефективных детей. - Харьков. 1922. - С.23

4 ступеня недорозвитку: розумова відсталість, недоумкуватість, тупоумство, безумство.

Ретельний аналіз причин дефектності, медико-психологічне обстеження дитини, вивчення її життя та життя її родини в минулому, на думку М.М.Тарасевича, є важливими умовами раціонального виховання дефективних дітей. Він вважав за необхідне відмежовувати вторинні прояви, зумовлені несприятливими умовами довілля і виховання, від первинного розумового недорозвинення, причинами якого є вродженні та набуті органічні порушення центральної нервової системи. Це твердження М.М.Тарасевича мало принципово важливе значення для правильного вивчення різних форм дитячої дефективності, комплектування спеціальних закладів, побудови корекційної роботи в школі та здійснення індивідуального підходу.

Як бачимо, вчений переконливо доводив, що в основі затримки чи порушення розумового розвитку лежать різні причини. Розумова відсталість, педагогічна занедбаність, фізична ослабленість, різноманітні хворобливі стани нестійкого походження, що виникають у ранньому віці, – все це може позначитися на розумовому розвитку дитини, спричинити затримку чи порушення цього розвитку. Проте, зауважував М.М.Тарасевич, психологічні особливості, структура порушень розумового розвитку в кожному конкретному випадку будуть іншими. Іншими будуть і педагогічні прийоми, за допомогою яких здійснюватиметься компенсація порушень розвитку дітей, та психолого-педагогічні впливи на подальший їхній психічний розвиток.

У цьому контексті висловлювалась думка, що специфіка педагогічного вивчення дітей, які мають проблеми у психічному розвитку, не повинна обмежуватися тільки механічним перерахування властивих дітям симптомів, нагромадженням формальних кількісних оцінок стану розвитку цих дітей порівняно з однолітками. Метою педагогічного вивчення є виявлення основ цього порушення, виділення первинних недоліків, що спричинили аномальність психічного розвитку, розробка педагогічних засобів корекції порушень розвитку та адаптація дітей до умов навчання в школі.

Питання класифікації дітей з різними формами дефективності, вивчення особливостей їхнього психічного розвитку та специфіки організації педагогічного процесу з ними,

професор М.М.Тарасевич розвивав та доповнював у наукових працях 1928 – 1930-х рр.

Намагаючись забезпечити підготовку дітей з порушеннями розумового і фізичного розвитку до самостійного життя, дати їм необхідне соціальне виховання, педагогічні і медичні працівники Одеського лікарсько-педагогічного кабінету під керівництвом М.М.Тарасевича розгорнули інтенсивну роботу з організації науково-методичних досліджень в галузі вивчення загальних закономірностей і особливостей розвитку аномальних дітей. З цією метою збирався та аналізувався матеріал про психічний і фізичний розвиток дітей, вивчалися, систематизувалися та впроваджувалися засоби педагогічної роботи, що полегшували процес засвоєння шкільних знань і практичних умінь.

Кожен кандидат на навчання у спеціальному закладі проходив обстеження, мета якого полягала у з'ясуванні ступеня відсталості і направленні дитини у відповідну групу. Для цього співпрацівники лікарсько-педагогічного кабінету розробляли схеми медичної, психологічної і педагогічної діагностики, що охоплювали опитування, вивчення стану здоров'я, антропологічне дослідження і медичний огляд. Вони проводили обстеження ступеня розумової відсталості за тестами Біне-Симона, Г.Россолімо, Г.Трошина та за опитувальною системою професора Веретинського. Будь-яка помилка в оцінці інтелектуальних та інших якостей особистості, підкреслював М.М.Тарасевич, неминуче веде до негативних наслідків виховання і розвитку дитини, не виправданого зниження соціальної цінності її особистості.

У 1923 р. виходять великі за обсягом наукові статті М.М.Тарасевича «Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве», «Элементы педологии». Більшість досліджень у галузі педагогіки, дитячої психології, фізіології та дефектології в Україні здійснювалися в руслі педології – комплексного наукового напрямку, покликаного об'єднати різноманітні знання про дитину в єдину науку - педологію. До цього педологія поширилась у багатьох країнах Європи. Проблеми педології досліджували С.Холл – у США, Е.Мейман – у Німеччині, Ельсландер – в Бельгії, А.Бінне – у Франції, Піццолі – в Італії, П.Блоцький, Л.Виготський, А.Залужний, Г.Россолімо, І.Соколянський – у Росії та в Україні.

Педологія як наука про дитину будувала свою діяльність, спираючись на певні принципи. Сутність першого полягала у

відмові від вивчення дитини «частинами». Цілісного знання про дитину неможливо отримати, підкреслювали педологи, коли щось вивчатиме психологія, щось – фізіологія, щось – неврологія, педагогіка тощо.

Сутність другого принципу ґрунтувалася на докорінному перегляді методів вивчення дитини. Провідним у діагностиці педологи вважали тестове випробування, за допомогою якого визначався «розумовий вік», «коефіцієнт розумової обдарованості».

Третій принцип полягав в тому, щоб зробити науку про дитину практично значущою, перейти від пізнання її особистості до цілеспрямованого впливу на розвиток.

Переважна більшість дослідників стояли на позиціях другорядної ролі педології у вивченні психіки дитини. У своєму науковому доробку М.М.Тарасевич, аналізуючи погляди педологів та педагогів-теоретиків щодо протиріч відносно взаємозалежності педології та педагогіки, підкреслював значення педології для нової педагогіки, розробив вимоги до сучасного педагогічного працівника. Учений доводив, що педологія є наукою, яка повинна обґрунтовувати не педагогіку, вона має досконало пояснювати поведінку кожного окремого педагога в умовах таємниць людської еволюції, що розкриваються перед ним. Спроба науково обґрунтувати певну проблему педагогічної практики завжди призводить спочатку до основної педологічної тези, що дитина – це продукт багатовікової еволюції, яка з моменту свого народження слугує картиною складного самодіяльного механізму, пружини якого приховані в глибині вікових впливів, і що тут, перед тим як втручатися в цю неперервно розвиваючу активність, необхідно попередньо вивчити і зрозуміти закони цього розвитку. Але чим далі педагог занурюється в пізнання законів життя, тим менше він вірить у власні сили і тим більше вірить самому життю. А це, як показує практика педагогічної діяльності, само по собі обмежує можливість втручання педагога в природний хід розвитку особистості.

М.М.Тарасевич стверджував, що педагогічна діяльність в нових умовах (за радянських часів) змінила свою траєкторію. Замість прямого впливу на дитячий розвиток, який за своєю сутністю завжди штучний, завжди насильницький, навіть якщо він обґрунтований найпередовішими педагогічними методами, педагог починає спрямовувати всі свої зусилля на оточуюче середовище

так, щоб воно могло найкомфортніше задовольняти потреби особистості, яка природно має розвиватися. У цьому, на думку вченого, й полягає основна та глибинна відмінність діяльності педагога-творця, організатора дитячого життя від всієї попередньої педагогічної практики. «Таке глибоке взаємне проникнення теорії й практики науки про життя в новій педагогічній діяльності, як і в усій науково-практичній діяльності, переконує, що навчає нас не наука, а життя. Наука лише пояснює та висвітлює нам наш життєвий досвід»¹.

Теза М.М.Тарасевича «виховання життям» була досить популярною в 20-х рр. ХХ ст. Зокрема, він був переконаний, що коли життя не має в собі згубних моментів, які руйнують тілесне та душевне здоров'я, то здорова фізично й духовно дитина, реалізуючись у цьому «нормально організованому житті», отримує з нього сили, зміцнюється, зростає й розвивається згідно загальним законам еволюції людини та індивідуальним рисам і можливостям, що закладено в цій дитині. Проте, складність полягає в іншому, а саме в тому, що абсолютно нервово-психічне і фізичне здоров'я дітей, як і дорослих, є недосяжний ідеал.

Учений підкреслював, що значення педології полягає в тому, щоб розкрити сутність «справжнього життя» – таких життєвих обставин, які б цілком відповідали потребам розвитку особистості, пробуджували б задатки та здібності, що були здобутками попередніх поколінь людства. У цьому за М.М.Тарасевичем і полягає цінність педологічного розуміння життя в педагогічній практиці.

Він обґрунтував положення про актуальність і важливість ідеї формування особистості педагогічного працівника нового покоління. Щастя життя педагога-організатора вбачав у тому, що «...члени нового суспільства з перших кроків діяльності стануть найзапеклішими ентузіастами цієї справи. Звичайно, ще довго і навіть дуже довго цей новий працівник, новий педагог повинен бути не лише організатором життя, але й педагогом-дефектологом, який має зрозуміти та залікувати рани дитячих настроїв сучасності. Він повинен зрозумітися в усіх чинниках, що приводять особистість дитини інколи до стану, глибоко протилежного стану дитини типового розвитку»².

¹ Тарасевич М.М. Класифікація дефективних дітей. - Харків. 1922. - С.5

² Тарасевич Н.Н. Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве / Н.Тарасевич // Путь просвещения. - 1923, №4, - С.11.

На думку вченого визначальними напрямками діяльності такого педагога є доброзичливість і довіра, які він повинен вміти створювати навколо себе, різнобічна освіченість у всіх галузях, що забезпечують правильне розуміння та застосування взаємовідносин середовища і дитини. В той же час вчений застерігав педагогів від використання знань з педологічного напрямку лише з педологічних посібників, від використання тільки деяких фрагментів або положень для наповнення ними рутинної педагогічної теорії і практики. Потрібна копітка й наполеглива праця в застосуванні широкого кола дослідницьких методів.

Розроблені М.М.Тарасевичем методи діагностики дітей з психофізичними порушеннями були висвітлені у науковій статті доктора В.А.Тарасевич «Одеський крайовий колектор для дефективних дітей». Тривалий час вона завідувала клінікою дитячої дефективності при Одеському лікарсько-педагогічному кабінеті. У статті вона детально описала всі напрями діяльності та практичні завдання, що ставилися перед працівниками цього навчально-виховного закладу.

В.А.Тарасевич стверджувала, що саме в Колекторі зароджувалася теорія і практика «лікарської педагогіки», що вже давно розвивалася на Заході і була зовсім чужою, маловідомою російській дореволюційній офіційній педагогіці. У крайовому колекторі відкрився широкий простір для проведення педагогічних і медичних досліджень науковцями, які захоплювалися питаннями лікування та виховання дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку. Лише за перші п'ять років діяльності лікарсько-педагогічного кабінету (1922 – 1927) співробітниками під керівництвом М.М.Тарасевича було обстежено майже 2000 учнів, а з 266 дітьми проводилися довготривалі спостереження та комплексне лікарсько-педагогічне обстеження в умовах клінічного режиму. Матеріали спостережень узагальнювалися і висвітлювалися в російських, українських та закордонних часописах.

Колектор слугував навчально-показовою базою з підготовки працівників дефективного дитинства, підвищення їхньої кваліфікації, стажування. Заклад неодноразово відвідували провідні науковці-дефектологи з України та Росії.

Результати обстеження дітей з психофізичними порушеннями, довготривалі спостереження за їхньою навчальною діяльністю використовувалися вченими колектору для розробки змісту психічної ортопедії та системи спеціальних вправ з

сенсомоторної культури, спрямованих на розвиток тих психічних функцій, недосконалість яких є основним компонентом неповноцінності.

У співробітників лікарсько-педагогічного кабінету були різні погляди на значущість і місце лікарської педагогіки в навчально-виховному процесі. На думку однієї групи вчених, лікарська педагогіка повинна охоплювати спеціальним навчанням і соціальним вихованням всіх без винятку дітей з психофізичними порушеннями. Інші – переконували, що лікарська педагогіка повинна обмежуватися розробкою змісту, методів і прийомів навчання тільки для тих категорій дітей, які перебувають у закладах неврологічного спрямування: у дитячих відділеннях при психіатричних лікарнях; школах-лікарнях; школах санаторного типу; школах для дітей-епілептиків; школах для душевно хворих і глибоко відсталих дітей з перспективою можливого повернення їх в заклади для розумово відсталих дітей легкого ступеня. Тобто формувалася точка зору, що лікарська педагогіка буде корисною дітям, які потребують не тільки педагогічної і психологічної підтримки, а й лікарського втручання з урахуванням клінічного стану дитини. Специфікою соціального виховання цих дітей є гармонійне поєднання педагогічних і лікарських засобів впливу на їхній розвиток, а спеціальним завданням – розвиток збережених, ще не ушкоджених порушень та підготовка їх до боротьби за виживання.

При цьому працівники лікарсько-педагогічного кабінету посилалися на досвід німецьких і швейцарських дефектологів, які за допомогою педагогічних і лікарських засобів успішно здійснювали навчання дітей-кретинів та дітей інших форм психічного недорозвитку, характерною особливістю яких є виражена затримка фізичного і психічного розвитку та неврологічні розлади.

У цьому контексті М.М.Тарасевич рекомендував звертати особливу увагу на походження аномалій, як на наслідок недостатнього центрального регулювання основних життєвих функцій. У своїх поглядах він спирався на новий на той час напрям у лікарській педагогіці – конституційна причинна терапія, що виник і отримав первинний розвиток у Марбургському психологічному інституті. Сутність його полягала у використанні не тільки експериментальних даних про психофізичні конституції та можливості діагностики організму, а й у здійсненні впливу на соматіку особистості, впливу на трансформацію її психологічних

особливостей. Подальші дослідження співробітників Одеського Колектору для дефективних дітей підтвердили на прикладі вивчення архі-капілярних форм дитячого недоумства і невропатій ефективність застосування лікарсько-педагогічних засобів у навчально-виховному процесі.

Як уже зазначалося раніше, правильне розуміння ролі біологічного фактору в структурі дефекту, визначення впливу медико-біологічних засобів на систему корекційної роботи були важливими чинниками для обґрунтування вченими специфіки навчання та виховання дітей, розробки принципів, мети, завдань, змісту лікарської педагогіки. На жаль, ці погляди М.М.Тарасевича не одержали подальшого розвитку в теорії української дефектології і шкільної практики.

На початку 30-х рр. XX ст. допоміжні і загальноосвітні школа потрапили під вплив педології – науки, що намагалася синтезувати фізіологічні, педагогічні і психологічні чинники вивчення дитини та об'єднати всі науки про дитину в одну науку – педологію. Значний вплив на розвиток педологічного напрямку в Одеському регіоні здійснювали погляди М.М.Тарасевича – керівника Одеського лікарсько-педагогічного кабінету, який до його створення (1922) працював директором Одеського лікарсько-педологічного інституту. На базі цих науково-практичних закладів відкривався широкий простір для проведення педологічних досліджень науковцями, які захоплювалися ідеями цієї науки. Об'єктами обстеження були діти різного віку, різних соціальних і національних груп, діти міста і села. Обстежувалися окремі діти і колективи. Досліджувалися інтелектуальний рівень, фізичний стан дітей, їхні моральні і естетичні погляди та переживання - соціальні, релігійні, емоційні, самооцінка, навчання, уміння і навички. За результатами діагностики визначався інтелектуальний коефіцієнт.

Така активність педологів відволікала педагогіку і психологію від розв'язання основних проблем виховання і навчання, характеризувалася помилковими поглядами на сутність розумової відсталості, ототожнювала поняття “важка” і “дефективна” дитина. На цьому етапі основний контингент спеціальних закладів становили не розумово відсталі діти, а соціально занедбані, фізично і соматично ослаблені та безпритульні діти. Це спричиняло значне зростання псевдорозумово відсталих дітей, зниження ролі лікаря у діагностиці, ролі педагога у навчально-виховному процесі.

Під впливом педології допоміжна школа повністю втратила специфіку своєї роботи, оскільки мета, завдання і методи навчання зазначених категорій дітей копіювали мету, завдання, зміст і методи роботи загальноосвітньої школи. Це завдало великої шкоди загальній і спеціальній педагогіці та психології і стримувало розвиток теорії навчання і виховання розумово відсталих дітей.

Попри окремих помилок у поглядах на сутність розумової відсталості та особливості соціального виховання у спеціальних закладах, в діяльності М.М.Тарасевича мали місце й раціональні підходи, що увійшли в якості висхідних у вітчизняну дефектологію і прискорили становлення практики соціального виховання розумово відсталих на засадах всебічного їх вивчення.

Подальший життєвий і творчий шлях професора М.М.Тарасевича у другій половині 1930 р. ХХ століття, як і доля багатьох тисяч талановитих вчених цього періоду, залишається недостатньо вивченою і проаналізованою через відсутність джерельної бази та архівних справ. До того ж, саме в цей період несподівано було призупинено випуск часописів «Шлях освіти», «Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології» на сторінках яких друкувалися матеріали досліджень педологів. Саме у цей період побачила світ остання публікація вченого «Дитяча нервовість як наслідок брутального поводження і фізичного насильства над дітьми», а також була оприлюднена постанова ЦКВКП(б) «Про педологічні викривлення у системі наркомосів», в якій викривалася антинауковість педології, її шкідливість, гострій критиці піддавались теорія педології та методи вивчення дітей.

Як відомо з історії загальної і спеціальної педагогіки період становлення основ дефектології і шкільної практики (1918-1938) був періодом масових репресій, жертвами яких стали сотні тисяч безвинних громадян – починаючи від вихователя дошкільного закладу до професора, а також керівника освітніх установ.

Жертвою цього періоду міг стати й доктор медицини, професор, завідувач Одеського лікарсько-педагогічного кабінету М.М.Тарасевич, якого влада звинувачувала в контрреволюційній діяльності, сепаратизмі, називала «професором-шкідником». Як зазначав В.Марочко «...в одеських школах почали ретельно відслідковувати зв'язки педагогів з «професором-шкідником»

Тарасевичем»¹, хоча у списку репресованих осіб Одеської області він не значиться.

Отже, внесок завідувача Одеського лікарсько-педагогічного кабінету та його соратників у становлення практики соціального виховання різних категорій дітей з психофізичними порушеннями і системи спеціального навчання в цілому важко переоцінити. Ця плеяда вчених започаткувала значні зміни в організації спеціальної освіти що ґрунтувалися на широкому антропологічному ґрунті, тобто на новітніх засадах вітчизняних і зарубіжних учених у галузі експериментальної педагогіки, психології і фізіології людини, що детермінувало подальший розвиток різних форм підготовки та вдосконалення кваліфікації педагогічних працівників до роботи в нових умовах розвитку суспільства у наступний період.

Немає сумніву, що постать професора М.М.Тарасевича і його колег по роботі в лікарсько-педагогічних кабінетах м. Києва, м. Дніпра і м. Харкова потребує більш глибокого вивчення і аналізу.

Праці

Тарасевич Н.Н. Классификация дефективных детей / Н.Н.Тарасевич – Харьков, 1922. – 27 с.

Тарасевич Н. Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве / Н.Тарасевич // Путь просвещения. – 1923. – №4. – С. 1 – 22.

Тарасевич Н.Н. К вопросу о сексуальных переживаниях у современного и дефективного детства., 1923, №7-8, с. 108-144.

Тарасевич Н.Н. Элементы педологии.. 1923, № 9, с. 32-65.

Тарасевич Н.Н. Высшие педагогические курсы в Одессе / Н.Н.Тарасевич // Путь просвещения . – 1923. №4. – С. 289.

Тарасевич Н.Н. Итоги II съезда психоневрологов в Ленинграде / Н.Н.Тарасевич // Путь просвещения. – 1924. – № 4–5. – С.163 –189.

Тарасевич В. А. Одеський крайовий колектор для дефективних дітей / Д-р В.А.Тарасевич // Шлях освіти. – 1927. – №4. – С.218 – 219.

Тарасевич М.М. Нервові діти / М.М. Тарасевич // Шлях освіти. – 1928. – №.10 – С. 41– 60.

Тарасевич М.М., Тарасевич Н.В. Сучасні погляди на роль біологічних факторів в походженні дефективної особистості /

¹ Там само С. 260.

- М.М.Тарасевич, Н.В.Тарасевич // Шлях освіти. – 1928. – №.12 – С. 182 – 199.
- Тарасевич М.М.* Допоміжні школи на заході / Н.Тарасевич // Шлях освіти. – 1928, № 1, с. 85-103.
- Тарасевич Н.* Одеський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / Проф. Н.Тарасевич // Шлях освіти . – 1929. –№8 – 9. – С.145.
- Тарасевич В. і Н.* До питання про дослідження первісних механізмів формування у особистості нового творчого досвіду / В. і Н.Тарасевич // Шлях освіти . – 1929. –№12. – С. 26 – 46.
- Тарасевич М.М.* Дитяча нервовість як наслідок брутального поводження і фізичного насильства над дітьми / М.М.Тарасевич // Шлях освіти. – 1930. – №4. – С. 27– 36.

Література

- Бондар В. І.* Історія оліфренопедагогіки / В.І.Бондар, В.В.Золотоверх. – К.: Знання, 2007. – 376 с.
- Гладуш В.А.* Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні: теорія і практика. Монографія / В.А.Гладуш – Д. : Пороги, 2012. – 292 с.
- Дефектологічний словник: навч. посібник / за ред. В.І.Бондаря, В.М.Синьова.* – К.: МП Леся, 2011. – 528 с.
- Марочко Василь.* Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929-1941) / В.Марочко, Г.Хіллінг. – Київ: наук. світ. – 2003. – С.3.
- Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В.І.Бондаря.* – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 380 с.

Тарасевич М.М. ОДЕСЬКИЙ ЛІКАРСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ КАБІНЕТ (Структура, організація, праця)

Одеський лікарсько-педагогічний кабінет, що відає всіма установами для дефективних дітей, є науково-організаційний центр боротьби з дитячою дефективністю (див. Кодекс Законів про освіту §§258, 259, 261) і проводить науково-дослідну роботу з дефектології та педології, почавши із 1914 року з початку як медико-педагогічна консультація при Одеському Педологічному Інституті, а потім, з червня 1922 року, як самостійний науково-організаційний центр. З 1924 року лікарсько-педагогічний кабінет є у складі Одеської Дослідно-Педологічної станції на підставі

«тимчасового положення про досвідно-педологічні станції Головоцвиху Наркомосвіти УСРР» (Порадник Соцвиху, розділ 8).

Тепер лікарсько-педагогічний кабінет має в своєму складі 6 наукових працівників: завідувача кабінетом (лікар-психіатр, педолог), 4-х асистентів і лаборанта (3 лікарі педологи, за спеціальністю – психіатр, невропатолог та антрополог) й двох педагогів-дефектологів. З цих співробітників двоє працюють в лікарсько-педагогічному кабінеті з 1914 року, а решта з 1917 – 19 – 21 – 24 рр. Всі співробітники мають вищу освіту і значний службовий стаж.

Колегія співробітників лікарсько-педагогічного кабінету, за головуванням завідувача, керує всією роботою Кабінету: встановлює зміст, план і методи роботи, затверджує розподіл її поміж робітничого, педагогічного й адміністративного характеру. Засідання Колегії Кабінету відбуваються щотижнево.

Крім засідань Колегії Кабінету двічі на місяць відбуваються збори Пленуму Кабінету – наукові конференції за участю всіх співробітників дефективних дитячих установ; на цих зборах заслуховують та обговорюють наукові доповіді про роботу, її виконання як окремими особами, так і науковими гуртками при Кабінеті. Конференціями керує бюро, що складається з представників від кабінету та установ дефектологічної мережі, за головуванням завідувача Кабінету.

Кабінет з усіма допоміжними підрозділами займає 10 кімнат, що мають таке призначення: робота для обстеження дітей проводиться в чотирьох кабінетах:

- 1) антропометричному,
- 2) індивідуальних тестових досліджень,
- 3) психологічному (інструментальному),
- 4) диспансерії.

Також до обстежень залучені лабораторії: біо-фізична, психологічна (інструментальна), фотографічна, що займають три кімнати. Решта приміщень займають: бібліотека, архів, кабінет завідувача. Приміщення медико-педагогічного обстеження дітей, так само, як і лабораторії забезпечено потрібними приладами та інструментарієм.

Основними завданнями лікарсько-педагогічного кабінету в питаннях боротьби з дитячою дефективністю, є:

- 1) медико-педагогічне обстеження дітей в амбулаторії кабінету;

2) стаціонарне спостереження й вивчення дефективних дітей в колекторі при Кабінеті та в дитячих будинках дефективної мережі;

3) розробка методів освітньо-педагогічної роботи та її обліку з різними категоріями дефективних дітей;

4) наукове керівництво всіма установами для дефективних дітей Одеської округи як інтернатів, так і для тих, що приходять;

5) організація та провадження науково-педагогічної роботи зі стажерами стипендіатами Наркомосвіти і слухачами курсів при кабінеті, а також організація короткотермінових курсів для педагогів допоміжних груп при загально-масових школах;

6) науково-дослідна робота з питань педології та дефектології;

7) науково-громадська робота (доповіді і лекції та ін.).

I. Медико-педагогічне обстеження дітей, які своєю поведінкою та іншими особливостями своєї особистості заважають життю нормальних дитячих колективів і самі не можуть навчатися у звичайних школах, – має на меті, перш за все, відібрати очевидно дефективних для розподілу їх до відповідних установ мережі дефективно-дитячих установ, а також висвітлення особливостей особистості й поведінки дітей, щоб дати відповідні медико-педагогічні поради, коли причини дефективності можуть бути усуненими за попередніх умов життя й виховання цих дітей. Лікарсько-педагогічний кабінет проводить також медико-педагогічне обстеження з метою відбору дітей для допоміжних шкіл та груп і антропометричне – для визначення стандартів фізичного розвитку дітей в м. Одеса.

Медико-педагогічне обстеження дітей в амбулаторії лікарсько-педагогічного кабінету та його лабораторіях проводиться щоденно з 11 до 15-ї год. вдень, по 4-10 дітей за день, залежно від числа наявних працівників. Дослідження проводять асистенти, а також лікарі та педагоги, які мають практичний стаж роботи та яких допущено до роботи в Кабінеті, також стажери та слухачі курсів після певної підготовки і під керівництвом асистентів. Кількість дітей, обстежених амбулаторією Кабінету, щороку збільшується. Так 1922 року число дітей становило 181, а вже у 1928 році це число досягло 577 дітей. Всього ж із 1922 по 1929 рік Кабінет обстежив 3094 дитини (1914 – 1922 – 1038 дітей). Сюди не включено дітей, які підлягали тільки антропометричним вимірам.

Якщо проаналізувати загальну кількість дітей, які пройшли обстеження за період роботи лікарсько-педагогічного кабінету, тобто з 1922 по 1929 рік, то виявиться, що розумово-відсталі становлять близько 61 % дітей; діти неврівноважені, психоневропатики, психопати, правопорушники й дезорганізатори дитячих колективів – близько 23 %. Діти з різними захворюваннями головного мозку, центральної нервової системи, залоз внутрішньої секреції та ін. близько 5%; діти фізично-дефективні – близько 11%.

Віком переважають школярі 10-12 років, за соціальним станом батьків – діти робітників, тобто в загальному превалує міське населення; тільки серед сліпих і глухонімих величезну більшість становлять селяни.

Обстеження дитини в амбулаторії Кабінету проводять після заповнення амбулаторної особистої картки щодо попереднього життя та розвитку дитини, її віку, національності, спадковості, ембріональних факторів, акту народження, фактору оточення, шкільних знань і особливостей характеру. Після обстеження відзначають дані фізичного огляду, здоров'я, результати психометричного дослідження; потім визначають діагноз, рекомендують відповідні заходи та розподіляють до певної виховної інституції.

В лабораторіях проводять дослідження крові, сечі, екскрементів, мікроскопічне дослідження капілярів, дослідження обміну речовин. В диспансері проводять амбулаторне лікування і дають вказівки особам, що привели дитину щодо правильного виховання та поведінки з дитиною, встановлюють зв'язок з родинами або школою на більш чи менш довші терміни. Всі діагнози та висновки складають консультативно асистенти і завідувач Кабінету. Особливо цікаві випадки розглядають клінічно на щотижневих спеціальних конференціях, в присутності стажерів, курсантів, лікарів і педагогів дефективної мережі та інших зацікавлених осіб. Кабінет також проводить визначення віку неповнолітніх, яких надсилає міліція та судові установи м.Одеси, бере участь в судових експертизах, посилаючи своїх спеціалістів, як експертів з питань дефектології.

II. Стаціонарне вивчення дефективних дітей і вироблення науково-обґрунтованих методів виховання цих дітей зосереджено головним чином в колекторі при лікарсько-педагогічному кабінеті (клініка дитячої дефективності, за постановою НКО погодженою з південним бюро спілки Робітосу від 6/V – 24 року за № 97351).

Колектор створено на базі школи-інтернату для розумово-відсталих дітей, що був заснований при Одеському Педологічному Інституті в 1919 році. До колектору приймають дітей після медико-педагогічного обстеження в амбулаторії лікарсько-педагогічного кабінету як для тимчасового випробування, діагностики їхнього стану та педологічної експертизи, так і для тривалого систематичного медико-педагогічного впливу й виховання в умовах особливо організованого оточення. Діти живуть у колекторі сімейними групами; для шкільних занять складають шкільні групи. Крім того, є шпиталь (що виконує функції приймальника) для дітей, що випадають з колективу. До 01.05.1929 року в колекторі налічувалося 81 дитина, було 5 сімейних та 6 шкільних груп (помешкання займає 18 кімнат).

III. Вироблення методів освітньо-педагогічної й виховної роботи та обліку цієї роботи з різними категоріями дефективних дітей проводить Кабінет в колекторі та інших дитячих будинках дефективної мережі. Дані, що їх дістають у такий спосіб, розробляють наукові гуртки співробітників Кабінету та дефективної мережі; результати стають предметом обговорення на наукових конференціях. У такий спосіб було підготовлено правила внутрішнього розпорядку установ для дефективних дітей, встановлено правила поведження дітей в дитячих будинках, так звані «закони колектору», розроблено заходи медико-педагогічного впливу, форми самообслуговування й самоврядування, перероблено й пристосовано для навчання розумово-відсталіх методику Монтессорі й Макіндер.

IV. Одеська мережа дефективних дитячих установ, що перебуває під супроводом лікарсько-педагогічного кабінету, складається з 7 дитячих будинків та двох шкіл для учнів, що приходять. Треба зазначити, що дитячі будинки дефективної мережі є не тільки дитячими будинками у вузькому розумінні слова, але й школами, що мають свої програмами більш-менш відповідні до нормальних шкіл, звичайно, з деякими відмінностями й скороченнями, що залежать від характеру дефективності вихованців кожного дитячого будинку чи школи.

Лікарсько-педагогічний кабінет організовує нові дитячі будинки та допоміжні школи для дефективних дітей, керує практичною роботою співробітників, притягує їх до науково-дослідної роботи шляхом організації наукових гуртків, керує їхньою роботою, надає тематику й літературу.

За період з 1922 по 1928 рік було обстежено всіх дітей дитячих будинків дефективної мережі та здійснено їх розподіл по закладам відповідно характеру їхньої дефективності. Наново організовано: дитячий будинок для психоневропатиків, дитячий будинок для глибоко розумово-відсталих, допоміжна школа і школа для глухонімих.

V. Науково-педагогічна робота лікарсько-педагогічного кабінету полягає в організації та впровадженні курсів як для стажерів-стипендіатів Наркомосвіти, так і для працівників закладів дефективної мережі, які бажають поліпшити свою кваліфікацію. Крім того, виникла потреба щодо організації короткотермінових курсів для педагогів допоміжних шкіл при масових школах.

Роботу, щодо підготовки педагогів-дефектологів та підвищення кваліфікації працівників закладів дефективного дитинства, розраховано на дворічний курс. Курсові заняття мають на меті, крім поширення та поглиблення педагогічної освіти слухачів та засвоєння ними правильного розуміння природи нормального й ненормального розвитку дитини, ще й вивчення основних механізмів її соціальної поведінки та засвоєння практичних навичок професійного проведення навчально-виховної роботи в спеціальних установах та правильної організації колективного життя дефективних дітей.

Для досягнення поставленої мети учбовий план дворічних стажкурсів включав такі навчальні дисципліни: основи педології, дефектологія, психоневрози дитячого віку, дитяче правопорушення, основи рефлексології, наука по внутрішні секретії, анатомія і фізіологія центральної нервової системи, антропологія, принципи організації установ для дефективних дітей, методи психологічного дослідження, методи і програми навчання дефективних дітей різних категорій (головним чином розумово відсталих).

Ці дисципліни слухачі мають засвоїти методами семінарських та практичних занять під керівництвом наукових працівників лікарсько-педагогічного кабінету. Крім того, слухачі самостійно знайомляться з біологією, біопсихологією, традиційною психологією, історією педагогіки і системою соціального виховання із літературних джерел, що рекомендує лікарсько-педагогічний кабінет. Під керівництвом співробітників Кабінету і кваліфікованих працівників закладів дефективної мережі слухачі знайомляться з практикою виховної та педагогічної роботи, з дефективними дітьми різних категорій, проходять практику щодо

обстеження дітей в амбулаторії лікарсько-педагогічного кабінету та самостійно розробляють теми та завдання. Зараз слухачами курсів при лікарсько-педагогічному кабінеті є 5 стажерів-стипендіатів Наркомосвіти і 16 педагогів закладів дефективної мережі.

VI. Науково-дослідна робота лікарсько-педагогічного кабінету полягає в розробленні актуальних питань педології, дефектології та лікарської педагогіки. Її проводять, як уже було зазначено вище, окремі працівники і наукові гуртки. Результати роботи заслуховуються і обговорюються на наукових конференціях лікарсько-педагогічного кабінету та в міру можливості друкують або окремими виданнями Кабінету, або в педагогічних і медичних журналах.

VII. Науково-громадська робота лікарсько-педагогічного кабінету. Крім ознайомлення широких кіл населення з актуальними питаннями дефектології, педології й педагогіки за допомогою видання своїх праць, Кабінет проводить громадсько-корисну роботу в цьому напрямі живим словом: доповідями, лекціями, звітами тощо.

На початку поточного навчального року при лікарсько-педагогічному кабінеті організовано бюро професійної консультації Відділу Праці. Біржа Праці надсилає до бюро професійної консультації, що функціонує при Кабінеті, підлітків, які закінчили 4-7 груп трудових шкіл, для визначення їхньої придатності до тієї чи іншої професії. Дослідження проводять 1) масове – тестами, 2) індивідуальне – психотехнічне. До квітня поточного року через бюро технічної консультації при лікарсько-педагогічному кабінеті пройшло 780 підлітків. Результати дослідження після належного опрацювання надсилають до Відділу Праці для подальшого використання в ході направлення підлітків на виробництво.

Тарасевич М.М. Одеський лікарсько-педагогічний кабінет (Структура, організація, праця) // Шлях освіти, 1929. - №8-9. - С. 142-146.

Онуфрій Миколайович Смалюга

У повоєнні роки у складі Київського педагогічного інституту імені О.М.Горького було поновлено дефектологічний факультет (єдиний в Україні), що готував учителів для спеціальних шкіл України. Деканом факультету став Онуфрій Миколайович Смалюга, український дефектолог, ім'я якого з вдячністю пам'ятають, але його тернистий життєвий шлях, науково-педагогічна діяльність, на наш погляд, не достатньо висвітлені у науковій літературі. Нинішні викладачі, студенти факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова мають знати більше про людей, які стояли біля витоків вищої дефектологічної освіти.

На північному заході України, на Поліссі, серед численних озер, живописних лісів і полів, у краю, де ще витав дух гайдамацького руху, що увійшов в історію як Коліївщина, в с. Матов Горохівського району (із 1939 р. Волинська область) у 1892 р. (точна дата невідома), у родині хлібороба-чорнороба народився Онуфрій Миколайович Смалюга – майбутній український дефектолог, методист і організатор вищої дефектологічної освіти в Україні¹.

Онуфрій Миколайович у автобіографії пише, що на момент його народження родина складалася із п'яти осіб і знаходилася в страшених злиднях. Батько працював у поміщика трачем і від непомірно тяжкої праці рано помер. Мати теж тривалий час працювала в наймах. Усі діти з раннього дитинства у різний спосіб заробляли на хліб. Старша сестра з братами – пастухами, мати з Онуфрієм подалася до Житомира, де обоє влаштувалися на чорну роботу до сирітського притулку. Згодом за старанність й сумлінне ставлення до праці матір перевели кухаркою, а Онуфрія – вихователем-доглядачем за дітьми з порушеннями розвитку. З цього часу починається його нове життя, поступово формується інтерес до педагогічного ремесла. Йому вкрай не вистачало елементарної освіти. Тому, вже з 1911 по 1917 рр. він навчається у Двокласній школі м. Житомира, де здобуває освіту вчителя школи грамоти. Теоретичні знання, що здобувалися в школі, поєднувалися з практикою роботи з дітьми, оскільки він продовжував працювати

¹ Дефектологічний словник: навч. Посіб./За ред.. В.І.Бондаря, В.М.Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – С.528.

доглядачем у сирітському притулку, де його увагу привернули особливі умови роботи з аномальними, важковиховуваними дітьми, усвідомлювалася необхідність продовжувати навчання з метою професійного зростання.

Революційні події на українських землях, зокрема діяльність Центральної Ради, Гетьманату, Директорії, вжиті ними заходи з реформування системи освіти в Україні вплинули на формування національної свідомості О.М.Смалюги та в якійсь мірі створили сприятливі умови для подальшого вдосконалення його освіти. З 1917 до 1920 рр. навчався в учительській семінарії м. Житомира, після закінчення якої здобув освіту вчителя трудової школи. Вже на третьому році навчання йому, як здібному учневі, дозволили працювати за сумісництвом вихователем у так званій «дитячій хаті». Спілкування з дітьми, надання їм допомоги стало основоположним принципом життєдіяльності О.М.Смалюги.

Установлення радянської влади в Україні створило нові перспективи молодим людям, оскільки доступ до вищої освіти став вільним і при цьому для більшості з них – безкоштовним. Необхідно було мати тільки одне – бажання вчитися. У жовтні 1919 р. відкривається педагогічний інститут, перший вищий навчальний заклад у Поліському краї. Спочатку він називався Волинським педагогічним інститутом, з 1920 р. – Інститутом народної освіти, а пізніше – Житомирським педагогічним інститутом. У 1920-ті роки діяльність інституту позначилася пошуками нових форм організації і методів навчання. Це зумовлювалося тим, що основною ланкою освіти на той час була семирічна школа. Тому уряд України прийняв постанову про створення факультету соціального виховання (соцвих) для підготовки вчителів семирічок і працівників дитячих закладів. Перебудова торкнулась змісту і форм навчання: у програмах було зменшено кількість лекційних занять, зростала питома вага лабораторних робіт, семінарів, екскурсій. Багато уваги приділялося педагогічній практиці й вивченню студентами школи. Один день на тиждень відводився на проведення практичних заходів. Хоча названі новації сприяли зміцненню зв'язків інституту зі школою, як стверджують історики педагогіки, скорочення теоретичних курсів, упровадження так званих лабораторно-дослідних методів негативно позначилися на загальноосвітній і теоретичній підготовці педагогічних кадрів. Проте через великий дефіцит

педагогічних кадрів у республіці керівництвом Народного комісаріата освіти УРСР та керівництвом інституту заохочувалася педагогічна діяльність студентів особливо в сільських школах, тобто започатковувалася форма навчання на зразок робітфаків, а пізніше – заочного навчання. Тому 28-річного О.М.Смалюгу лише за результатами співбесіди зараховують до цього навчального закладу на факультет соціального виховання з чотирирічним терміном навчання, після закінчення якого він отримав кваліфікацію педагога-організатора.

Громадянська війна, голод, розруха, масове безробіття, що охопили майже всю територію України, спричинили появу у суспільстві великої кількості дітей-сиріт, хворих, безпритульних, з фізичними і психічними порушеннями, які потребували особливої опіки держави, посиленої уваги з боку суспільства. Тому Наркомосом вживалися заходи щодо створення спеціальних навчально-виховних закладів для подібної категорії дітей, серед яких були так звані дитячі комуни. Проте часто спеціальні школи відкривалися стихійно, без врахування матеріальних ресурсів на утримання дітей і виплати зарплати педагогічним працівникам, без забезпечення належного керівництва навчально-виховним процесом. Збільшення мережі навчальних закладів для таких дітей здійснювалося шляхом перебудови раніше закритих притулків та шляхом реорганізації їх у дитячі будинки та дитячі комуни. На цьому етапі масово відкриваються розподільники, прийомними, будинки-колектори, в яких діти утримувалися під наглядом лікарів-психіатрів та педагогів, підготовлених на курсах за скороченими програмами. Така висока активність в розвитку спеціальних закладів викликала тим, що до категорії дефективних відносили не тільки дітей з порушеннями слуху, зору, інтелекту, а й чисельну кількість безпритульних та «морально-дефективних», які внаслідок педагогічної занедбаності здійснювали правопорушення та мали інші відхилення у поведінці.

О.М.Смалюгу, як людину з педагогічним досвідом, уже в 1923 р. призначають завідувачем педагогічної частини дитячої комуни м. Житомира, де проявляються його здібності не тільки до навчання і виховання дітей, а й до організаторської педагогічної діяльності.

Високі організаторські здібності, педагогічну витримку і толерантність О.М.Смалюги помічають керівники відділу народної

освіти і в 1925 р. його направляють працювати завідувачем семирічної школи с. Смоківки Житомирської області, а в 1927 р. призначають завідувачем дитячої комуни м. Житомира. Робота в комуні стала справжнім випробуванням його професійного рівня, адже категорія дітей у подібних закладах відрізнялася строкатістю. Крім безпритульних дітей, які внаслідок своєрідного образу життя набували особливі риси характеру і поведінки, в закладі виховувалися й діти з фізичною і психічною дефективністю, моральною дефективністю, що проявлялася в порушенні норм поведінки, антисоціальності, злочинності та інших соціальних пороках.

Прагнення до нових знань, педагогічних експериментів спонукає О.М.Смалюгу до наукової діяльності. У 1929 р. він пише і успішно захищає свою першу наукову працю на тему «Самоврядування в дитячому будинку-інтернаті (до питання про організацію дитячого колективу)», що стало підставою для зарахування його до аспірантури.

З 1930 до 1933 рр. О.М.Смалюга навчався в аспірантурі Українського науково-дослідного інституту педагогіки (м. Київ), після закінчення якої отримав кваліфікацію викладача вищого навчального закладу, педагога-дефектолога.

Як уже зазначалося, у період розбудови УРСР заохочувалася практична діяльність студентів, аспірантів на виробництві. О.М.Смалюзі було вже 38 років і, крім проведення дисертаційного дослідження, необхідно було дбати про матеріальне забезпечення своєї родини. Враховуючи це, навчаючись ще в аспірантурі, він за сумісництвом працює науковим співробітником Київської досвідно-педагогічної станції, до складу якої входили кабінети індивідуальної педагогіки та соціальної педагогіки. З 1931 р., він працює науковим співробітником кабінету індивідуальної педагогіки, де проводить дослідницьку роботу з педагогічних проблем, вивчає індивідуально-психологічні особливості нормальних і аномальних дітей, консультує батьків, які мають дітей з вадами розвитку.

На початку 1930-х рр. в Україні все більш очевиднішою визнавалася незадоволеність роботою спеціальних закладів. Їх організація, зміст, методи навчання і виховання не забезпечували розв'язання основних задач, що ставилися урядом перед органами освіти. Враховуючи значний педагогічний досвід роботи у

спеціальних закладах, схильність до науково-дослідної діяльності, позитивні особистісні риси, керівництво Київського міського відділу народної освіти призначає О.М.Смалюгу інспектором-методистом спеціальних шкіл м. Києва. Регулярні відвідування спеціальних дитячих закладів, інтерес до вивчення індивідуальних особливостей психічного розвитку і поведінки дітей, спонукали до висвітлення цих та інших проблем у педагогічних часописах.

Так, у 1935 р. у науково-методичному журналі «Радянська школа» виходить його стаття «Учні, які закінчили допоміжні школи на виробництві», в якій автор порушує дуже важливі на той час проблеми. Окремі положення цієї статті не втратили своєї актуальності й сьогодні. Адже, основне завдання навчально-виховного закладу – надати необхідний обсяг доступних дітям з психофізичними порушеннями знань, необхідних для життєдіяльності, озброїти їх початковими трудовими навичками. Проте, не менш важливою умовою успішної соціалізації дітей Онуфрій Миколайович вбачав в тому, що суспільство ще не готове прийняти випускника спеціальної школи у своє середовище, забезпечити його належним соціально-педагогічним супроводом, соціальним захистом, гідною заробітною платою, житлом, медичним забезпеченням. За переконаннями О.М.Смалюги, тільки та держава, якій властиві гуманістичні принципи побудови громадянського суспільства здатна успішно вирішити ці важливі соціальні проблеми.

У цьому ж році в журналі «Жизнь глухонемых» виходить наукова стаття «Система освіти для глухонімих в УРСР», в якій молодий вчений посилається на певні позитивні зрушення у розвитку дітей з психофізичними порушеннями, зокрема глухонімих, у розширенні типів і мережі навчальних закладів, удосконаленні структури і змісту навчально-виховного процесу.

У 1934 р. О.М.Смалюгу призначають інспектором-методистом Народного комісаріату освіти УРСР. Ця посада надавала можливості для всебічного і масштабного вивчення проблем спеціальної шкільної освіти в Україні та розробки засобів впливу на її подальший розвиток та вдосконалення.

На посаді головного інспектора Наркомосу України з питань дефективного дитинства, він глибоко аналізував діяльність Київського, Харківського, Одеського, Дніпропетровського лікарсько-педагогічних кабінетів у систематичному обстеженні

стану здоров'я дітей, створенні здорового мікроклімату в шкільному середовищі, розробці і впровадженні в навчальний процес доступних змісту, методів, та форм педагогічної роботи з такими дітьми, охороні дитинства. Працюючи на посаді інспектора-методиста Наркомосу України, О.М.Смалюга згідно своїх обов'язків не тільки вивчав умови утримання дітей в дитячих будинках, а й докладно знайомився зі станом навчально-виховного і особливо методичного забезпечення, сприяв створенню умов підготовки педагогічних кадрів та підвищенню рівня їхньої кваліфікації. У цьому контексті він не виключав можливостей перенесення цієї роботи в стіни самого навчального закладу, впроваджуючи у такий спосіб інші форми професійного самовдосконалення.

На кінець 30-х рр. мережа спеціальних шкіл включала: 83 школи для глухонімих на 9 419 учнів, 17 шкіл для сліпих на 957 учнів, 27 шкіл для розумово відсталих на 3 019 учнів, одну школу для пізнооглухлих на 182 учня, одну школу для слабозорих на 69 учнів, три школи для логопатів на 251 учня, чотири школи для важковиховуваних дітей на 578 учнів. Усіма школами було охоплено 14 475 учнів¹. Це був великий прорив у розвитку системи спеціальної освіти, що наближав до введення загального обов'язкового навчання таких дітей.

О.М. Смалюга об'їздив майже всі школи, знав не за чутками наболілі проблеми, що виникли у системі спеціальної освіти і насамперед, проблеми, що виникали у процесі відбору дітей при комплектуванні різних типів навчальних закладів, труднощі функціонування закладів при мізерному фінансуванні, складне становище з дефектологічними кадрами тощо. Посилення уваги до поглибленого вивчення і відбору дітей до спеціальної школи зумовлювалися тим, що до категорії дефективних все ще відносили чисельну групу морально дефективних, важковиховуваних, дітей-сиріт, з порушеннями поведінки та інших категорій, які в наслідок педагогічної занедбаності здійснювали правопорушення та мали тимчасові затримки розвитку. Як результат з'явилися його наукові статті «Диференціація закладів для дефективного дитинства» (1937), «Педологічне викривлення в практиці спеціальних шкіл»

¹ Бондар В.І, Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки / В.І.Бондар, В.В.Золотоверх. – К.: Знання, 2007. – 376 с.

(1938), «Заклади для дефективних дітей в УРСР. Із досвіду роботи спецшкіл» (1939).

У першій статті автор аргументовано описує особливості розвитку аномальних дітей, специфіку роботи педагогічних кадрів та необхідність диференціації навчально-виховних закладів відповідно до категорії дітей. Увага акцентувалася на необхідності глибокого вивчення дітей лікарями, педагогами, психологами перед направленням їх до спеціальних закладів. Активна організаторська діяльність О.М.Смалюги не завадила йому продовжувати роботу з дослідження найважливіших на той час питань у дефектології.

Друга стаття, на наш погляд, на той час була досить актуальною і сміливою. Вона була продовженням першої і торкалася деяких викривлень педологічної науки, що негативно позначалися на функціонуванні допоміжної школи. Автор, аналізуючи теорію педології, зокрема патологічної педології, прийшов до висновку, що попри гострої необхідності такі питання як природа розумової відсталості, причини її виникнення, не бралися до уваги педологами. Це також негативно позначилося на практиці комплектування спеціальних шкіл розумово відсталими дітьми. Зокрема, відбір дітей до допоміжних шкіл здійснювався за обов'язковою участю педологів (лікаря-педолога і шкільного педолога). Оскільки їхні уявлення про те, що розумова відсталість нібито є наслідком низької обдарованості, що передавалася від батьків, ця робота у багатьох випадках не приносила позитивного результату у вивченні дітей, спричиняла серйозні помилки у комплектуванні навчально-виховних закладів.

У третій статті описувалися досягнення України в питаннях розбудови системи спеціальної освіти. Автор акцентував увагу на те, що незважаючи на труднощі у створенні відповідного навчально-методичного забезпечення, мізерне фінансування потреб спеціальних закладів, дефіцит педагогічних кадрів, мережа спеціальних шкіл поступово розширювалася, а навчально-виховний процес удосконалювався.

У 1936 р. Київська досвідно-педагогічна станція була реорганізована в Центральний науково-методичний кабінет спеціальних шкіл м. Києва, директором якого було призначено О.М.Смалюгу. Надання науково-методичної допомоги працівникам спеціальних шкіл, підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів

стало основним напрямом діяльності цього кабінету. За короткий термін працівниками кабінету під його керівництвом та безпосередньої участі було опубліковано декілька навчальних посібників, зокрема, «Фізичне виховання в школі сліпих. Обмін педагогічним досвідом» (М.І.Гольдфайн), «Навчання грамоти глухонімих у школах дорослих» (К.С.Кірічек) та чимало збірок методичних матеріалів. У бібліотечних фондах збереглися деякі з них: «Резолюція Республіканської наради працівників допоміжних шкіл та проект плану роботи методичного кабінету на 1939 рік» (1939); «Інструктивні матеріали до проведення іспитів у школах сліпих у 1939 р. та методичні матеріали з досвіду роботи шкіл сліпих УРСР» (1939); «Методичні матеріали до серпневих учительських нарад шкіл глухонімих» (1939); «Методичні матеріали для шкіл дорослих сліпих» (1941). Усі збірки методичних матеріалів виходили за редакцією О.М.Смалюги, який з 1938 р. до 1941 р. працював ще й за сумісництвом завідувачем відділом видавництва «Радянська школа».

Крім організаційної, науково-методичної діяльності Онуфрій Миколайович брав активну участь у роботі з'їздів, конференцій, науково-методичних семінарів, виступав з доповідями, працював на кафедрі спеціальної педагогіки. Багато уваги приділяв вивченню стану навчально-виховної роботи в спеціальних закладах України, аналізував матеріально-технічне забезпечення, консультував вчителів, вивчав умови життя дітей. Він ініціював створення літніх шкільних колоній з метою оздоровлення дітей, їх участі в суспільно-корисній праці, давав поради і рекомендації щодо застосування ефективних методів і прийомів навчання і виховання з урахуванням особливостей психічного розвитку дітей.

З метою більш активного просування і успішного розв'язання наболілих проблем спеціальної освіти О.М.Смалюга брав активну участь у громадському і політичному житті м. Києва. Завдяки професійним якостям, особистісним рисам, бездоганному ставленню до педагогічної праці в 1939 р. його було обрано депутатом Київської міської Ради депутатів трудящих.

Як і для всіх громадян України, Друга світова війна була трагічною сторінкою в житті О.М.Смалюги. Через граничний вік (на момент початку війни йому виповнилося 49 років) він не підлягав призову до лав Червоної армії, а за спрямованістю

професії – евакуації у союзні республіки, віддалені від лінії фронту. Тому залишався в окупації за місцем проживання у м. Києві.

Будучи справжнім патріотом, Онуфрій Миколайович брав активну участь у захисті рідних земель, зокрема, в обороні Дніпра – був на окопних роботах поблизу Києва, Канева, Пирятин (з 10.07. до 10.11.1941 р.). У липні 1941 р. у зв'язку з непередбачуваним проривом ворога брав участь у боях з німецько-фашистськими загарбниками на р. Удай. З 29.08.1941 до 10.09.1941 р. був захоплений у полон, перебував у таборі (м. Пирятин), але був випущений як цивільний працівник¹. Цей уразливий момент у біографії вченого був тяжкою згадкою упродовж життя та перепоною у професійній діяльності, оскільки органи КДБ неодноразово перевіряли цей випадок і проявляли до нього відверту недовіру.

В окупаційному Києві О.М.Смалюга працював вихователем Київської школи-інтернату для сліпих дітей і робітником щіткової майстерні, що функціонувала при школі для отримання практичних навичок сліпими учнями в оволодінні цим ремеслом (з 10.12.1941р. до 25.10.1943 р.).

Після звільнення м. Києва від окупантів О.М.Смалюгу спочатку призначили завідувачем педагогічною частиною Управління трудового резерву м. Києва (з 07.11. 1943 р. до 29.09.1944 р.), а з 05.01.1944 р. – заступником директора НДІ дефектології МО УРСР з наукової роботи.

З відбудовою народного господарства в Україні поступово відновлюється мережа навчальних закладів і наукових установ, в тому числі НДІ дефектології МО УРСР, директором якого призначено доктора педагогічних наук М.М.Грищенка. Це дозволило значно розширити наукові дослідження в галузі дефектології і суміжних з нею наук. За активної участі О.М.Смалюги починає виходити науково-методичний збірник «Вісник дефектології», на сторінках якого публікувалися рішення уряду УРСР щодо розвитку системи спеціальної освіти, розширення медичної, психологічної і педагогічної допомоги аномальним дітям, підготовки методичних рекомендацій з організації виховної і методичної роботи для вчителів, вивчався та поширювався передовий досвід кращих дефектологів відбудованих спеціальних шкіл, висвітлювалися доробки наукових

¹ Державний архів м.Києва. – Ф.Р – 346, оп. 5, спр. 421, 9 арк.

співробітників інституту й вчителів-практиків. Цінними у перші повоєнні роки стали опубліковані роботи за редакцією О.М.Смалюги: «Науково-методичні матеріали для спеціальних шкіл» (1945); «Науково-методичний матеріал для учителів шкіл сліпих, глухонімих та допоміжних: доповіді та резолюції роботи секцій Республіканської наради директорів і учителів спеціальних шкіл» (1946); «Збірка науково-методичних матеріалів для спеціальних шкіл» (1947).

Серед наукових праць важливе значення мала стаття О.М.Смалюги «Підвищення ідейно-політичного та фахового рівня працівників спеціальних шкіл» (1945). Вивчаючи стан розвитку спеціальних шкіл в Україні, автор приходиться до висновку, що навчально-виховний процес у закладах подібного типу неможливо поліпшити без активної участі педагогічних працівників, рівень освіченості яких на той час залишався ще низьким. І дійсно, статистичні показники переконливо свідчили, що якщо в 1947/1948 навчальному році в Україні функціонувало 78 спеціальних шкіл (45 для глухонімих, 20 для розумово відсталих, 13 для сліпих дітей), у яких працювало понад 721 педагогічних працівників, то відразу після закінчення війни ці показники були значно нижчими¹. Кількість педагогів, які мали вищу спеціальну або вищу педагогічну освіту, вимірювалася одиницями. Тому першочерговим завданням, на думку вченого, мала стати підготовка педагогічного персоналу та підвищення їхньої кваліфікації з урахуванням тогочасних досягнень загальної педагогіки і психології, а також спеціальних методик викладання навчальних предметів.

Питання підготовки дефектологічних кадрів та підвищення їхньої кваліфікації стали наріжним каменем діяльності Онуфрія Миколайовича у цей період. Вагомою віхою подальшої професійної діяльності О.М.Смалюги стало запрошення його на посаду викладача кафедри спеціальної педагогіки і психопатології (1946), а через рік – призначення деканом дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М.Горького. У архівних фондах інституту збереглися протоколи засідань кафедри спеціальної педагогіки і психопатології 1947 р., аналіз яких засвідчує про провідну роль Онуфрія Миколайовича у створенні і реформуванні вищої дефектологічної освіти в Україні. У ці ж роки, враховуючи потреби

¹ Центральний Державний архів вищих органів влади України. – Ф. 166, оп.3.

шкільної практики, вийшли з друку його наукові праці: «Розумово відсталі діти та навчально-виховна робота з ними» (поради для вчителів-дефектологів і батьків) (1946); «Корекційно-виховна робота в допоміжній школі» (1946); «Організація навчально-виховної роботи з розумово відсталими дітьми» (поради для вчителів) (1946); «Заходи щодо дітей з фізичними і інтелектуальними дефектами в УРСР» (1947); «На допомогу батькам розумово відсталих дітей» (1948); «Наслідки перегляду складу учнів допоміжних шкіл на Україні» (1949). Хоча перераховані роботи носили дещо описовий характер, головна ідея цих публікацій зводилася до того, що своєрідність і недосконалість виконання розумово відсталими дітьми того чи іншого виду діяльності може корегуватися за умови раціонально поставлених цілей і задач їхнього навчання і виховання, що було методологічно важливим у підготовці дефектологічних кадрів та організації і проведенні їхньої післядипломної освіти.

Суспільно-політичні та соціально-економічні зміни, що відбувалися у другій половині 50-х років ХХ ст. переважно сприяли удосконаленню навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку та теоретичному обґрунтуванню нових підходів до визначення мети, завдань, змісту й засобів підготовки майбутніх дефектологів до подальшої діяльності. Перебудовчі процеси стосувалися й удосконалення вищої дефектологічної освіти, що не завжди було виправданим. Зокрема, відповідно до Постанови Ради Міністрів СРСР О.М.Смалюгу звільнено з посади декана дефектологічного факультету розпорядженням Міністерства освіти УРСР від 12.10.1950 р. № 17-02. Дефектологічний факультет отримав статус відділення педагогічного факультету.

Працюючи на кафедрі спеціальної педагогіки і психопатології у КДПІ ім. О.М.Горького до останніх днів свого життя (17.11.1957 р.), О.М.Смалюга поєднував викладацьку роботу з науково-дослідною. Він досліджував ефективність застосування індивідуального підходу до розумово відсталих учнів у процесі навчання рідної мови і математики. Отримані результати було покладено в основу кандидатської дисертації, захищеної 10 червня 1955 р., чим і довів свою відданість педагогічному ремеслу, демонструючи виняткові вольові риси у дослідницькій роботі. У цьому ж році виходять його наукові праці «Індивідуальний

підхід на уроках мови та математики» та «Читанка для 2 класу допоміжних шкіл», якими тривалий час користувалися як педагогічні працівники, так і учні допоміжних шкіл в Україні.

Вивчення особової справи, життєвого шляху та науково-педагогічної діяльності Онуфрія Миколайовича Смалюги дає можливість побачити, що через усе своє життя, долаючи численні бюрократичні та соціальні труднощі, цей український педагог, учений-дефектолог виявив виняткову відданість спеціальній педагогіці. Досвідчений і самовідданий практик-дефектолог працював на різних ділянках педагогічної роботи у спеціальних закладах освіти з різними категоріями аномальних дітей, маючи загальний педагогічний стаж понад 30-ти років. Наполегливий учений-дослідник опублікував понад 20 наукових праць, в яких розкривались актуальні проблеми теорії і практики дефектології і були завжди дуже потрібними для педагогічних працівників спеціальних шкіл. О.М.Смалюга був талановитим керівником навчального підрозділу педагогічного інституту і активним організатором вищої дефектологічної освіти в Україні.

Праці

Смалюга О.М. Самоврядування в дитячому будинку-інтернаті (до питання про організацію дитячого колективу). – К., 1929.

Смалюга О.М. Учні, які закінчили допоміжні школи на виробництві / Радянська школа. – К., 1935.

Смалюга О.М. Система освіти для глухонімих в УРСР / Жизнь глухонемых. – К., 1936.

Смалюга О.М. Диференціація закладів для дефективного дитинства. – К., 1937.

Смалюга О.М. Педологічне викривлення в практиці спеціальних шкіл. – К., 1938.

Смалюга О.М. Заклади для дефективних дітей в УРСР. Із досвіду роботи спецшкіл. – К., 1939.

Смалюга О.М. Науково-методичні матеріали для спеціальних шкіл. – К., 1945.

Смалюга О.М. Науково-методичний матеріал для учителів шкіл сліпих, глухонімих та допоміжних: доповіді та резолюції роботи секцій Республіканської наради директорів і учителів спеціальних шкіл”. – К., 1946.

Смалюга О.М. Збірка науково-методичних матеріалів для спеціальних шкіл. – К., 1947.

Смалюга О.М. Підвищення ідейно-політичного та фахового рівня працівників спеціальних шкіл. – К., 1945.

Смалюга О.М. Розумово відсталі діти та навчально-виховна робота з ними (поради для вчителів-дефектологів і батьків). – К., 1946.

Смалюга О.М. Корекційно-виховна робота в допоміжній школі. – К., 1946. *Смалюга О.М.* Організація навчально-виховної роботи з розумово відсталими дітьми (поради для вчителів). – К., 1946.

Смалюга О.М. Заходи щодо дітей з фізичними і інтелектуальними дефектами в УРСР. – К., 1947.

Смалюга О.М. На допомогу батькам розумово відсталих дітей. – К., 1948. *Смалюга О.М.* Наслідки перегляду складу учнів допоміжних шкіл на Україні. – К., 1949.

Смалюга О.М. Індивідуальний підхід на уроках мови та математики. – К., 1955.

Смалюга О.М. Читанка для 2 класу допоміжних шкіл. – К., 1955.

Література

Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки / В.І.Бондар, В.В.Золотоверх. – К. : Знання, 2007. – 376 с.

Державний архів м. Києва. – Ф. Р-346, оп. 2, спр. 110, 12 арк.

Державний архів м. Києва. – Ф. Р-346, оп. 5, спр. 421, 9 арк.

Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В.І.Бондаря, В.М.Синьова. – К. : «МП Леся», 2011. – 528 с.

Центральний Державний архів вищих органів влади України. – Ф.166, оп. 3.

Смалюга О.М.

СПЕЦІАЛЬНІ ЗАКЛАДИ ДЛЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ В СРСР

Спеціальні заклади в дореволюційній Росії

В дореволюційній Росії до питання виховання і навчання розумово відсталих дітей ставилися негативно. Незначна сітка спеціальних закладів аж ніяк не відповідала справжнім вимогам. Залежність цих закладів від приватної ініціативи, а звідси й непевність їх існування, погляд на їх організацію, як на справу філантропії, примітивна постановка навчально-виховної роботи в

них – така є характеристика більшості дореволюційних закладів для розумово-відсталих дітей.

Тільки окремі заклади виділялися завдяки наполегливій роботі спеціалістів-дефектологів, що зуміли взяти все краще з закордонного досвіду і виявили себе в оригінальній розробці питань олігофренопедагогіки.

Спеціальні заклади для розумово-відсталих дітей пройшли в своєму розвитку три основні напрями: 1) створення притулків для дуже відсталих дітей; 2) організація лікарсько-педагогічних закладів і 3) організація допоміжних класів і пізніше – окремих допоміжних шкіл в обсягу початкової народної школи.

Найбільше було притулків. Багато з них мали такі назви, як «Приют братства имени царицы небесной», «Приют святой Марии Магдалины» і т.п. Велике число притулків, організованих різними релігійно-благодійними об'єднаннями, існувало на кошти від карнакових зборів і пожертвувань іменитих дам-патронес. Зрозуміло, що в таких притулках панували релігійне ханжество і примітивна опіка. При деяких притулках були й школи, які давали початки грамоти, але головним завданням їх було прищепити дітям навички ремісницької праці й домашнього господарства, щоб після закінчення школи влаштувати дівчаток домашніми робітницями, а хлопчиків до ремісників або на сільськогосподарську роботу.

Значно краще була поставлена робота в дореволюційних лікарсько-виховних закладах, де науково-методичний рівень у значній мірі зумовлювався самою метою цих закладів, тобто експериментальним вивченням проблем «педагогічної патології». Але такі заклади були одиничні, контингент їх був невеликий, головним чином через те, що висока плата за утримання вихованців була недоступна для широких мас населення. Розумово-відсталі діти, що навчалися в цих закладах, становили одну невелику частину всього аномального дитинства.

В більшій мірі основоположницею нашої сучасної допоміжної школи слід вважати дореволюційну допоміжну школу. Спроби відкрити таку школу до революції 1905 року не мали успіху. Починаючи з 1908 р., виникають спочатку допоміжні класи, а потім, поряд з ними, і допоміжні школи для дітей з легкими формами розумової відсталості.

Царське міністерство освіти ігнорувало такі школи. Існуючи на засоби міських управлінь, ці школи аж до 1917 року були поза

державною системою народної освіти. Представники олігофренопедагогіки не раз ставили питання про навчання і виховання олігофренів, керівники існуючих закладів скаржились на важкий стан цих закладів, але всі ці заяви ігнорувались, вважались питанням несвоєчасним і необґрунтованим. Були визнані тільки притулки для глибоко розумово-відсталих дітей, але до них, через брак місць, потрапити було важко. Більшість розумово-відсталих дітей лишилася у важких умовах.

За матеріалами II з'їзду російських діячів професійної і технічної освіти (1895 – 96 рр.), в самій тільки Московській губернії, без Москви, було 1621 олігофрен.

Цікаво навести аналіз їх заняття:

В притулках і лікарнях було з них	1%
Працювали пастухами	1%
Нянями	0,6%
В майстернях і фабриках	2,2%
В сільському господарстві	34,5%
Займалися жебрацтвом	15,5%
Не мали ніяких занять	45,2%

При цьому 72 чол. Були приковані на ланцюгу або прив'язані до стовпів, 65 – систематично підлягали фізичним карам.

Відомий дефектолог Грачова в своїх матеріалах «Де утримуються ідіоти й епілептики в Росії» пише, що їх тримали «нерідко на прив'язі, навіть у Петербурзі. Чи обвинувачувати батьків за те, що вони тримають хворих дітей на прив'язі? – відповідаю негативно: винні не вони, а суспільство, що недосить допомагає цим нещасним – надто мала кількість притулків і лікарень для таких хворих».

«Цими днями зустріла жебрачку з дитиною, яка має потребу в негайному піклуванні. На надіслану мною просьбу я одержала з канцелярії відповідь, що І.Ф. зарахована 1107 кандидатом. Колись, через кілька років, може бути прийнята нещасна хвора дитина».

Лікар Кашенко і лікар Яковенко так само пишуть, що таких дітей часто держать на прив'язі. Тим часом потрібні для них заклади з'являться лише за приватною ініціативою і до того ж переслідуються державою.

Такий стан був у дореволюційній Росії з опікою дітей олігофренів.

Виховання і навчання розумово відсталих дітей після Великої Жовтневої соціалістичної революції

З Великою Жовтневою соціалістичною революцією почалася нова епоха в житті всього людства. Перед усіма народами СРСР відкрилися великі перспективи економічного й культурного розвитку. В переможній боротьбі з ворогами робітничого класу в нашій країні створено лад, який знищив експлуатацію людини людиною. Цим підірвано коріння дитячої дефективності й бездоглядності. Після встановлення радянської влади виховання розумово-відсталих дітей було назавжди виведене з жебрацького стану.

Справа виховання і навчання розумово-відсталих дітей перестала бути «богоугодною» справою, а стала державним завданням, для розв'язання якого залучена громадськість. Комуністична партія і уряд систематично створювали необхідні умови для комуністичного виховання підростаючого покоління. Цілий ряд державних завдань безпосередньо стосується дітей з різними дефектами розвитку, в тому числі і розумово-відсталих дітей.

Радянська держава відкриває спеціальні шкільні заклади, створює для них матеріальну базу, готує кадри, забезпечує влаштування вихованців на роботу. У всьому цьому видно сталінське піклування про людину, про дітей.

В 1926 – 1929 рр. уряд видав спеціальні постанови, що встановлюють типи закладів для розумово-відсталих, і зобов'язав місцеві органи влади фінансувати ці заклади відповідно до їх завдань. У постанові РНК РРФСР від 23/Х 1926 р. говориться:

«1. З метою підготовки через школу і працю глухонімих, сліпих і розумово-відсталих дітей і підлітків до громадсько-корисної трудової діяльності організуються заклади для глухонімих, сліпих і розумово-відсталих дітей і підлітків.

2. Зкладами для глухонімих, сліпих і розумово-відсталих дітей і підлітків є:

- а) дитячі будинки для дошкільного віку;
- б) школи інтернованих і прихожих дітей шкільного віку;
- в) школи інтернованих і прихожих з професійно-технічним ухилом для підлітків;
- г) школи інтернованих і прихожих мішаного типу з відповідними відділами;

д) допоміжні групи для розумово-відсталих дітей і підлітків при школах для нормальних дітей».

В цій постанові говориться про прийом і випуск дітей, реєстрацію їх по закінченні закладів для направлення на роботу.

Велика увага приділяється в цих постановах питанню трудової підготовки учнів спеціальних шкіл і організованого влаштування їх на роботу.

В 1930 р. уряд видав декрет про загальнообов'язкове навчання в нашій країні. Для реалізації його були видані різними відомствами накази, розпорядження про загальне навчання дефективних дітей. Для забезпечення цих дітей трудовою підготовкою дозволяється робити додаткові асигнування з місцевих і державних кошторисів.

З 1931 року в школах для розумово-відсталих дітей встановлюється семирічний строк навчання (тоді як раніш був п'ятирічний). Постанова ЦК ВКП(б) і РНК СРСР в 1935 р. розмежує функції наркоматів з метою активізації боротьби з дитячою бездоглядністю і впорядкування всієї справи виховання і трудової підготовки дефективних дітей.

Друга історична постанова ЦК ВКП(б) від 4/VII 1936 р. про педагогічні викривлення в системі наркомосів, перейнята сталінським піклуванням про дітей, з усією більшовицькою рішучістю засуджує псевдонауку і педагогів, що перекручували саму ідею спеціального навчання своєю безглуздою і шкідливою практикою комплектування спеціальних шкіл і необґрунтованого поширення сітки цих шкіл.

Ці заходи партії і уряду оформили юридично, матеріально й педагогічно всі заклади для глухонімих, сліпих і розумово-відсталих.

Наркомосом УРСР підготовлені й видані програми для допоміжних шкіл, інструкції для добору дітей, цілий ряд спеціальних підручників, організовані курси, факультети для підготовки учителів-дефектологів.

Для трудової підготовки організовані майстерні, сільськогосподарські ділянки при школах тощо. Разом з трудовою підготовкою перед допоміжною школою постає питання про дитячий комуністичний рух. Тепер піклування про розумово-відсталих дітей у нашій країні входить в коло обов'язків ряду наркоматів: освіти, соціального забезпечення і охорони здоров'я.

Спеціальні заклади в системі наркомосів.

Серед розумово-відсталих дітей найбільша кількість – це діти з легкими формами інтелектуальної недостатності. Педагогічна робота з цією основною масою дітей покладена на органи народної освіти, у віданні яких перебувають спеціально організовані допоміжні школи.

До контингенту допоміжних шкіл входять такі категорії дітей:

а) діти олігофрени легкого ступеня розумової відсталості, діти-дебіли;

б) діти, що перенесли енцефаліт і менінгіт;

в) діти з явищами психічної деградації або дементні, деякі діти діти-шизофреніки, діти з сифілісом мозку і діти-епілептики (але останні – при умові рідких випадків), що своїми психічними особливостями наближаються до дебільних дітей.

У дітей перших двох категорій зустрічаються з одного боку, з картиною загального порушення психічного розвитку, і з другого, - вогнищевими, локальними порушеннями.

У дітей останньої категорії зустрічаємося з різними порушеннями якоїсь однієї галузі психіки при відносно достатньому розвитку інших функцій.

З цього боку, допоміжна школа являє собою такий педагогічний заклад, де мають бути забезпечені диференційований підхід до окремих категорій учнів і разом з тим індивідуальна педагогічна робота в межах кожної категорії дітей.

Різноманітний склад дітей у допоміжних школах зовсім не виключає можливості й потреби вести з ними педагогічну роботу на деяких загальних принципах, на загальних організаційно-педагогічних засадах. Про це свідчить досвід десятків років роботи нашої і закордонної допоміжної школи.

В школу для розумово-відсталих дітей приймаються діти за висновком спеціальних комісій при відділах народної освіти і за спеціальною інструкцією Наркомосу.

В той час як діти з різко виявленою розумовою відсталістю направляються безпосередньо в спеціальні заклади системи Наркомсоцбезу, в допоміжні школи діти, як правило, приймаються після того, як вони певний час пробудуть у масовій школі.

В першому випадку лікарська діагностика і педагогічний висновок не становлять великих труднощів, оскільки дефект розвитку глибоко відсталих дітей ясно виражений.

В другому випадку лікарсько-педагогічний висновок про легку форму розумової відсталості стає трудним. Посилаючи дитину в допоміжну школу, треба бути певним у тому, що і лікарський і педагогічний діагноз однаково й правильно констатують неповноцінність психічного розвитку і що перебування такої дитини в нормальній школі недоцільне. Такий підхід до вивчення дитини має надзвичайно велике значення.

Не випадково на викривлення в цьому питанні був спрямований головний удар у боротьбі з шкідливою практикою педагогів, які в свій час взяли в свої руки справу комплектування спеціальних шкіл різного типу.

Допоміжна школа має своїм основним завданням дати учням необхідні загальноосвітні знання з основ наук, здійснювати комуністичне виховання учнів, підготовляти їх до участі в практичній роботі в галузі народногосподарського будівництва, виховувати з них активних і корисних членів соціалістичного суспільства. Допоміжна школа готує з учнів свідомих радянських громадян, виховує в них любов до нашої соціалістичної батьківщини, до радянського ладу, сприяє розвитку між учнями товариських відносин, прищеплює їм необхідні суспільні навички й чесне ставлення до праці.

Допоміжні школи утримуються коштом держави і перебувають у віданні Народного комісаріату освіти відповідної республіки. Навчання і утримання в інтернаті допоміжних шкіл проводиться коштом держави.

Типом допоміжної школи є школа з семирічним строком навчання, яка всю свою навчально-виховну роботу здійснює на основі затверджених Народним комісаріатом освіти навчальних планів і програм, що забезпечують:

- а) міцне, систематичне засвоєння учнями основ наук в обсягу IV – V класів масової школи;
- б) трудову підготовку для участі в народногосподарському будівництві;
- в) правильний фізичний і психічний розвиток учнів;
- г) засвоєння учнями навичок культурної поведінки, свідомого додержання дисципліни, бережного ставлення до

соціалістичної власності і поваги до правил соціалістичного співжиття.

Навчання і виховання в допоміжних школах вільне від усякого релігійного впливу. Школа систематично роз'яснює учням шкідливість, релігійних поглядів і забобонів.

До вказаного типу шкіл направляються діти віком 10 – 12 років, про яких, після уважного і всебічного вивчення педагогом у процесі навчання в масовій школі та лікарями-спеціалістами, буде встановлено, що програмні вимоги й режим масової школи для них зовсім непосильні і що в основі їх стійкої неуспішності дійсно є розумова відсталість (олігофренія), зумовлена порушенням центральної нервової системи, чи ендокринної системи в наслідок різних захворювань (менінгіт, енцефаліт і т. ін.), на які хворіла дитина.

Для розгортання всієї навчально-виховної роботи з учнями, що вимагають специфічних моментів у роботі, допоміжна школа повинна мати добре пристосоване приміщення, в якому можна було розгорнути класну навчальну роботу в одну зміну, різні види позакласної роботи дітей, працю в майстернях, а для інтернату – устаткувати кухню, їдальню, спальні, лікарський кабінет тощо.

Зазначена школа повинна мати достатнє навчальне устаткування: устаткування кабінетів, наочне приладдя, устаткування майстерень, бібліотеку, фізкультприладдя, матеріали для ігор, музичні інструменти та ін.

Надто важливо мати при школі садибу з двором, садиком, щоб усе це використовувати в навчально-виховній роботі з дітьми.

Поруч із здійсненням завдань комуністичного виховання допоміжна школа виконує ще й спеціальні завдання щодо виправлення дефектів розвитку кожної дитини, а саме:

а) забезпечення в педагогічному процесі максимального виховання й розвитку у дітей мови, пам'яті, уваги, мислення;

б) виправлення дефектів мови через організацію логопедичної роботи:

в) виправлення моторики з допомогою спеціальних ритмічних і фізкультурних вправ.

Беручи до уваги те, що учні допоміжної школи щодо фізичного розвитку кволі, треба забезпечити їх оздоровлення з допомогою відповідних лікувально-педагогічних заходів: збільшеного харчування, оздоровлення в санаторіях, фізико-

терапевтичних процедур тощо. По закінченні школи учні працюватимуть на різних виробництвах, братимуть участь у соціалістичному будівництві, тому для допоміжної школи є відповідальним завданням забезпечити трудову, професійну підготовку на час закінчення учнем школи.

Учні допоміжної школи – розумово-відсталі і потребують певних особливостей у методах роботи з ними. До особливостей у методах роботи з учнями допоміжної школи можна віднести такі:

1. При викладанні того чи іншого предмета в допоміжній школі наочність повинна застосовуватись у більшій мірі, ніж у масовій школі. Учень масової школи без додаткових пояснень та унаочнень швидко сприймає матеріал, учень же допоміжної школи (розумово-відсталий) потребує наочності і значної конкретизації матеріалу під час навчання.

2. Подаючи новий матеріал, треба пристосувати темп викладання до особливостей учнів, звертаючи особливу увагу на дозування матеріалу відповідно до активності, уваги і втоми учнів.

3. При проробці нового матеріалу треба якнайбільше урізноманітнювати форми занять.

4. Учні допоміжної школи швидко забувають те, що нетвердо закріпили в своїй пам'яті, тому вчителів в процесі викладання треба приділити більше часу й уваги моментам закріплення матеріалу.

5. Треба підсилити індивідуальну роботу з окремими учнями як на самих уроках, так і в формі спеціальних додаткових занять. Для індивідуальної роботи з учнями вчитель може використовувати і сильніших учнів класу. Тоді сильніший учень більш активно проробить сам матеріал, а також і допоможе учням, що відстають.

Для здійснення цих завдань допоміжна школа повинна забезпечити: 1) глибоко продуману систему навчально-виховної роботи; 2) твердий режим, що регламентує всю поведінку учня і забезпечує повний контроль за його поведінкою в школі й поза нею; 3) трудовий режим, що забезпечує охоплення учнів систематичним трудом у майстернях і господарстві школи за спеціальними програмами; 4) диференційований і чуйний підхід до кожного учня з урахуванням індивідуальних особливостей у навчанні і позитивних інтересів кожного учня.

Дидактичні правила радянської допоміжної школи не являють собою чогось принципово відмінного від вимог дидактики масової школи, але кожний із загальних принципів дидактики повинен бути всебічно вивчений і зважений з точки зору його важливості застосування в конкретних умовах допоміжної школи. Це одна з найактуальніших науково-методичних проблем радянської олігофренопедагогіки. Практичне її розв'язання вимагає обліку спеціальних корекційних завдань допоміжної школи, в світлі яких стане зрозумілою виняткова роль у навчанні розумово-відсталих дітей таких принципів, як індивідуалізація, наочність, систематичність тощо.

Надзвичайно важливо для допоміжної школи, поруч з забезпеченням наочності навчання, здійснити спеціальне сенсомоторне й фізичне виховання розумово-відсталих дітей. Це завдання висуває перед допоміжною школою вимоги максимального забезпечення педагогічного процесу і позакласної роботи різноманітним спеціальним інвентарем.

Складність і взаємозумовленість загальних і спеціальних завдань допоміжної школи вимагає ряду специфічних організаційних передумов, що також дає специфіку для допоміжної школи. Так, по-іншому розв'язується питання про навчальний рік, навчальний день і урок, проведення перевірних і випускних іспитів та інші організаційні питання.

Одна з істотних організаційно-педагогічних особливостей допоміжної школи – це кількість учнів у кожному класі. Відповідно до настанов НКО УРСР ця кількість не повинна перебільшувати 16 чол. у кожному класі.

Особливе значення в роботі допоміжної школи має організація так званого подовженого дня або позакласної роботи з учнями, що проводиться щоденно по закінченні навчання і за певним планом. План передбачає проведення режимних моментів (харчування, спочинок), додаткову корекційну роботу з дітьми (наприклад, логопедичну, проведення медичних процедур), масові й гурткові форми позакласної роботи, підготовку домашніх завдань тощо.

Допоміжні школи організуються за двома організаційними варіантами; це: 1) школа для прихожих дітей з подовженим днем і 2) школа-інтернат.

Школа першого типу існує у великих населених центрах з великою кількістю дітей шкільного віку.

Школи-інтернати є заклади здебільшого обласного значення, що обслуговують дітей області, які на місці не можуть мати специфічного навчання.

Спеціальні заклади Наркомсоцбезу

Організація педагогічної роботи з глибоко-відсталими дітьми покладена на органи соціального забезпечення, які для цієї мети створили диференційовану сітку спеціальних закладів. Контингент цих закладів складають діти з найбільш глибокими і важкими формами розумової відсталості. За клінічною термінологією, це діти-ідіоти і діти-імбецили, а також розумово-відсталі епілептики. Психічний стан їх такий, що вони не можуть учитися в допоміжних школах Наркомосу. В окремих випадках сюди належать і діти з легшими формами розумової відсталості, коли у них є дефекти в моториці, а також розумово-відсталі каліки, що потребують спеціальних (ортопедичних) пристосувань при навчанні їх грамоті і трудовим навичкам. Різномірність зазначених категорій дітей викликає потребу типізації спеціальних закладів для їх виховання.

Відповідно до постанови ЦК ВКП(б) від 31/V 1935 р. Наркомат соціального забезпечення створив певні типи закладів для розумово-відсталих дітей, а саме:

- 1) дитячі будинки для ідіотів,
- 2) спеціальні школи-інтернати для імбецилів,
- 3) мішані дитячі будинки, де є спеціальні відділи для відповідних категорій вихованців.

Розумово-відсталі діти-каліки з різними порушеннями моторики виховуються і навчаються в спеціальних школах-інтернатах для фізично-дефективних дітей, де педагогічна робота пристосовується в цілому ряді моментів до особливостей таких дітей.

Основним завданням дитячих закладів НКСЗ є підготовка до трудового життя шляхом збільшення трудової здатності, загального і професійного навчання. Для здійснення цього завдання для дітей-імбецилів організується дитячий будинок або школа-інтернат з навчально-виробничими майстернями і сільськогосподарською діяльністю. Навчання в школі 5-річне, проводиться за спеціальними навчальними планами, на основі

класно-урочної системи. Навчання забезпечує загальний розвиток дітей у процесі засвоєння ними елементарних навичок шкільної грамоти, обсяг яких може бути прирівняний до програмних вимог перших 2 – 3 класів допоміжних шкіл Наркомосу.

В процесі навчання треба максимально забезпечити індивідуальний підхід до дітей, оскільки тут особливо складні корекційні завдання. Для здійснення цього в клас направляється 10 – 12 учнів.

Навчальна робота в класі доповнюється позакласною роботою. План її являє сполучення найбільш доступних видів масової гурткової й індивідуальної роботи. Головним завданням позакласної роботи дітей є забезпечення загального розвитку дітей, прищеплення їм навичок організованого дозвілля, культурного поведження і розв'язання конкретних корекційних завдань.

Трудове навчання проводиться на спеціальних уроках ручної праці і найбільш доступних нескладних видів професійної праці.

Фізичне виховання займає надзвичайно важливе місце в системі педагогічної роботи в цих закладах. Воно проводиться за активною і постійною участю спеціаліста-лікаря. Особливості праці з дітьми-імбецилам вимагають великої чіткості й продуманості режиму для дітей.

Заклади для дітей-ідіотів не проводять шкільного навчання. Навчально-виховні завдання в цих закладах обмежуються лікарсько-педагогічним доглядом за дітьми, прищепленням їм необхідних навичок самообслуговування і вміння виконувати посильну нескладну роботу під контролем керівника.

Педагог вчить тут дітей стояти, сидіти, ходити, говорити, користуватися своїми органами чуття, виконувати найпростіші побутові види роботи. Усвідомлені вияви поведінки педагог повинен розвивати і закріплювати в навичках і діях, коли вони адекватні обставинам.

Хоч педагогічні завдання закладів для глибоко-відсталих дітей і елементарні, проте досвід показав, що це не дає підстав вузько підходити до питання про можливості розвитку цих дітей, про можливості педагогічного впливу на них.

Багаторічна практика кращих радянських закладів для глибоко-відсталих дітей показала значні можливості навчально-виховного впливу, які цілком залежать від ентузіазму, знань і сил педагогів та лікарів цих закладів.

Педагогічна робота не може бути відірвана від загальних завдань комуністичного виховання підростаючого покоління.

Зазначені заклади, організувавши правильно навчально-виховну роботу, готують з глибоко-відсталих дітей корисних членів соціалістичного суспільства, виключаючи лише вихованців з найважчими формами ідіотії і слабоумства, які з дитячих закладів направляються в психіатричні колонії Наркомздоров'я і будинки для інвалідів. Основна маса глибоко-відсталих після 16 років можуть працювати на різних ділянках виробництва.

Особливо виправдує себе праця цих юнаків, організована в спеціальних артілях для інвалідів, майстернях, промислових і сільськогосподарських підприємствах.

В організації виробничого процесу необхідні постійний контроль, особливі гуртожитки для підлітків, педагогічний догляд за ними в цих гуртожитках. Ці умови обов'язково потрібні для сільськогосподарських підприємств. Але в окремих випадках можна влаштувати цих вихованців і в звичайних установах та на підприємствах, особливо в колгоспах і радгоспах.

Функції органів охорони здоров'я

Органи охорони здоров'я спеціальних закладів для розумово-відсталих дітей не мають, бо розумова відсталість не хвороба, а порушення психічного розвитку.

В разі окремого випадку захворювання, що не має безпосереднього відношення до первопричини ненормального розвитку розумово-відсталої дитини, буває потреба тимчасово влаштувати хворого в санаторний заклад НКОЗ, однак у цих випадках розумово-відсталі діти, як правило, не виділяються з загальної маси дітей, що перебувають у цьому закладі.

Але не можна заперечувати й того, що доцільно відкривати лісові школи, які б обслуговували спеціально розумово-відсталіх дітей з туберкульозною інтоксикацією і симптомами загального нервового виснаження. Направляти розумово-відсталіх дітей в аналогічні школи для нормальних дітей зустрічає справедливий заперечення через відсутність у масових оздоровчих закладах педагогічної роботи, організованої за спеціальним навчальним планом і програмами.

Якщо були б організовані лісові школи для розумово-відсталіх дітей, то вони повинні бути в системі Наркомосу.

Незалежно від наведених вказівок, роль органів охорони здоров'я в загальній системі роботи з розумово-відсталими дітьми в нашій країні надзвичайно відповідальна.

Лікарям-спеціалістам (психіатрам) відводиться видне місце в роботі комісій по проведенню прийому розумово-відсталих дітей в допоміжні школи і заклади соціального забезпечення.

На них покладається медичний огляд кандидатів у ці заклади, і висновок лікаря в цьому відіграє велику роль, коли він підтверджує шкільні дані про дитину.

Кожна допоміжна школа для розумово-відсталих дітей повинна мати постійних співробітників: лікаря-невропатолога і медичну сестру.

В коло обов'язків спеціаліста-лікаря входить встановлення санітарно-гігієнічного режиму школи, систематичне вивчення фізичного розвитку розумово-відсталих дітей, здійснення лікарсько-педагогічних заходів.

Лікар зобов'язаний встановити найтісніший контакт з керівництвом школи, педагогічним і обслуговуючим персоналом школи, консультиватися з учителем фізкультури і труда, вести систематичну роботу з батьками учнів.

Всі ці навчально-виховні заходи мають надзвичайно велике значення для правильної постановки виховання і навчання розумово-відсталих дітей.

Смалюга О.М. Спеціальні заклади для розумово відсталих дітей в СРСР / Досвід роботи допоміжних шкіл. Збірник науково-методичних праць. – Київ: Видавництво «Радянська школа», 1940. – С. 4-14.

Рудольф Генріхович Краєвський

Ім'я Рудольфа Генріховича Краєвського відоме науковій спільноті як медика-фельдшера, теоретика і практика психіатрії, педагога, вченого-дефектолога в галузі сурдопедагогіки та логопедії.

Народився Рудольф Генріхович 12 квітня 1897 р. у м. Варшаві в родині польського дворянина. Його батьки, Генріх та Антоніна Краєвські, виховували двох синів – Рудольфа та молодшого Генріха. У 1906 р. уся сім'я з м. Варшави переїздить до Сибіру, в с. Артеушку, де батько працював на будівництві Амурської залізниці¹.

На початку 1909 року Р.Г.Краєвський повертається до м. Кракова, навчається в класичній гімназії, а через рік – в гімназії-пансіонаті «Святих Отців» в м. Бонковіце (колишня територія Австро-Угорщини, нині – Львівська область). Після закінчення гімназії-пансіоната, у липні 1914 р., успішно здає екстерном вступні іспити в Петроградську польську гімназію. Закінчує її в 1916 р. та вступає на медичний факультет Психоневрологічного інституту.

Зараховував Рудольфа Генріховича після співбесіди В.М.Бехтерев, який потім періодично давав різні творчі завдання молодому Рудольфу. Це були, переважно, схеми з топографічної анатомії нервової системи. Така співпраця стала підґрунтям творчої діяльності майбутнього науковця, адже в зрілі роки до всіх умінь і талантів Р. Г. Краєвського додається ще й художній.

У 1916 р., коли на фронт кожного дня відправляли потяги з мобілізованими солдатами та офіцерами, Рудольф Генріхович отримує призначення в польовий шпиталь асистентом хірурга. У жовтні 1917 р., після повернення зі служби, екстерном закінчує Петроградську фельдшерську школу та здобуває спеціальність фельдшера. Цього ж місяця добровільно йде працювати воєнним фельдшером Червоної гвардії (з 1918 р. – Червоної Армії), спочатку рядовим, згодом – начальником санітарної частини загону.

Під кінець літа 1919 р. він їде на лінію бойових дій на Кубань. В дорозі між м. Воронежем та м. Тамбовом в їхній потяг вцілів артилерійський снаряд. Потяг зійшов з рейок. Про перемогу

¹ Краєвський Рудольф Генріхович // Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. Віт.І.Бондаря, В.М.Синьова. – К. : МП Леся, 2011. – С. 234.

Червоної армії Р.Г.Краєвський дізнається, оговтавшись у вагонній мобільній лікарні з травмою хребта та відкритою травмою черепа.

Після одужання й до весни 1920 р. він працює начальником санітарної частини Невського запасного полку. У 1920-му р. його полк переводять в м. Київ. У столиці України він і проживе наступні півстоліття.

Демобілізувавшись в 1923 р. з лав Червоної Армії за станом здоров'я, Рудольф Генріхович влаштовується старшим лікарським помічником в Кирилівську психіатричну лікарню м. Києва (нині – Київська міська клінічна психоневрологічна лікарня №1 імені І.П.Павлова), де працює упродовж 1924–1932 рр. на посаді фельдшера.

Упродовж 1929–1932 рр., не полишаючи роботи фельдшером в Кирилівській психіатричній лікарні (1924–1932 рр.), він здобуває педагогічну освіту в Київському Інституті соціального виховання при Вищому інституті народної освіти, перейменованого пізніше в Київський державний педагогічний інститут імені О.М.Горького (далі – КДПІ імені О.М.Горького), а нині – НПУ імені М.П.Драгоманова. Навчається на дефектологічному відділенні. По закінченні отримує кваліфікацію педагога-дефектолога в установах дефективного дитинства.

У 1931 р. Р.Г.Краєвський працює вчителем фізичної культури в Київській школі для сліпих (нині – Київська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 5 імені Я.П.Батюка) і вихователем; згодом – завідувачем слухомовленнєвого кабінету в Київський дитячий будинок № 16 для глухих дітей (1932 р.); пізніше – у військово-лікувальну експедиційну комісію та військово-лікувальну експертну лабораторію Київського військового округу (до 1937 р.); згодом – консультантом-методистом з логопедії при відділі шкіл для глухих у Центральному науково-методичному кабінеті спеціальних шкіл Народного Комісаріату Освіти УРСР (1937–1941 рр.).

Постійне прагнення бути корисним суспільству та бажання професійно рости й вдосконалюватися сприяли тому, що Рудольф Генріхович часто змінює місце роботи. Так, з 1937 р. до 1941 р. за сумісництвом працює консультантом-методистом з логопедії при відділі шкіл для глухих в Центральному науково-методичному кабінеті спеціальних шкіл Народного Комісаріату Освіти УРСР. У 1939 році закінчує 5-місячні курси підвищення кваліфікації на

кафедри отоларингології при Київському інституті удосконалення лікарів.

Повідомлення про те, що починається Друга світова війна, змусило родину Краєвських разом з дітьми Київської школи-інтернату №6 для глухих дітей у липні 1941 року евакуюватися до м. Ростов-на-Дону. Там згадану школу-інтернат об'єднали зі Старо-Черкаською школою для глухих, а Рудольфа Генріховича назначили завучем.

Дуже швидко Р.Г.Краєвський вирішує, що більш корисною його робота для країни буде, коли він працюватиме в евакуаційному шпиталі. Упродовж 1941–1944 рр. він працює начальником санпропускника, пізніше – сектора медичної статистики Управління евакуаційних шпиталів, консультантом з питань порушення слуху і мовлення в спеціальних евакуаційних шпиталях при гарнізонній поліклініці та логопедом у ЛОР-клініці м. Чкалова.

По закінченні Другої світової війни Р.Г.Краєвський повертається до м. Києва та продовжує трудовий шлях на посаді штатного інспектора-методиста шкіл для дітей з порушеннями слуху та мовлення при Міністерстві освіти УРСР (1944–1954 рр.). З 1945 р. за сумісництвом працює на дефектологічному факультеті КДПІ імені О.М.Горького. В 1952 році вступає до цільової аспірантури при Інституті, здійснює плідну науково-практичну діяльність, активно досліджуючи проблеми теорії й практики української сурдопедагогіки та логопедії. Не менш вагоме місце Р.Г.Краєвський відводить підготовці спеціалістів логопедів, і стає першим науковцем, який читає курс «Логопедія» українською мовою студентам в КДПІ імені О.М.Горького.

Неоцінним здобутком стали його перші програми з навчальних курсів «Логопедія», «Вступ до дефектології», «Методика ручної праці» та інші. Учений активно займається розробкою навчальних планів і програм зі спеціальних дисциплін для підготовки дефектологів у післявоєнні роки та досліджує проблеми розвитку слухового сприймання у глухих дітей.

З 1 листопада 1954 р. до виходу на пенсію (1959 р.) Рудольф Генріхович переходить на постійне місце роботи в КДПІ імені О.М.Горького на посаду старшого викладача спеціальної педагогіки та логопедії кафедри спеціальної педагогіки, де й продовжує працювати на умовах погодинної

оплати до 1962 року. У 1957 році захищає кандидатську дисертацію з теми «Методика слухової роботи в школі глухонімих дітей» в м. Москві.

На заслуженому відпочинку Р.Г.Краєвський активно займається науковою, просвітницькою та творчою діяльністю. Працює над двома рукописами: «Дефектологічним словником» (1976 р.) у співавторстві з донькою С.Р.Ковальновою та мемуарами «Мій життєвий шлях» (1977–1980 рр.). Правда, обидві праці не встигає завершити за життя. Також проявляє себе, як художник-аматор, скульптор та майстер-реставратор картин, на громадських засадах проводить курси підвищення кваліфікації для поліклінічних логопедів м. Києва Науково-дослідного інституту хвороб вуха, горла й носа (нині – Інститут отоларингології імені професора О.С.Коломійченка), які називає «науковими вівторками», оскільки зустрічі відбувалися щовівторка упродовж чотирьох років (1972–1975 рр.).

В останні роки життя (1975–1980 рр.) Рудольф Генріхович переїжджає до своїх дітей в м. Ворошиловград (нині – м. Луганськ), де проводить індивідуальні консультації спеціалістам та батькам дітей з корекції слухових та мовленнєвих порушень.

26 січня 1980 року Р.Г.Краєвський помер на 83-му році життя. Похований у м. Луганську.

Р.Г.Краєвський цікавився широким колом наукових проблем. Його думка цінувалася провідними вченими того часу в різних галузях наук — В.І.Бельтюковим, Л.А.Квінтом, Р.Є.Левіною, Є.М.Харшаком, М.А.Цукерманом та іншими.

Р.Г.Краєвський, окрім опублікованих наукових праць, залишив також цінні рукописи, що становлять чималий інтерес для сучасників. Зокрема, «Дефектологічний словник з дефектології та суміжних із нею наук», «Грецько-латинсько-російський словник», логопедичний посібник для вчителів і вихователів шкіл глухонімих «Робота над вимовлянням у 3–4 класах школи для глухонімих дітей». Усі три праці готувалися до друку, та не були завершені за життя вченого.

Унікальність «Дефектологічного словника» Р.Г.Краєвського в співавторстві з донькою С. Ковальновою полягає в тому, що книга містить близько 1500 термінів і термінологічних визначень із дефектології та медицини. Для порівняння, «Дефектологический словарь», виданий трохи раніше Науково-дослідним інститутом

дефектології АПН СРСР за ред. О.І.Дьячкова, вміщував у першому виданні (1964 р.) 700 статей, а в другому (1970 р.) – 1000. Обґрунтовуючи, чому словник має бути саме медико-дефектологічним, Р.Г.Краєвський зазначав, що особливо близьким є зв'язок дефектології з медициною, яка в період свого становлення була розділом медицини й тільки в процесі розвитку виокремилася в самостійну науку. Тритомний рукопис продовжується наскрізною нумерацією сторінок у кожному томі та переліком термінів за алфавітом. Загальний обсяг словника – 580 аркушів. Зараз він зберігається в архіві кафедри логопедії НПУ імені М.П.Драгоманова.

Рудольф Генріхович добре знав кілька іноземних мов. Вільно володів польською й німецькою, тому теоретичними й практичними досягненнями зарубіжних дефектологів активно ділився з українськими колегами та студентами, а найбільш корисні, на його думку, закордонні доробки запроваджував в українську спеціальну освіту, готуючи наукові повідомлення російською чи українською мовами. Також для своїх колег на кафедрі проводив гурток із вивчення польської мови.

Знання іноземних мов знайшло своє відображення в рукописі «Грецько-латинсько-російському словника» за ред. Р.Г.Краєвського. Робота над ним тривала упродовж 1965–1967 рр. У словнику представлено найбільш вживані слова з побуту, терміни з медицини, психології, педагогіки та дефектології.

Про логопедичний посібник для вчителів і вихователів шкіл з порушенням слуху «Робота над вимовлянням у 3–4-х класах школи для глухонімих дітей» вчений згадує лише в рукописі «Мій життєвий шлях». Жодних додаткових відомостей про рукопис посібника не знайдено. Лише з опису цього видання самим Р. Г. Краєвським відомо, що посібник окрім теорії, містив значну кількість різноманітного дидактичного матеріалу для роботи над вимовою на уроках і в позакласній роботі.

Протягом життя Рудольф Генріхович періодично змінював місце проживання, а також напрями своїх професійних пошуків. Та найбільш продуктивним для нього став період його життєдіяльності, який прямо чи опосередковано був пов'язаний з м. Києвом та КДПІ імені О.М.Горького, де він отримав визнання як науковець-дефектолог, став автором ґрунтовних наукових праць, незважаючи навіть на те, що частина робіт Р.Г.Краєвського

залишилася на рівні рукописів та до сьогодні не була складовою спадщини української дефектології, а окремі його наукові напрацювання — досі не знайдені.

Період роботи Р. Г. Краєвського в КДПІ імені О.М.Горького має особливе значення з точки зору постаті Р.Г.Краєвського як викладача. Усі, хто знав його і працював із ним, однакостайні у тому, що професійність, глибока ерудиція у різних галузях науки та культури, висока моральність, інтелігентність, артистизм, творча енергія, педагогічна майстерність, тактовність та його любов до людей вплинули на професійне становлення колег Рудольфа Генріховича, маститих і молодих на той час педагогів та дефектологів (В.І.Басюра, Е.П.Гроза, А.М.Гольдберг, П.Г.Гуслистый, Н.Ф.Засенко, С.А.Литвинов, Д.Ф.Ніколенко, М.М.Перельмутер, К.М.Турчинська, М.Д.Ярмаченко), а також студентів, яких він навчав (Г.С.Александрова, Є.О.Білевич, К.Д.Бойко, Вол.І.Бондар, Л.С.Вавіна, С.А.Гончаренко, О.М.Гопіченко, Г.М.Коберник, І.М.Лобурець, К.В.Луцько, Е.І.Пушин, В.М.Синьов, Л.О.Смирнова, Н.В.Тарасенко та інші)¹.

Говорячи про внесок Рудольфа Генріховича в теорію та практику сурдопедагогіки, слід зазначити, що науково-педагогічна діяльність Р.Г.Краєвського в цьому напрямку була спрямована на розробку актуальних питань теорії та практики навчання й виховання дітей з порушенням слуху. Учений значну увагу приділяв проблемі використання усного мовлення в спілкуванні дітей з порушенням слуху, розробці методики слухової роботи з ними, використанню технічних засобів у корекційній роботі.

Теоретико-методологічним підґрунтям досліджень Р.Г.Краєвського були погляди А.Г.Басової, В.І.Бельтюкова, Р.М.Боскіс, М.М.Лаговського, Л.В.Неймана, С.С.Преображенського, Ф.А.Рау і Ф.Ф.Рау, М.А.Свищева, В.І.Флері, М.Є.Хватцева та інших учених, які забезпечили йому можливість здійснювати мульти-дисциплінарний підхід у власних дослідженнях. Його внесок як теоретика й практика сурдопедагогіки значною мірою вплинув на теоретичне підґрунтя психолого-педагогічних основ сурдопедагогіки в Україні в радянський період.

Р.Г.Краєвський дотримувався поглядів, згідно яких формування у дітей з порушенням слуху навичок усного мовлення

¹ Краєвський Р.Г. Мой жизненный путь : [Рукопись]. – 1977-1979. – 137 с. – [з особистого архіву Рудольфа Генріховича Краєвського].

розглядалося як першочергове завдання, а використання міміко-жестового мовлення – як допоміжний засіб спілкування, яке саме по собі обмежує мовленнєві можливості дитини, оскільки жест не відтворює всіх відтінків, притаманних слову. Унікальність Р.Г.Краєвського як дослідника полягає в тому, що він одним із перших вітчизняних дефектологів почав вивчати семантику жестів, лінгвістику міміко-жестового мовлення, здійснювати уніфікацію словника жестів. Учений удосконалив конструкції жестових фраз для більш широкого їхнього застосування шляхом уведення в мовлення жестів-приймників. У подальшому напрацювання Р.Г.Краєвського знайшли відображення та продовження у наукових пошуках та курсах лекцій К.Д.Бойко, О.С.Горлачова, Н.В.Іванюшевої, О.П.Круглик, С.В.Кульбиди, В.В.Тищенка, О.М.Тищенко, О.І.Трикіна та інших вчених.

Слід також зазначити, що саме під впливом поглядів Р.Г.Краєвського вітчизняна сурдопедагогіка свого часу змінила погляди на жестове мовлення, зробивши розповідь за допомогою жестових знаків гранично еквівалентною словесному викладу тексту.

Рудольфа Генріховича варто також відзначити як методолога сурдопедагогіки. До значного здобутку сурдопедагогіки можна віднести авторську методику слухової роботи з дітьми з порушенням слуху, в якій Р.Г.Краєвський спирався на використання залишкового слуху в нечуючих дітей, акцентуючи увагу на тому, що його потрібно максимально використовувати у навчально-виховній роботі з ними. Проблеми дослідження слухового сприймання та формування вимови в учнів з порушенням слуху, якими займався Р.Г.Краєвський, були продовжені у науковій діяльності Г.П.Користенської та І.М.Лобурця.

Згодом значну увагу в науковій діяльності Р.Г.Краєвський приділяв вивченню слуху та мовлення у хворих, які внаслідок військових вибухів мали порушення слухової та мовленнєвої функцій. Працюючи з таким контингентом в евакуаційних шпиталях, він уперше здійснив детальний опис процесу їхнього комплексного – логопедичного, психіатричного та отоларингоскопічного – обстеження, розробив зміст корекційної роботи з ними.

Важливим внеском у вітчизняну сурдопедагогіку є посібник Рудольфа Генріховича «Мова жестів глухих» (1964 р.), у якому автор уперше на теренах України систематизував, ґрунтовно й повно описав міміко-жестове мовлення, узагальнив досвід радянської дефектології, познайомив вітчизняних спеціалістів-сурдопедагогів із тогочасною «мовою жестів». Ця книга стала першим і довгий час залишалася єдиним україномовним виданням із міміко-жестового мовлення, а також містила багато практичних завдань і прикладів із власного досвіду роботи Р.Г.Краєвського.

Чимало актуальних питань з проблем сурдопедагогіки Р.Г.Краєвський висвітлював також у брошурах «На допомогу інвалідам Вітчизняної війни з порушенням слуху і мови», «Батькам глухонімої та оглухлої дитини», у статтях наукових фахових видань.

Завдяки своїй винахідливості та медичній освіті, у слуховій роботі з особами з порушенням слуху Р.Г.Краєвський розробив три власні технічні пристрої для покращення корекційної роботи з ними. Окрім звукопідсилювальної електроапаратури, яку традиційно використовували сурдопедагоги, вчений активно застосовував отофон, світловіброфон та стетофонендоскоп, адаптований для роботи з особами з вадами слуху.

Отофоном Р. Г. Краєвський користувався для більш точного визначення стану слуху, досліджуючи слухові реакції на умовний звуковий подразник за методом умовних рефлексів І.П.Павлова. Світловіброфон був сконструйований ученим для виховання у глухих учнів слухових диференціювань ритмічних звучань на електромагнітному репродукторі з дифузором. Стетофонендоскоп Р.Г.Краєвським був сконструйований для занять з дітьми з вадами слуху в слуховому кабінеті.

Згадані прилади Рудольфа Генріховича не були запатентованими. На сьогодні всі три винаходи є втраченими, але свідчать про те, що підхід Р.Г.Краєвського до своєї роботи є зразком творчого пошуку, методологічної зрілості та практичності.

Осяжність виявленого у педагогічній спадщині Р.Г.Краєвського теоретичного й практичного внеску, який стосується проблем сурдопедагогіки, дозволяє віднести його до числа провідних вітчизняних методологів і практиків української дефектології. Зокрема, його внесок в теорію та практику сурдопедагогіки стосується 4 аспектів: дактилології та

дактилографії; лексики та семантики жестової мови; авторської методики для розвитку усного мовлення дітей з порушенням слуху; розробки спеціальних технічних приладів для покращення корекційної роботи з особами з порушенням слуху.

Говорячи про внесок Рудольфа Генріховича в теорію та практику логопедії, варто зазначити, що він належить до плеяди тих учених, яким довелося розбудовувати вітчизняну логопедію в повоєнні роки. Цьому сприяв його досвід роботи в слухомовленнєвому кабінеті в школі для дітей з порушенням слуху та десятирічний досвід роботи на посаді інспектора-методиста спеціальних шкіл для дітей з порушеннями слуху та мовлення. Посадові обов'язки Р. Г. Краєвського на початку 1950-х рр. були співзвучні з вирішенням найбільш актуальних на той час проблем української логопедії: підготовки вітчизняних фахівців у цій галузі; розробки україномовного дидактичного та науково-методичного матеріалу для роботи з дітьми, що мають порушення мовленнєвого розвитку.

Саме Рудольф Генріхович, починаючи з 1945 р., розробляв перші українські програми для навчання студентів зі спеціальності «Логопедія» в КДПІ імені О.М.Горького та спеціальні програми для дітей з мовленнєвими порушеннями.

Посібник Р.Г.Краєвського «Порушення мови та їх усунення» (1960 р.) став першим виданням в Україні для студентів та дефектологів логопедичного профілю. Цінність цього посібника, насамперед, полягає у тому, що ще до офіційного представлення клініко-педагогічної та психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень він здійснив власну спробу класифікувати мовленнєві порушення, узявши за основу класифікації клінічну картину відмінностей порушень мовлення.

В авторській класифікації мовленнєвих порушень науковець визначив такі порушення мовлення: просту (мономорфну), складну (поліморфну), розливу (дифузну) косноязычність (недорікуватість), вкладаючи в це поняття також дитяче (інфантильне) мовлення до 3–4 років; відкриту й закриту гугнявість (ринолалію); псевдобульбарну дизартрію; окремою групою виділив порушення мовлення при розладах слуху; органічні та функціональні порушення голосу; заїкання; алалію й афазію; порушення читання та письма – алексію, дислексію, аграфію та дисграфію.

Крім того, в своєму посібнику Р.Г.Краєвський розмістив вимоги та методичні рекомендації з планування роботи логопеда в логопедичних пунктах, зміст діагностичного вивчення дітей з мовленнєвими порушеннями в медико-педагогічних комісіях (як їх раніше називали), розробив методику логопедичних занять з автоматизації звуків, підготував короткий тлумачний словник лінгвістичних, психологічних та медичних термінів, що мали безпосереднє відношення до логопедії. Ще одна заслуга Р.Г.Краєвського полягає в тому, що він став першим українським викладачем, хто навчав студентів розробляти та вести логопедичну картку на дитину з порушенням мовлення, якою з тих часів і до сьогодні користуються логопеди. У наукових пошуках Рудольфа Генріховича з актуальних проблем логопедії чимало новаторських ідей та методичних підходів, які використовуються й зараз у науці, знайшовши своє продовження у дослідженнях викладачів кафедри логопедії факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова.

На більш пізніх етапах життя, упродовж 1976–1980 рр., вчений займався дослідженням проблеми подолання заїкання. Після І.О.Сікорського Рудольф Генріхович став другим, хто продовжив дослідження цієї проблеми на теренах України. Його ґрунтовний аналіз проблеми заїкання – частина сьогоднішніх надбань психолого-медико-педагогічної спадщини в галузі розвитку та патології мовлення. Актуальною є думка ученого про те, що для корекції заїкання на логопедичних заняттях потрібно активніше застосувати всю наявну звукову апаратуру. У спеціальній освіті радянської доби часто бракувало відповідного технічного забезпечення. Тому прилад власної конструкції – отофон, який вчений використовував у роботі з особами з порушенням слуху, Р.Г.Краєвський активно й ефективно застосовував також для подолання заїкання.

Тема кандидатської дисертації Р.Г.Краєвського та його наукова проблема могли бути зовсім іншими. Передумовами тому став період роботи вченого у спеціалізованому евакуаційному шпиталі на базі ЛОР-клініки Харківського медичного інституту, куди в 1942 році Рудольф Генріхович був призначений лікарем-логопедом. Йому доводилося долати наслідки важких контузій, а в ряді випадків не так контузій, як важких стресових станів у осіб з

вираженою астеною емоційно-вольової сфери, наслідком яких була реакція «втечі у хворобу».

Наприкінці 1942 року Рудольф Генріхович почав вести записи про хід реабілітації своїх хворих. Фактично в той же час спільно з професором Г.А.Цукерманом була підготовлена наукова стаття «Функциональные расстройства слуха и речи травматического происхождения», в якій дослідники висвітлили свій досвід в збірнику наукових праць з оториноларингології. Вже через рік Р.Г.Краєвський почав працювати над темою: «Афазії при закритих і відкритих травмах черепа». Написав план-проспект та розпочав роботу над 1 розділом кандидатської дисертації, яку пізніше й захистив Проте вона була присвячена зовсім іншій темі в галузі сурдопедагогіки, а не логопедії.

Отже, вивчення наукової спадщини Р.Г.Краєвського з проблем теорії та практики логопедії показало, що психолого-педагогічні ідеї, розроблені та доповнені Р.Г.Краєвським, сьогодні можна оцінити як надбання української науки в цій важливій галузі дефектології. Зокрема, внесок Р.Г.Краєвського в теорію та практику логопедії стосується плідного вивчення теоретичних проблем алалії, афазії та заїкання; розробки педагогічних рекомендацій та дидактичних матеріалів для їхньої корекції. Значимою для сьогодення залишається авторська класифікація мовленнєвих порушень, а також перший навчальний посібник автора з логопедії українською мовою.

Таким чином, аналіз історії української дефектології на прикладі науково-педагогічної спадщини Р.Г.Краєвського та його внеску в теорію й практику дефектології показав, що з точки зору сучасності, актуальності, прогресивності, ґрунтовності й творчого використання наукові напрацювання ученого є цінною теоретико-методологічною основою сучасних науково-педагогічних досліджень.

Праці

Краєвський Р. Г. Батькам глухонімої та оглухлої дитини / Р.Г.Краєвський – К. : Радянська школа, 1947. – 34с.

Краєвський Р. Г. На допомогу інвалідам вітчизняної війни з порушенням слуху і мови / Р.Г.Краєвський – К. : Радянська школа, 1947. – 28с.

- Краєвський Р. Г.* На допомогу батькам дітей з розладами мови / Р.Г.Краєвський – К.: Радянська школа, 1951. – 38с.
- Краєвський Р. Г.* Методика слухової роботи в школі глухонемых: Дис. канд. пед. наук: – К. : КДПИ ім. М. Горького. 1955. – 160 с.
- Краєвський Р. Г.* Порушення мови та їх усунення [Текст]: (посібник для педагогів) / Р.Г.Краєвський. – Київ: Радянська школа, 1960. – 144 с.
- Краєвський Р. Г.* Мова жестів глухих / Рудольф Генріхович Краєвський. – К.: Радянська школа, 1964. – 219 с.
- Краєвський Р. Г.* Мой жизненный путь. Рукопись [з особистого архіву Рудольфа Генріховича Краєвського]. – 1977-1979. – 137 с.
- Краєвський Р.Г.* Вади мовлення та їх виправлення // Радянська школа, К. – 1950. – №1. – С. 15-19.

Література

- Державний архів* міста Києва – Ф.Р-346.- Оп. 5. – Книга 206. – Арк 1-49.
- К 80-ти летию со дня рождения. Краевский Р. Г. // Дефектология. Научно-методический журнал Академии педагогических наук СССР / Р.Г.Краевский — М.: Педагогика, 1977. — №4. — С.93.
- Козинець О. В.* Рудольф Генріхович Краєвський : особистість, учений, дефектолог : монографія / О.В.Козинець. – К. : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – 184 с.
- Краєвський Р.* Избранное о жизни, науке, красоте и искусстве. 2-ая тетрадь [з особистого архіву Рудольфа Генріховича Краєвського]. – К. – 1972. – 426с.
- Краєвський Р. Г.* Мой жизненный путь : [Рукопись]. – 1977-1979. – 137 с. – [з особистого архіву Рудольфа Генріховича Краєвського].
- Краєвський Рудольф Генріхович* // Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. Віт.І.Бондаря, В.М.Синьова. – К. : МП Леся, 2011. – 528с; с. 234.
- Краєвський Рудольф Генріхович* // Спеціальна педагогіка: [понятійно-термінологічний словник] / За ред. акад. В.І.Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2003. – 436с., с. 190.
- Некролог* // Дефектология. Научно-методический журнал Академии педагогических наук СССР / Рудольф Генрихович Краевский — М.: Педагогика, 1980. — №5. — С.94.
- Центральний державний архів* вищих органів влади та органів державного управління України. – Ф.166. – Оп.15. – Спр.307. – 213 арк.
- Краєвський Р.Г.* Вади мовлення та їх виправлення // «Радянська школа», К. – 1950. - №1. – С.15-19.

Краєвський Р.Г.

ВАДИ МОВЛЕННЯ ТА ЇХ ВИПРАВЛЕННЯ

Боротьба за правильну, чисту вимову є однією з істотно важливих форм роботи над загальною культурою мови школяра. Гостро виражені вади мови негативно впливають на загальний розумовий розвиток учня, травмують його психіку й знижують успішність, особливо з мови, що інколи призводить до другорічництва, а в окремих випадках до потреби переведу такого учня до спеціальної школи. Проте, кожен учитель повинен пам'ятати, що своєчасно проведена ним робота по усуненню вад мови учня в переважній більшості випадків забезпечує нормальне навчання дитини й поліпшує її успішність.

Навчання є основним засобом для усунення вад мови. У випадках неправильної вимови ми повинні виховати у дитини правильну артикуляцію, закріпити виправлені звуки та автоматизувати їх.

Найбільш поширеною вадою мови, особливо серед учнів перших класів, є косноязычність, тобто вада вимови якогось одного або кількох звуків.

При косноязычності деякі звуки можуть замінюватися на інші, вимовлятися неправильно або зовсім не вимовлятися. Інколи трапляється пропуск звуків, недомовляння закінчень слів. У випадках розлитой (поліморфної) косноязычності порушується вимова майже всіх звуків, мова стає нерозбірливою, неприємною для слуху, незрозумілою навіть для найближчих дитині людей.

Звичайно спостерігаються вади вимови трудніших звуків, що вимагають тонких нервово-м'язових диференціювань, до яких насамперед належить звук «р», зубні та шиплячі звуки. Дитина вимовляє, наприклад: «лот» — замість рот, «сяпка» — замість шапка (сюсюкання), «машло» — замість масло (шепелявість) і т. ін.

Косноязычність негативно впливає на успішність. Вади вимови нерідко зумовлюють і помилки па письмі (учень пише так, як говорить). Такі помилки міцно фіксуються, і дитина, навіть опанувавши правильну артикуляцію звука, все ж деякий час продовжує писати з помилками. Учитель насамперед повинен уважно й глибоко вивчити всі фонетичні й психологічні особливості мови кожного учня.

Такі вади, як заїкання, загальна відсталість у розвиткові мови, значно виражені форми косноязычності зразу впадають в око.

Для виявлення ж незначних розладів треба індивідуально перевірити звуковимовляння кожної дитини. На початку навчального року вчитель повинен провести спеціальне обслідування стану звуковимовляння всіх дітей, які вперше вступають до школи. Для цього можна використати лото з картинками, що зображують різні знайомі дитині предмети.

Вимову дитиною звука слід перевірити в різних сполученнях — на початку, в середині й на кінці слова, в сполученнях із голосними та приголосними звуками. Треба перевіряти вимову всіх звуків.

Ось примірний набір картинок для обслідування стану звуковимови:

- П, б, м (двогубні): пальто, лопата, серп, баба, бублик, губи, лоб, дуб, молоток, замок, дим.

- Ф, в (губно-зубні): фабрика, буфет, туфлі, шафа, шарф, вовк, сова, сливи, свиня, лев.

- Т, д, н, с, з, л (язично-зубні): танк, вата, клітка, плаття, лист, п'ять, дуга, два, вода, ведмідь, пень, нитки, нога, ніж, книга, вікно, собака, сумка, коса, свисток, слон, весло, колос, ліс, ніс, зуби, заєць, газета, гніздо, лампа, ложка, стіл, сіль.

- Р (язично-альвеолярний): рама, рука, риба, трактор, перо, груша, морква, помідор.

- Ш, ж (язично-передньопіднебінні): шапка, шишка, кішка, калощі, каштани, вишні, миша, жук, лижі, ножиці, ніж.

- К, г, х, й (язично-задньопіднебінні): коза, скакалка, кулак, рак, язик, яблуко, голова, голуб, гуси, голка, нога, плуг, хліб, муха, вухо, хвіст, горох, горіх, лінійка, чайник, трамвай.

- Ц, ч, щ (злитні звуки — афrikати): лисиця, яйце, вівця, палець, чашка, пічка, ключ, м'яч, щука, щітка, ящірка, ящик, плащ.

При відсутності картинок для попереднього обслідування звуковимови можна застосувати називання дитиною частин тіла та предметів хатнього вжитку: рука, перо, брови, двері, голова, чоло, підлога, стеля, зуби, язик, волосся, ніс, стіна, палець, пальці, живіт, плече, пічка, ручка, ключ, шия.

На окремих учнів, які мають вади мови, слід завести спеціальні особисті картки, до яких заносити наслідки обслідування мови з докладним записом особливостей вимови, наприклад: уампа, сьпка, ссітка і т.ін. Треба також зазначити вимову голосних.

Вчитель повинен на конкретному, методично вірно дібраному навчальному матеріалі показати дитині, що її вади можна виправити. Конче потрібно зміцнити в дитині віру в її власні сили, в можливість подолання труднощів у навчанні, збудити і підтримувати в ній бажання наполегливо працювати. Це позитивно позначиться й на вихованні активної уваги, без якої засвоєння матеріалу уроку й робота над виправленням вад мови буде неможливою.

Вивчивши особливості вимови косноязычної дитини, її домашні умови, педагог повинен направити її до логопеда — фахівця з усунення вад мови. З'ясувавши причини й характер мовного розладу, логопед сам вживе заходів до його усунення, або, за легких випадків, порадить учителеві, як слід організувати роботу щодо ліквідації вади в умовах школи. Тут потрібний міцний контакт між логопедом і педагогом школи, який повинен продовжити й закріпити на уроках досягнуті в логопедичному кабінеті наслідки.

Суть постановки та корекції дефектного звука полягає в опануванні дитиною правильної його артикуляції. Вчитель показує правильну артикуляцію; дитина, наслідуючи, відтворює її спочатку беззвучно, а згодом і озвучено.

Щоб полегшити процес вивчення учнем правильного звукоутворення та забезпечити самоконтроль, рекомендується такі заняття проводити перед дзеркалом.

У випадках значно вираженої косноязычності та зв'язаних з нею утруднень в опануванні артикуляції звуків, що вимагають складних нервово-м'язових диференціювань, рекомендується проводити (перед дзеркалом) гімнастику органів мови у вигляді підготовчих вправ для язика, губ, нижньої щелепи, а також органів дихання та голосового апарата (дихальні й дихально-голосові вправи).

Дуже велике значення має робота, спрямована на розвиток у дитини слухо-мовної уваги. Такі заняття особливо корисні в усіх випадках розладу фонематичного слуху — при змішуванні, головним чином, приголосних звуків: глухих із дзвінками (б—п, т—д, с—з тощо) або акустично подібних глухих (чи дзвінких) одного з одним (ш—с, т—к, ж—з, д—г).

Іноді окремих звук, залежно від сполучення його з іншими звуками, дитина може вимовляти то правильно, то перекручено, наприклад: «Хлопчик цитає», «У Сашка лоса» (замість «лоша»).

Нерідко якийсь звук, що його немає в усній мові дитини, може цілком правильно вимовлятися поза мовними структурами, наприклад, при наслідуванні звуків паровоза (шиплячі звуки: — чш—чш—чш... чш—чш... чш—чш...), комара (ззз...ззз) тощо. У таких випадках учителеві досить кілька разів звернути увагу дитини на неправильно вимовлений нею у слові звук, вимовити його у слові з підкресленою, виразною артикуляцією, і учень правильно його відтворить.

Дітей з вадами мови слід привчати дивитися прямо на обличчя вчителя, який говорить, тоді вони легше переймають правильну артикуляцію звуків. Щоб закріпити, автоматизувати нестійкий звук, доцільно запропонувати дитині вивчити напам'ять якийсь короткий віршик з текстом, багатим на цей звук.

Щоб правити за приклад і навчати дітей правильної вимови, вчитель мусить сам досконало володіти мовою. Він повинен говорити голосно, але не крикливо, з виразною інтонацією, ясно, чітко артикулюючи кожне слово, не поспішати, не робити пропусків слів, акуратно вимовляти їх закінчення.

Обов'язок учителя — стежити, щоб батьки кожного учня, особливо ж косноязычного, працювали над мовою дитини. Учитель має провадити серед батьків роз'яснювальну роботу, підкреслюючи велике значення доброї мови дорослих для дитини. Завжди слід пам'ятати, що дитина, особливо маленька, сприймає мову дорослих як досконалий зразок і намагається її наслідувати.

Спільна праця вчителя, логопеда й батьків у переважній більшості випадків дає добрі наслідки.

Кравецький Р.Г. Вади мовлення та їх виправлення // Радянська школа. – 1950. – №1. – С. 15-19.

Августа Миронівна Гольдберг

Гольдберг Августа Миронівна (12.04.1913 – 25.12.1984) - видатний український вчений, перший доктор педагогічних наук (з психології), знаний фахівець з теорії і практики навчання дітей з порушенням слуху.

Одна з перших, хто заснував і продуктивно реалізував власну наукову школу в Україні, фахівець, думку якої враховували в НДІ Дефектології (м.Москва), де були зосереджені провідні науковці країни. А.М.Гольдберг є першою випускницею-сурдопедагогом в Україні. Високі професійні здобутки надали їй можливість позитивно вплинути на становлення М.Д.Ярмаченка (першого президента НАПН України) як вченого та організатора науки.

Серед плеяди відомих сурдопедагогів вагомими результатами вирізняються дослідження, виконані вченим-дефектологом, фундатором підготовки висококваліфікованих кадрів та спеціальної освіти в Україні – Августи Миронівни Гольдберг, яка розкрила сутність писемного мовлення як компенсаторного засобу.

Науково-педагогічні дослідження, монографії, статті, підручники та посібники А.М.Гольдберг, що налічують більше 200 найменувань, і до сьогодні залишаються актуальними та широко використовуються сурдопедагогами-практиками, студентами та батьками дітей з порушенням слуху.

Розроблена А.М.Гольдберг теорія інтенсивного розвитку глухих та слабочуючих дітей на ранніх етапах онтогенезу, розкрила сутність розвитку психічних процесів засобами розширення діапазону значимості писемного мовлення у структурі навчальних дисциплін. Проведені нею дослідження та результати є взірцем дійсно наукового підходу у відборі методів та методик, кількісного та якісного аналізу. Тому і до сьогодні її наукові роботи є еталоном проведення пошукових робіт.

Гольдберг Августа Миронівна народилася 12 квітня 1913 р. в родині службовців. Батьки були фармацевтами, освіченість яких спонукала їх до того, що своїй доньці з самого народження вони прищеплювали через залучення до якісної освіти такі якості особистості як вихованість, стриманість, цілеспрямованість.

Батьківський вплив та здібності спрямували Августу Миронівну до стін одного із провідних педагогічних вузів, на сьогодні – Національного педагогічного університету імені

М.П.Драгоманова, закінчивши який, вона стала через певний період провідним вченим-сурдопедагогом. Інститут (зараз університет) спрямував інтереси студентки першого в Україні набору студентів-сурдопедагогів на вивчення дітей з порушенням слуху.

В 1928 р., закінчивши Київську трудову школу №50, вступила на курси підготовки до ВНЗ у Києві. В 1930 р. стала студенткою Інституту соціального виховання м. Києва. І це був перший набір студентів – майбутніх сурдопедагогів в Україні. А відтак – Августа Миронівна була і серед перших випускників-сурдопедагогів за кваліфікацією: дефектолог-педагог в установах дефективного дитинства та кабінетах. Україна може пишатися своїм першим набором і першим випуском сурдопедагогів. Саме А.М.Гольдберг протягом всього свого життя досліджувала і розвивала науку, залишивши по собі значний арсенал публікацій, серед яких монографії, підручники, статті, тези, що слугують золотим фондом педагогіки та психології.

Із опублікованих біографічних матеріалів відомо, що Августа Миронівна закінчила Інститут Соціального Виховання (м. Київ) в 1933 р. Одразу ж після закінчення навчального закладу молода вчителька присвятила себе педагогічній практиці і навчала глухих дітей. З віднайдених, опрацьованих та систематизованих літературних джерел відомо, що вона впродовж десяти років працювала вчителем в школах для глухих дітей.

Після отримання освіти, Августа Миронівна працювала педагогом в Київській школі для глухих дітей №108 з 1933 до 1936 рр. а з 1936 до 1940 рр. працювала педагогом в школі для глухонімих №384 міста Москви.

А.М.Гольдберг була позитивною, зрілою особистістю, цінності якої викликали повагу оточуючих. Вона була зразком для наслідування. Однією з перших розкрила і втілила в життя положення про нерозривність науки і практики, вклавши такий підхід у створення нових оригінальних підручників.

Тому в 1936-1939 рр. було видано ряд підручників для глухих дітей, авторами яких були Августа Миронівна Гольдберг та вчителі Київської школи для глухих дітей. Зокрема, вийшла з друку «Книга для позашкільного читання в старших класах шкіл глухонімих», видана державним учбово-педагогічним видавництвом «Радянська школа» в 1936 р.

Працюючи з дітьми з вадами слуху, майбутній вчений звернула увагу на нерозробленість значної кількості актуальних питань сурдопедагогічної теорії та практики, саме тому в 1939 р. А.М.Гольдберг вирішила вступити до аспірантури Московського державного педагогічного інституту імені В.І.Леніна при кафедрі сурдопедагогіки, але з початком війни в 1941 р. була тимчасово відрахована з аспірантури у зв'язку з евакуацією. Але і під час війни вона не залишила дітей з порушенням слуху.

А.М.Гольдберг працювала в Алма-Аті педагогом школи для глухих дітей з 1941-1944 рр. Згодом, навчаючись в аспірантурі, Августа Миронівна не залишала практичну педагогічну діяльність. Вона вміло поєднувала навчання з роботою вчителя в школі глухих дітей, що дозволяло не лише втілювати всі експериментальні нововведення в практику сурдопедагогіки з досліджуваної теми дисертації, але й продовжувати збагачувати свій сурдопедагогічний досвід.

З 1944 р. працювала в Києві старшим науковим співробітником Українського науково-дослідного інституту дефектології і одночасно закінчувала аспірантуру при МДП ім. В.І.Леніна (куди була переведена кафедра, при якій А.М.Гольдберг проходила навчання в аспірантурі до війни).

1 серпня 1945 р. А.М.Гольдберг закінчила аспірантуру і в тому ж році захистила кандидатську дисертацію на тему «Оволодіння семантикою слова старшими глухоніми школярами», захист відбувся у Київському державному університеті імені Т.Г.Шевченка. Саме в цей час вона розпочинає працювати старшим науковим співробітником у відділі дитячої психології (зараз Інститут психології імені Г.С.Костюка Національної академії педагогічних наук України). Її дисертація була виконана в школі Л.С.Виготського. Виділивши слово, як одиницю, в якій відбувалось єднання мислення і мовлення, Л.М.Гольдберг показала у дослідженні суттєві відмінності глухих дітей у порівнянні з чуючими в засвоєні значення слова і запропонувала дієві шляхи удосконалення навчання таких дітей.

У зв'язку із початком відбудови та відновлення діяльності навчальних закладів, що до початку Другої світової війни були провідними освітніми установами, А.М.Гольдберг розпочинає працювати за сумісництвом на 0,5 ставки на посаді старшого викладача у КДП імені О.М.Горького, що був одним із перших відновлених вищих навчальних закладів Києва.

В даному навчальному закладі Августа Миронівна присвячує себе науково-педагогічній діяльності, тут вона зростає та розвивається як вчений, викладач, постійно удосконалюючи себе. Про постійну роботу над собою, як науковця так і викладача, свідчать накази, віднайдені в архівах. Так, в наказі № 159 по КДП імені О.М.Горького від 18 лютого 1950 р. зазначається, що А.М.Гольдберг надається службове відрядження до Москви для ознайомлення з роботою дефектологічного факультету Московського державного педагогічного інституту імені В.І.Леніна для збагачення її педагогічного досвіду.

Працюючи в КДП імені О.М.Горького, Августа Миронівна Гольдберг активно займалася і керівництвом студентської науки. А.М.Гольдберг разом зі старшим викладачем Смалюгою О.М. та асистентом Вяземською Н.Ф., керувала науковим гуртком студентів дефектологічного факультету.

Зі звіту за 1951-1952 навчальний рік про роботу кафедри відомо, що А.М.Гольдберг, як один із керівників наукового гуртка, приділяла значну увагу формуванню та розвитку інтересу студентів до наукової роботи. У цей період і почала розвиватись її наукова школа: спочатку КДП імені О.М.Горького, згодом в НДІ Психології МО УРСР, і наостанок - в НДІ Педагогіки МО УРСР. Вона як особистість, та її наукові погляди вплинули на всіх без винятку вчених-сурдопедагогів України.

Працюючи в КДП імені О.М.Горького, вона активно готувала та видавала для шкіл глухих підручники, методичні посібники, наукові статті, тези доповідей, тощо. Відомо, що з-під пера Августи Миронівни в 1952 р. у співавторстві з вчителем Києва було надруковано підручник: «Читанка для V класу шкіл глухонімих», який неодноразово перевидавався.

Як свідчать архівні матеріали, в 1952 р. молодий педагог закінчила і остаточно оформила свою роботу, розпочату ще в 1951 році: «Нариси психології дитини» (посібник для учителів спеціальних шкіл та для студентів дефектологічних факультетів педагогічних інститутів). В тому ж році А.М.Гольдберг оприлюднила експериментальні дані у статті: «До питання про оволодіння словарного складу мови у молодших класах шкіл глухонімих», яка і на сьогодні залишається значимою для сурдопедагогічної теорії та практики.

Згідно наказу № 95 по КДП імені О.М.Горького від 30 січня 1953 р., Августа Миронівна була звільнена з роботи в інституті

згідно поданої заяви. В 1955 р. Августа МIRONІВНА Гольдберг призначається завідувачем відділу спеціальної психології в Інституті психології (нині Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України), яким успішно керувала впродовж 10 років.

В даний період очолюваний нею відділ встановив тісні зв'язки зі спеціальними школами України, надавав їм всебічну допомогу, на базі шкіл були організовані наукові дослідження з різноманітних актуальних питань психології аномальних дітей.

Уся наукова дослідницька та організаторська робота Августи МIRONІВНИ була спрямована на пошуки умов покращення навчання глухих дітей мови, на удосконалення якості їхніх знань. Тому до неї завжди тягнулися ті, кому властиве творче прагнення до справи.

Свої наукові та експериментальні надбання А.М.Гольдберг висвітлювала у наукових публікаціях. Так, в 1959 році в «Наукових записках» Науково-дослідного інституту психології МО УРСР було надруковано дві наукові статті А.М.Гольдберг: «Особливості добору слів учнями молодших класів шкіл глухонімих» та «Оволодіння різними значеннями слова учнями молодших класів шкіл глухонімих».

Всі дослідження, що проводились самою А.М.Гольдберг, або за її керівництва, становили основу сурдопедагогічної теорії.

Рішенням Вищої Атестаційної комісії від 23 травня 1962 р. Гольдберг Августі МIRONІВНИ було присвоєне вчене звання старшого наукового співробітника зі спеціальності «психологія».

В 1967 р. на засіданні Вченої Ради Московського державного університету імені М. В. Ломоносова, факультету психології А.М.Гольдберг було захищено дисертаційне дослідження на тему: «Формирование письменной речи у младших глухих школьников» на здобуття вченого ступеня доктора педагогічних наук (з психології). Її внесок високо оцінювали колеги. Зокрема, А.Р.Лурія виділяв її з-поміж інших вчених, вважаючи, що виконані нею дослідження є фундаментальними та яскравими. А.М.Гольдберг здобула славу і в НДІ Дефектології АПН СРСР (м. Москва), про що свідчить той факт, що вона була практично єдиною з України, кого затвердили науковим керівником кандидатських дисертацій.

А.М.Гольдберг мала свою наукову школу, під її керівництвом було підготовлено та успішно захищено чотири кандидатські дисертації: Миколи Дмитровича Ярмаченка, Ельвіри Павлівни Петрової (Е.П.Грози), Леніни Сергіївни Лебедевої та Едуарда Ілліча Пущина. Слід зазначити, що на ситуацію того часу -

чотири кандидати наук, підготовленні науковим керівником з України були унікальним явищем, адже всі наукові керівники з дефектології, як правило, працювали в м. Москва.

Першим учнем був М.Д.Ярмаченко, який згодом став відомим українським дефектологом, доктором педагогічних наук, професором, першим завідувачем кафедри дефектології, потім кафедри сурдопедагогіки та логопедії Київського державного педагогічного інституту імені О.М.Горького, проректором з наукової роботи, в.о. ректора КДПІ імені О.М.Горького, директором Науково-дослідного інституту педагогіки Міністерства освіти УРСР, президентом-організатором, першим президентом АПН України.

Тему кандидатської дисертації М.Д.Ярмаченка визначено як: «Развитие связной речи у глухонемых учащихся III класса». У дисертації були розкриті педагогічні підходи, в яких формується зв'язне мовлення. Виявлені закономірності лягли в основу змін програмових вимог.

Друга кандидатська дисертація була виконана Е.П.Петровою (Е.П.Гроза), яка згодом обіймала посаду зам. декана дефектологічного факультету та стала доцентом кафедри сурдопедагогіки і логопедії НПУ імені М.П.Драгоманова. Е.П.Петрова в 1962 р. захистила кандидатську дисертацію на тему: «Особенности описания предметов глухими учащимися младших классов».

Значний внесок в сурдопедагогічну теорію та практику зробила й інший представник наукової школи Августи Миронівни – Л.С.Лебедева – український учений, філолог і сурдопедагог, старший науковий співробітник, яка продовжувала дослідницьку роботу з особливостей самостійності у формуванні речень глухими дітьми. У 1965 р. Л.С.Лебедевою під керівництвом Августи Миронівни захищено дисертаційне дослідження на тему: «Шляхи підвищення самостійності розмовного мовлення у молодших глухих школярів», в якій було запропоновано алгоритм побудови речення за запитаннями.

До наукової школи Августи Миронівни Гольдберг також належить відомий дефектолог Едуард Ілліч Пуцин, який провів дослідження проблеми засвоєння глухими учнями літератури, зокрема малих літературних форм. Знаючи досконало міміко-жестове мовлення, Е.І.Пуцін довів, що сутність фобули літературного твору має бути розкрита із використанням міміко-

жестового мовлення. Під вмілим керівництвом А.М.Гольдберг, Е.І.Пушин в 1970 р. захистив дисертацію на тему: «Обучение глухих учащихся глагольным формам».

Звичайно, наукова школа А.М.Гольдберг повно розкрилася в НДІ педагогіки МО УРСР, де під її науковим керівництвом вповодж тривалого часу виконувались наукові роботи співробітниками-сурдопедагогами сектору дефектології. Наукові розробки втілювались у практику через створення програм, підручників для шкіл, методичних рекомендацій.

Тобто, наукова школа А.М.Гольдберг "Писемне мовлення як компенсаторний шлях розвитку дітей з порушенням слуху" розвивалась не лише теоретично, але й практично, позитивно і реально вплинула на вивірнення ефективності навчально-виховного процесу спеціальної школи.

Отже, володіючи теоретичними знаннями, практичним досвідом та педагогічною майстерністю, Августи Миронівна Гольдберг здійснила прорив в розбудові вітчизняної сурдопедагогіки. Зокрема, через підготовку висококваліфікованих науковців, аспірантів, пошукачів, які в майбутньому стали не менш відомими та талановитими вченими-педагогами.

За результатами дисертаційного дослідження в 1968 р. у видавництві «Радянська школа» в Києві А.М.Гольдберг опублікована українською мовою монографія «Розвиток писемної мови учнів молодших класів шкіл глухих», в якій було розкрито актуальні на той час психологічні підходи, відомості про співвідношення між розвитком і навчанням дітей з порушеннями слуху, зазначені основні тенденції розвитку писемного мовлення учнями молодших класів шкіл глухих.

Після захисту докторської дисертації та здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (з психології), А.М.Гольдберг не зупинилася на досягнутому. Про це свідчать наукові праці, що одна за одною публікувалися для потреб працівників закладів для глухонімих. Так, зокрема, в 1971 р. Августою Миронівною було підготовлено до друку матеріали, які склали вагому частину одного із розділів книги «Психология глухих детей», що була опублікована за редакцією відомого на теренах вітчизняної та зарубіжної психології І.М.Соловйова. Дана праця була однією із перших, якій було присуджено премію Академії педагогічних наук СРСР. І серед авторів Августи Миронівна – єдиний представник України.

А.М.Гольдберг – незмінний учасник численних нарад з питань навчання і виховання аномальних дітей, член редакційної ради журналу "Питання дефектології", член редакційно-методичної ради зі спеціальної літератури видавництва "Радянська школа", нею створено 3 підручники для глухих дітей, 5 монографій, написані методичні посібники для вчителів і студентів, низка статей, вона автор і рецензент програм для спеціальних шкіл.

А.М.Гольдберг продовжувала експериментальні дослідження з вивчення тем, що слугували фундаментом розвитку дитини та вивчення мовлення, спілкування дітей з порушеннями слуху. Як доказ такої відданості своїй справі та активної участі у експериментальних дослідженнях є наступні накази: наказ № 15 від 8 лютого 1974 року по Науково-дослідному інституту психології МО УРСР, в якому зазначалося, що А.М.Гольдберг разом із Л.С.Лебедевою мали відрядження до м. Одеси з метою участі у семінарі вчителів шкіл глухих та слабочуючих та для збору матеріалів за темами досліджень 1974 р.; наказ № 54 по Науково-дослідному інституту психології МО УРСР від 22 квітня 1974 р., в якому зазначено, що старший науковий співробітник А.М.Гольдберг була відряджена до м. Калуша Івано-Франківської області з метою збору матеріалів в Калуській школі для глухих дітей за плановою тематикою наукової роботи за 1974 р.

Відповідно наказу № 226 по Науково-дослідному інституту психології МО УРСР від 23 грудня 1974 р. А.М.Гольдберг була звільнена з посади старшого наукового співробітника відділу спеціальної психології та розпочала творчу діяльність у науково-дослідному Інституті Педагогіки МО УРСР на посаді старшого наукового співробітника, а згодом згідно наказу № 27 від 6 лютого 1975 р. та наказу від 21 листопада 1978 р. була призначена на посаду спочатку виконувача обов'язки, а потім завідувача сектором сурдопедагогіки, де в повній мірі реалізувалась її наукова школа.

Сектор сурдопедагогіки, як самостійний підрозділ Науково-дослідного Інституту педагогіки МО УРСР, було відкрито у 70-х роках ХХ ст. у структурі відділу дефектології і фінансувався УТОГ, тому А.М.Гольдберг було налагоджено за тісну співпрацю з Українським товариством глухих щодо вивчення питань, що ставились товариством.

Під керівництвом А.М.Гольдберг, діяльність сектора сурдопедагогіки спрямовувалась на дослідження низки важливих питань щодо вивчення особливостей розвитку дітей різних вікових

груп, зокрема: дослідження проблем дошкільного виховання глухих дітей; підвищення ефективності навчання і виховання учнів денних і вечірніх шкіл для глухих дітей та вивчення їхніх життєвих планів.

Паралельно з цим Августа Миронівна читала лекції для студентів в педінституті, виступала перед директорами шкіл, завучами, вчителями на щорічних курсах підвищення кваліфікації. Невтомна енергія, широка ерудованість, дійсна культура вабила до неї людей, викликаючи їхню довіру та глибоку повагу.

Августа Миронівна завжди брала активну участь в різних наукових заходах, що проводилися з метою підвищення якості навчання дітей з вадами слуху різних рівнів. Кожного року, кожного місяця вчена виступала з доповідями. Наприклад, вже в 1951 р. вона читала цикл лекцій на Республіканських курсах вчителів спеціальних шкіл Міністерства освіти УРСР, що проходили в Києві на базі Київської спецшколи, підвищуючи тим самим кваліфікацію сурдопедагогів. В 1955 р. А.М.Гольдберг брала участь у науковій сесії, що проходила в Москві; 30-31 травня 1960 р. була делегатом Науково-практичної конференції працівників спеціальних шкіл Черкаської області; в грудні 1972 р. доповідала результати досліджень на Науково-практичній конференції в Києві, що проходила на базі спецшколи для слабочуючих дітей тощо. Тобто, вона була не лише знаним вченим, але й вчителем вчителів та спільноти науковців. Періодично вона читала лекції з курсу "Методики розвитку мовлення" в КПДІ імені О.М.Горького. Студенти-сурдопедагоги любили її і цінили те, що їм випала честь пристати до знань і відкриттів світоча української сурдопедагогіки – Августи Миронівни Гольдберг. Серед них була і авторка даної статті, яка зі студентства пронесла ідеї, дружбу та еталони ставлення до науки, світу, людей, які демонструвала А.М.Гольдберг.

Характерною рисою Августи Миронівни була відсутність самоспокою, вона ніколи не зупинялась на досягнутому, вмiла бачити завдання практики на кожному новому етапі розвитку сурдопедагогіки і відгукувалась на них. Вона любила зустрічатись з вчителями, виступала на педрадах, відвідувала уроки, надавала індивідуальні консультації.

Августа Миронівна цінувала свою родину, піклувалась про неї, вмiла вирішувати складні питання. Жертовність її виявлялася у час, коли її любима матуся тяжко хворіла і потім пішла із життя.

Августа Миронівна вдень і вночі, сама, тривалий час допомагала своїй мамі вижити. І друзі, побачивши, що Августа Миронівна вже втрачає всі свої сили, організували чергування, щоб хоч якось підмінити Августу Миронівну і підтримати її зусилля.

Не дивлячись на те, що А.М.Гольдберг мала глибинні знання, вона на подив практиків-вчителів шкіл, виступала тактовним і толерантним оцінювачем, наголошуючи при цьому на високій мотивації сурдопедагогів.

Августа Миронівна мала неабиякий хист публічних виступів. Неодноразово її, як провідного фахівця, призначали першим опонентом при захисті докторських та кандидатських дисертацій.

Відомо, що наукове спілкування – це незмінна та якісна складова творчо-пошукового зростання вченого. Августа Миронівна активно виступала на різних наукових зібраннях, з'їздах та конференціях. Глибину її доповідей щиро цінували учасники наукових конференцій. А.Р.Лурія завжди передавав їй вітання та цікавився її життям.

Не зважаючи на всі труднощі та випробування долі, тонкий гумор Августи Миронівни Гольдберг прихилив до себе всіх, з ким вона зустрічалась. На святкування її 70-ти річного ювілею зібралось декілька поколінь її друзів. Її любили як молоді, так і зрілі, за її відданість, тактовність, особистісну зрілість.

25 грудня 1984 р. в Києві після нетривалої хвороби не стало професіонала своєї справи, людини чуйної, завжди готової прийти на допомогу, підтримати порадою, поділитися досвідом і знаннями – Августи Миронівни Гольдберг.

А.М.Гольдберг завдяки своїй науковій спадщині та професіоналізму стала відомою не лише на теренах вітчизняної сурдопедагогіки, а й на міжнародному рівні.

За активну наукову, дослідну та викладацьку діяльність Августи Миронівна мала багато нагород, зокрема нагороджена відзнакою «Відмінник народної освіти» (1962р.), почесними грамотами Міністерства освіти УРСР, тощо.

Праці

Гольдберг А.М. Розвиток писемної мови в учнів молодших класів шкіл глухих / А.М.Гольдберг // Монографія – К.: Рад. школа, 1968. – 128 с.

- Гольдберг А.М.* Завдання роботи з розвитку писемної мови Книга для позашкільного читання в старших класах шкіл глухонімих / А.М.Гольдберг // - К.: Радянська школа, 1936. - 94 с.
- Гольдберг А.М.* Читанка для 5 класу шкіл глухонімих / А.М.Гольдберг // - К.: Радянська школа, 1974.
- Гольдберг А.М.* Глухонімота. др. Українська радянська енциклопедія / А.М.Гольдберг // - 1961.
- Гольдберг А.М.* Дактилологія. др. Українська радянська енциклопедія / А.М.Гольдберг // - 1961.
- Гольдберг А.М.* Дефектологія. др. Українська радянська енциклопедія / А.М.Гольдберг // - Т.4. 1961.
- Гольдберг А.М.* Особенности самостоятельной письменной речи глухих школьников / А.М.Гольдберг // - Просвещение, 1966.
- Гольдберг А.М.* Формирование письменной речи у младших глухих школьников / А.М.Гольдберг // - 1967.
- Гольдберг А.М.* Своеобразное формирование письменной речи у глухого ребенка, «Психология глухого ребенка» / под. ред. И.М.Соловьева, Ж.И.Шиф, Т.В.Розоной, Н.В.Яшкова // - М.1971.
- Гольдберг А.М.* Вивчення глухих дітей в процесі навчання і виховання / Гольдберг А.М. // - К. Радянська школа, 1972.
- Гольдберг А.М., Овдієнко Р.О.* Читанка для 5-го класу шкіл глухих // Вид. 8-е. К.: «Ряд.школа», 1974, 207 с.
- Гольдберг А. М., Овдієнко Р. О.* Читанка для 5-го класу шкіл глухих // Вид. 4-е., К.: «Ряд.школа», 1958.
- Гольдберг А.М., Лебедева Л.С.* Формування вміння самостійно користуватись мовою в учнів початкових класів шкіл глухих // К.: «Ряд.школа», 1964. 152 с.
- Гольдберг А.М.* Розвиток писемної мови в учнів молодших класів шкіл глухих. - К.: Рад. школа, 1968.-128 с.

Література

- Сурдопедагогіка.* Хрестоматія / за ред.. Л.І.Фомічової. – В 2-х томах. Том 1. Видання третє, доповнене і перероблене // – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – 258с.
- Сурдопедагогіка.* Хрестоматія / за ред.. Л.І.Фомічової. – В 2-х томах. Том 2. Видання третє, доповнене і перероблене // – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – 291с.
- Архів* Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України. Архів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Архів Національної академії педагогічних наук України. Державний міський архів м. Києва. Митцю не треба нагород – нагородила його доля / Є.Грищенко // Наше життя. 1933.

- В. И. Лубовский, А.И. Чайкина.* Августа Мироновна Гольдберг / В.И.Лубовский, А.И.Чайкина // Дефектология // Педагогика. 1985.
- Г. Луценко.* «Она была маленького роста и любила носить костюм с блузкой», - вспоминает президент АПН Украины свою учительницу / Г.Луценко // Киевские ведомости. 1993.
- Е. Гроза.* Вона заслужила світлу пам'ять. / Е.Гроза. // Наше життя. 2003.; Е.Гроза. Її пам'ятають і вшановують. / Е.Гроза. // Наше життя. 2013.
- Б.Корсунская, А.Семенова* Наша глубокая признательность за память / Б.Корсунская, А.Семенова // Наше життя. 2013.

Гольдберг А.М.

**РОЗВИТОК ПИСЕМНОЇ МОВИ В УЧНІВ МОЛОДШИХ
КЛАСІВ ШКІЛ ГЛУХИХ**

Якість навчання писемної мови визначається успіхами її розвитку. Тому, насамперед, треба домовитись про те, що ми маємо на увазі, коли говоримо про розвиток писемної мови в молодших глухих учнів, що слід вважати показником рівня її розвитку. Критерії для оцінки розвитку писемної мови молодших глухих учнів можна визначити на основі даних про особливості розумового розвитку дітей і матеріалів дослідження взаємозв'язку між навчанням і розвитком.

Ще І.М.Сеченов характеризував розумовий розвиток дитини як якісні зміни її мислительної діяльності, що відбуваються в процесі навчання, розумові перевороти, які не вичерпуються репродукуванням знань. Трактуючи ці питання, Г.С.Костюк зазначає: «Розвиток не вичерпується засвоєнням учнями того або іншого навчального матеріалу, не зводиться до нього. Він виявляється і в тих змінах психіки учнів, які не є прямим наслідком навчання, а виникають як результат дальшої переробки засвоєного». Розкриваючи далі суть розумового розвитку дитини, Г.С.Костюк показує, що в цьому процесі взаємодіють три основні сторони: змістова, операційна, мотиваційна. Він підкреслює: «Розумовий розвиток учнів характеризується єдністю змісту, операцій і мотивів їх пізнавальної діяльності. Ці три сторони його взаємно зв'язані, одна від одної залежать, але кожна з них вимагає до себе спеціальної уваги в педагогічному керівництві ним».

Зважаючи на сказане, в оцінці рівня розвитку писемної мови дитини треба враховувати особливості змісту твору, розумових

операцій і дій, які використовувались у процесі його складання, мотивів, які спонукали до складання твору.

На ці сторони треба зважати при виборі прийомів роботи і наслідки застосування кожного з них оцінювати не лише на підставі розгляду його безпосереднього кінцевого результату (якість написаного твору), а й на основі врахування того, як застосований прийом сприяє оволодінню доцільними діями, потрібними при написанні інших творів, допомагає формуванню вміння раціонально організувати діяльність під час складання твору, створенню належних мотивів до оволодіння писемною мовою. Застосовуючи вправи з розвитку писемної мови, треба в кожному випадку ставити мету не тільки поширювати практику учнів в оперуванні певним словесним матеріалом, у вживанні певних конструкцій, а також озброїти їх уміннями і навичками організації своєї діяльності при складанні розгорнутих висловлювань, зокрема озброїти їх доцільними розумовими діями, які можуть привести до потрібних результатів у користуванні писемною мовою, виробити в них бажання оволодіти писемною мовою. Залежно від виконання цих завдань має бути оцінена ефективність прийомів роботи з розвитку описово-розповідної мови.

Дехто з сурдопедагогів висловлював сумніви в можливості розвитку самостійної писемної мови в глухих дітей. Такі сумніви в найбільш розгорнутій формі висував у вітчизняній літературі П.Д.Єнько. На його думку, лише в старших класах можна привчати глухих учнів самостійно писати твори, але й ця самостійність зводиться лише до добору вже відомого їм шаблону. У молодших і середніх класах учні повинні лише копіювати зразки, подані вчителем. Отже, навчання писемної мови має такий вигляд: час від часу вчитель дає зразок, форму, за якою повинні писати учні: лист, опис, розповідь від першої особи, передача почутого.

У висловлюваннях П.Д.Єнька виразно виявилось недовір'я до можливостей глухих дітей засвоїти і активно застосовувати мову, навчитися самостійно складати розгорнуті висловлювання. Ілюструє сказане таке його твердження: «Хоч до якої досконалості у виконанні заданих письмових робіт ми учнів не довели б, проте ми не повинні мріяти, що навчимо їх самостійно висловлювати свої думки; ні, ми навчимо їх лише довільно висловлювати свої думки за даними шаблонами — це все, що школа може дати. Цим ми маємо намір закінчити навчання глухонімих логічної мови».

Такі песимістичні погляди на можливості розвитку писемної мови глухих дітей, які поділяє дехто з зарубіжних фахівців, давно вже спростовані життям. Досвід роботи кращих радянських сурдопедагогів і експериментальні дослідження показали, що в сприятливих умовах позбавлені слуху діти можуть досягти високого рівня мовного розвитку; немає підстав заперечувати, що ці діти можуть самостійно користуватися писемною мовою. Разом з тим тепер ми більше знаємо труднощі, які виникають у глухій дитини в процесі оволодіння писемною мовою. Якщо їх належно не враховувати в педагогічному процесі, то в дитячих творах виникають значні хиби, а завдання, що стоять перед навчанням писемної мови, не виконуються.

Аналіз самостійних творів учнів молодших класів шкіл глухих, написаних на різних етапах навчання і в різних умовах, дає змогу характеризувати особливості писемної мови цих дітей і визначити основні тенденції її розвитку. Зіставлення таких особливостей з прийомами навчання веде до виявлення умов, які позитивно впливають на розвиток мови дітей. Важливим питанням, яке постає в процесі розв'язання таких завдань, є критерії оцінки учнівських робіт. Залежно від того, що розглядатиметься як основний показник якості дитячого твору, змінюється його оцінка.

Тут можливі різні підходи. Найбільш усталений підхід і, мабуть, найбільш поширений і досі в практиці — це судження про якість твору залежно від розміру його, правильності застосування слів і побудови речень. Зважаючи на такі показники, роботу оцінюють залежно від кількості помилок у застосуванні слів і конструкції речень. Такий підхід зустрічає серйозні заперечення.

Лексико-фразеологічний склад твору справді заслуговує на увагу: обсяг наявного в дитини словника і правильність його застосування, а також правильність побудови речень певною мірою характеризують рівень розвитку писемної мови дитини. Але лише певною мірою. Обмеженість цих показників яскраво проявляється у випадках, коли у великих за розміром творах (якщо навіть речення, з яких складається твір, правильно побудовані) мало передається справжніх думок їх автора. Буває, що дитина викладає чужі думки, відтворюючи без жодних змін відомий їй словесний матеріал, або в творі при відсутності помилок не розкриває належно теми. Тому й трапляється, що учитель, виходячи лише з цих критеріїв, високо оцінює малозмістовний (або навіть і беззмістовний) твір чи несамостійну роботу учня, водночас даючи

низьку оцінку навіть дуже цікавого за змістом самостійно складеного твору. Самостійні спроби молодших глухих учнів передати словесно свої думки часто потребують удосконалення і виправлення, тому ці твори дістають негативну оцінку. Діти роблять для себе практичний висновок: краще утримуватись від висловлення власних думок, а відтворювати добре відомі апробовані вирази, речення, навіть уривки, у правильності формулювання яких дитина впевнена.

Так з'являються певні штампи, які дитина бездумно включає в твір. Вони не підводять її і приносять успіх у виконанні поставлених завдань (позитивну оцінку). Разом з тим в учнів укорінюється шкідливий підхід до написання творів — спиратись у складанні творів лише на пам'ять (адже досить добре запам'ятати певний словесний матеріал і без помилок відтворити його при нагоді, щоб упоратись з поставленим завданням). Нерідко трапляється так, що в складанні творів учні переважно спираються на відтворення відомого словесного матеріалу і не застосовують більш досконалих засобів при складанні розгорнутих висловлювань. Глуха дитина в таких випадках для оволодіння писемною мовою йде шляхом механічного заучування.

Як відомо, користування мовою, у тому числі й писемною, не зводиться до відтворення, а є процесом творчим (неодмінно виникає потреба в самостійному застосуванні в нових умовах відомого словесного матеріалу). Отже, і глухих дітей треба вчити відтворювати свої думки.

Збільшення словника і вдосконалення фразеологічних конструкцій, безперечно, не повинно, випадати з поля зору вчителя, але ці завдання не вичерпують роботи з навчання писемної мови. Хоч лексико-фразеологічний склад і є важливою стороною писемного твору, проте не найважливішою, не найбільш специфічною для цього виду роботи. Більше значення для характеристики твору має досконалість структури твору як завершеного цілого — повнота відображення об'єкта, розмірність частин твору, послідовність і зв'язність побудови. Саме ці сторони і характеризують адекватність розкриття теми в творі.

Щоб повноцінно передати належну інформацію про об'єкт висловлювання в певній послідовності, треба виконати досить складну цілеспрямовану аналітико-синтетичну роботу: виділити основні сторони об'єкта, відібравши їх серед другорядних, обдумати потрібну інформацію, урахувавши при її доборі і

дозуванні мету висловлювання, обміркувати порядок розміщення інформації тощо. Щоб упоратися з такою роботою, треба добре розуміти суть поставленого завдання (уявити кінцевий результат, засоби, за допомогою яких досягли його). Отже, навчання писемної мови включає формування знань про особливості висловлювання учнів, про вироблення вміння правильно організувати свою діяльність у процесі складання твору. Інакше неможливо досягти бажаних наслідків в оволодінні писемною мовою глухими дітьми. А тому характеристика розвитку писемної мови глухих дітей включає розгляд названих сторін.

Щоб схарактеризувати писемну мову молодших глухих учнів, ми розглянули за вибраними критеріями особливості основних типів їх творів (описи предметів, оповідання за малюнками, твори про події з власного життя). Було проаналізовано понад 1500 творів учнів 2—4 класів різних шкіл України. Нас найбільше цікавила повнота відображення дітьми об'єкта розповіді і послідовність викладу, бо саме ці сторони учнівських висловлювань дуже мало описані в літературі. Крім того, ми по можливості фіксували перебіг діяльності учнів у процесі складання творів.

Залежно від повноти відображення об'єкта намітилися такі основні групи творів:

1) повна правильна передача основного змісту малюнків;
2) часткова передача основного змісту (коли відображено хоч і не всі потрібні компоненти, проте більшу їх частину, образ об'єкта все-таки створюється);

3) передача лише фрагментів об'єкта, коли в творі відображені лише окремі компоненти, за якими створюється неповний образ об'єкта;

4) викривлене відображення внаслідок внесення великої кількості даних, які не відповідають поставленому завданню (інформація про об'єкт висловлювання недостатня, вона тоне серед зайвих даних, які виходять за межі теми твору; твір написано не за малюнком, а з приводу малюнка, не про подію з власного життя, а з приводу події тощо). Найбільше творів молодших глухих учнів належить до 2-ої групи. Як і годиться, з року в рік збільшується обсяг 1-ої і 2-ої з названих груп і зменшується кількість творів, віднесених до 4-ої групи.

Такі зміни є важливою тенденцією в збільшенні повноти відображення об'єкта, що передається. Вона полягає в зростанні

кількості важливих компонентів, що знаходять відображення в творі, а водночас — і зменшення кількості зайвих повідомлень, які не сприяють уточненню образу і безпідставно вводяться в твір.

Отже, істотним напрямом розвитку змістовності творів глухих дітей є підвищення вибіркості у відображенні об'єктів — збільшення кількості потрібних даних і зменшення кількості зайвих. У такому підвищенні вибіркості є вияв зростання здатності глухої дитини до осмисленого, цілеспрямованого відображення об'єкта передачі в творах.

Зменшення в творах непотрібних даних є важливим показником удосконалення повноти відображення об'єкта. Воно відбувається досить інтенсивно від 2 до 4 класу. Так, ці дані становлять 13,3% інформації, вміщеної в твори другокласників, 3,4% інформації, вміщеної в твори учнів 3 класу, і лише 2,7% інформації, яка передається в творах учнів 4 класу. Отже, у творах відбуваються досить значні зміни.

Слід зазначити, що ці важливі зміни неоднаковою мірою характерні для різних типів творів. Про розходження, які тут спостерігаються, свідчать дані, наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Кількість неадекватних даних
у різних типах творів учнів (у %)

Оповідання	Класи		
	2	3	4
За малюнками	28,9	7,6	5,8
Про вихідний день	3,7	2,3	1,5
Про літні канікули	7,2	0,3	0,7

Як видно з таблиці, у творах усіх типів відбувається поступове зменшення зайвих даних, але воно найбільш помітне в творах за малюнками і менше в оповіданнях про вихідний день.

Підвищення повноти відображення об'єктів у творах проявляється не лише в тому, що з року в рік збільшується кількість компонентів об'єктів, про які йдеться в творах, але й у тому, що ці об'єкти відображаються більш диференційовано. Це виявляється, насамперед, у зростанні розмірності частин твору, пропорційності його будови, збільшенні логічної завершеності творів. Завдяки тому, що в творі диференційовано відводиться

місце інформації про різні компоненти, повідомлення про деталі підпорядковані основному, найважливішому в творі.

Такі зміни в структурі є показником того, що учні чіткіше уявляють побудову твору, який пишуть, ураховуючи висловлення в цілому, краще компонують його окремі частини.

Крім розглянутої тенденції збільшення повноти відображення об'єкта, слід назвати ще одну — збільшення в творах питомої ваги інтерпретації. У творах за малюнками змінюються співвідношення між відображенням безпосередньо сприйнятого і інтерпретацією його, збільшується кількість адекватних доповнень; у творах про події з власного життя прояви цієї тенденції полягають у збільшенні кількості оціночних суджень, узагальнених формулювань.

Важливою характерною стороною творів, як було вже сказано, є послідовність викладу. Вона характеризує здатність учнів задалегідь планувати свої висловлювання, вибирати певний порядок розміщення думок і додержання вибраного порядку для того, щоб той, хто читав твір, краще зрозумів його зміст.

Залежно від послідовності викладу намітилося 3 групи творів:

- 1) послідовності додержано повністю;
- 2) послідовності додержано частково;
- 3) немає сталої послідовності. Твори учнів різних класів неоднаково розподілялися за цими групами (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл учнівських творів залежно від ступеня додержання послідовності (в %)

Послідовності додержано	Класи		
	2	3	4
Повністю	22,9	30,8	33,5
Частково	48,9	64,6	64,9
не додержано	28,2	4,6	1,6

З таблиці видно, що з року в рік збільшується кількість творів, в яких послідовність додержана повністю, і різко зменшується кількість таких, в яких немає сталої послідовності.

Щодо цього, то, мабуть, чи не найбільше помітно підвищення якості будови творів глухих дітей. Вони, як видно з

наведених даних, у 4 класі оволодівають умінням будувати в певній послідовності твори.

З даних дослідження видно, що характер і розміри розглянутих особливостей творів глухих дітей переважно залежать від чіткості в них образу того твору, який вони складають (головним чином від того, якою мірою вони розуміють те, чим певний тип творів відрізняється від інших, яку інформацію належить включати, як цю інформацію доцільніше розміщати тощо), і від ступеня сформованості розумових дій, потрібних для повноцінного складання твору.

Факти показують, що глухі діти зазнають невдачі в складанні самостійних творів переважно тому, що не знають, яким повинен бути твір, або не вміють доцільно організувати свою діяльність. Вони як слід не знають, які вимоги висуває поставлене завдання, а тому стереотипно підходять до виконання різних завдань і намагаються, головним чином, вмістити в своїй роботі якнайбільше словесного матеріалу, не помилитись у вживанні слів та конструюванні речень і, як правило, не замислюються над повнотою та адекватністю передачі змісту, над структурою твору як логічно-завершеного цілого.

Глухі діти, здебільшого, дуже недосконало організовують свою діяльність при складанні твору. Особливо негативно впливає на результат діяльності відсутність попереднього обмірковування твору, осмисленого добору інформації і планування її розміщення.

Зрозуміло, що з року в рік ці недоліки зменшуються, і учнівські твори стають повноціннішими за змістом та структурою. Під впливом шкільного навчання глуха дитина краще оволодіває писемною мовою. Зміст писемних робіт є найбільш динамічною стороною писемної мови. Менше виявляється вплив навчання на перебудову і вдосконалення засобів, використаних у процесі складання творів. Така перебудова є тривалим і складним процесом.

Успіхи в оволодінні писемною мовою в учнів різних учителів неоднакові. Аналіз самостійних творів показує, що існують великі розходження між творами учнів одного року навчання, але різних учителів. Часом, роботи учнів молодших класів навіть кращі за роботи, написані за тим самим завданням учнями старших класів, або не поступаються перед ними за якістю. Буває, що немає якісної різниці в організації діяльності в процесі складання творів учнів різних років навчання.

За яким показником самостійні твори глухих дітей не розглядалися, помітне різке розходження в творах учнів різних шкіл. Складаючи оповідання за тим самим завданням, учні різних шкіл, але одного класу, вживають неоднакову кількість слів, інакше добирають слова, з різною повнотою розкривають тему і мають різні досягнення в побудові твору. Навіть такі поширені в практиці наших шкіл оповідання, як розповіді про вихідний день, зовсім різні в учнів різних учителів. У творах одних учнів основне місце відведено режимним моментам, наприклад, докладно описана процедура ранкового туалету або педантично названі страви, які їв учень протягом дня, і майже не показані розваги за цей день, а в творах учнів інших учителів — навпаки, стисло передані режимні моменти, а основну увагу зосереджено на відвідуванні кіно, прогулянці або розвагах. Такі факти свідчать про можливість молодших глухих учнів оволодіти писемною мовою і про великий вплив організації шкільного навчання на успіх у цьому. Адже за той самий час, працюючи за однією програмою, учителі досягають різних результатів у навчанні глухих учнів писемної мови. Тому виникає потреба виявити ефективність застосованих прийомів роботи. Розв'язанню цього завдання сприяє зіставлення особливостей складання творів учнями (зокрема, складу і рівня застосованих розумових дій) з організацією навчання писемної мови в класах, де вони вчаться.

Таке зіставлення показує, що на розвиток писемної мови глухих дітей молодшого шкільного віку найбільше впливають: 1) самостійність учнів при складанні творів; 2) активізація в ході навчання писемної мови розумової діяльності учнів, насамперед мислительної; 3) зв'язок навчання писемної мови з життям дитини...

Гольдберг А.М. Розвиток писемної мови в учнів молодших класів шкіл глухих. - К.: Рад. школа, 1968.-128 с.

Іван Гаврилович Єременко

Іван Гаврилович Єременко – відомий український вчений-дефектолог, доктор педагогічних наук, професор, якому належить одне з найпочесніших місць в історії української дефектології. Його ім'я відоме широкому колу педагогічної громадськості не тільки в Україні, а й далеко за її межами. Життєвий та творчий шлях, інтелектуальний потенціал, організаторські та особистісні якості вченого були взірцем високої професійності, відповідальності та моральної досконалості.

Народився Іван Гаврилович Єременко 18 квітня 1916р. у сім'ї селянина селища Миропілля Сумської області. Нерадісним було його дитинство. Хлопцеві не виповнилося ще й 16 років, як помер батько, згодом осліп старший брат. На утриманні матері залишилося п'ятеро дітей, а в Україні голод, розруха, епідемії. В той час він закінчив семирічку і розпочав навчання на шестимісячних учительських курсах м.Білопілля на Сумщині. З 1932 року І.Г.Єременко працював учителем початкових класів, а через кілька років його призначають на посаду інспектора Миропільського районного відділу народної освіти. За роки педагогічної праці особливо яскраво виявилися властиві Івану Гавриловичу організаторські таланти і здібності до педагогічної діяльності, любов до дітей, висока відповідальність за якість їх освіти та виховання.

Щоб підвищити професійний рівень, він у 1934 р. вступив до Полтавського педагогічного інституту, після закінчення якого у 1938р. працював на посаді викладача Немирівського педагогічного училища (Вінницька область).

Однак, працювати на ниві педагогічної освіти йому довелося недовго – розпочалася Друга світова війна. Молодий педагог добровільно зголошується стати в ряди захисників батьківщини. Іван Гаврилович брав участь в обороні Ленінграда, за що був нагороджений медаллю «За оборону Ленінграда». Беручи участь у військових діях, виконуючи обов'язки начальника радіостанції, І.Г.Єременко одночасно був і військовим кореспондентом дивізійної газети «Родина зовет», на сторінках якої часто публікувалися його репортажі.

За активну участь у Другій світовій війні (1941-1945рр.) І.Г.Єременко нагороджувався багатьма урядовими нагородами: орденами «Червона Зірка» та «Вітчизняна війна» II ступеня,

медалями «За відвагу», «За бойові заслуги», «За перемогу над Німеччиною», «Георгій Жуков» та іншими нагородами.

Після закінчення війни І.Г.Єременко продовжив роботу літературного працівника в газеті «Радянська освіта», а з часом повернувся до улюбленої діяльності в педагогічному училищі (спочатку в Новомиргородському Кіровоградській обл., а пізніше в Коростишівському Житомирській обл.). Творчу педагогічну працю поєднував з підвищенням свого фахового рівня. Іван Гаврилович успішно склав кандидатський мінімум і розпочав навчання в аспірантурі Українського науково-дослідного інституту дефектології Міністерства освіти України у 1949 р., яке завершилось успішним захистом дисертації на тему «Роль особистого прикладу вчителя у вихованні» для здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук. З 1952 р до 1959 р. його наукова робота поєднувалася з викладацькою діяльністю. У той час він працював завідувачем кафедри педагогіки і психології Київського інституту фізичної культури. Невипадково об'єктом його досліджень стають питання фізичного виховання молоді. Він автор низки публікацій з проблем розвитку фізичного виховання в Україні та підготовки вчителів відповідного профілю.

Працюючи на посаді завідувача відділу дефектології Науково-дослідного інституту педагогіки Міністерства освіти України понад 26 років (1959-1986 рр.), І.Г.Єременко спрямовував наукову діяльність співробітників на розробку найбільш гострих питань корекційної спрямованості навчання, виховання і розвитку дітей з психофізичними порушеннями, на значне підвищення освітньо-виховного рівня і професійної підготовки з метою працевлаштування випускників школи й включення їх у трудове життя робітничого колективу. Він усвідомлює, що успішне розв'язання цих складних проблем можливе тільки у процесі спільної праці вчителя-дефектолога, вихователя і шкільного лікаря та за умов підвищення їхньої дефектологічної освіти, збагачення знань, здобутих у вищому навчальному закладі шляхом самоосвіти та піднесення якості роботи методичних об'єднань школи.

У передмові до посібника «Основи спеціальної дидактики» вчений підкреслював, що «ця високогуманна і складна професія вимагає від вчителя високої професійної майстерності, напруженої розумової роботи, великої душевної щедрості, любові до дітей»¹.

¹ Єременко І.Г. Основи спеціальної дидактики / за ред. І.Г.Єременко. 2 –е вид. доп. – Київ.: Рад. школа, 1986. С.3.

В цілому, в посібнику вперше висвітлювалися основи дидактичних і методичних знань з олігофренопедагогіки, розкривалися мета і завдання допоміжної школи, зміст освіти, дидактичні принципи і методи навчання та особливості пізнавальної діяльності учнів, без урахування яких їх розвиток значно ускладнюється. Ці та інші проблеми спеціальної дидактики були предметом гострих дискусій учасників наукових та науково-практичних конференцій, педагогічних читань і семінарів, організованих Іваном Гавриловичем, а висловлені зауваження і побажання практиків урахувалися ним у подальших публікаціях.

За період роботи в системі спеціальної освіти вся його багатогранна наукова діяльність була пов'язана з розробкою складних проблем корекційно-спрямованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Поруч з великою організаційною діяльністю щодо модернізації структури, змісту і методів навчання дітей у спеціальних дошкільних і шкільних закладах І.Г.Єременко проводив плідну роботу з розширення наукових досліджень у галузі спеціальної педагогіки і психології, пошуку шляхів і засобів удосконалення педагогічного процесу в школах, спрямуванні його на формування особистості цих дітей, забезпечення міцних зв'язків між теоретико-методолічними основами їхнього навчання і потребами педагогічної практики.

У цьому контексті І.Г.Єременко вперше обґрунтував необхідність зміни постійної та одноманітної структури уроку на динамічно-стереотипну, у додаток до розчленованого ввів розчленовано-цілісний і цілісний способи організації навчальних дій учнів. Учений запропонував поєднання перцептивних, словесних і навчально-практичних дій учнів, що забезпечує поступове нарощування навичок побудови навчальних дій з опорою на власні сили та основні узагальнення розумових прийомів з тими діями, які належить виконувати. Він запровадив видозміну загальноприйнятої структури уроку, одним із важливих компонентів якого є нервово-психічна підготовка учнів на початку заняття, що передбачає таку логіку розгортання навчального процесу, що забезпечує активну участь дитини у педагогічному процесі і водночас дає змогу багаторазового звернення, кожного разу на вищому рівні, до предмета вивчення з метою його успішного засвоєння.

У 1967 р. І.Г.Єременко захистив докторську дисертацію на тему «Організація навчальної діяльності учнів допоміжної школи

на основі підвищення їхньої пізнавальної активності», у якій подальше наукове обґрунтування одержали питання про рівні фізичного розвитку учнів цієї категорії, труднощі у їхній навчальній діяльності, спричинені особливостями психофізичного розвитку розумово відсталих дітей, про рівні розвитку в них інтелектуальної працездатності та здібності до організації своєї діяльності у процесі виконання різних видів навчальних завдань. Дослідження І.Г.Єременка довели, що формування пізнавальної активності передбачає таку організацію навчання, за якої: учні усвідомлюють значення освіти в цілому і того навчального матеріалу, що вивчається на конкретному уроці; вчитель здійснює добір доступного навчального матеріалу та спрямовує його на розв'язання навчальних, виховних і корекційних завдань; учні систематично включаються у практичну діяльність з метою поєднання навчання з життям; вчитель використовує різні методи, прийоми і засоби навчання та здійснює раціональне їх поєднання.

Сучасний досвід роботи школи для розумово відсталих дітей підтверджує правомірність обґрунтованих І.Г.Єременком положень про те, що пізнавальна активність учнів зростає, якщо відкриваються нові можливості їхнього залучення до процесу практичного засвоєння важливих умінь і навичок, необхідних для успішної організації навчальних дій за умов, якщо:

- урок має динамічно-стереотипну структуру;
- спосіб побудови уроку відповідає закономірностям пізнавальної активності учнів, забезпечує спеціальну підготовку до виконання основних завдань уроку та логічне розгортання процесу навчання, що передбачає поступове залучення учнів до навчальної роботи та можливості багаторазового повернення до вивченого матеріалу щораз на вищому рівні з метою якісного засвоєння;
- забезпечуються спеціальні заходи, спрямовані на підтримання працездатності учнів на оптимальному рівні;
- здійснюється поступовий перехід від максимально розчленованої до цілісної форми організації дій учнів;
- відбувається гармонійне поєднання пізнавальних засобів-джерел знань (слово, образ, дія).

За наявності зазначених вище педагогічних умов, підкреслював вчений, завжди вдається досягти певних змін структури навчальної діяльності учнів у напрямі її вдосконалення, значно полегшити керівництво процесом її формування.

Не одне покоління вчителів спеціальних навчальних закладів для розумово відсталих дітей знало Івана Гавриловича як автора першого в Україні підручника з олігофренопедагогіки, багатьох навчальних та методичних посібників для учнів та вчителів допоміжної школи, як організатора науково-практичних конференцій, семінарів-практикумів, педагогічних читань, на яких обговорювалися актуальні питання корекційно-компенсаторної спрямованості виховання і навчання учнів з порушеннями слуху, зору, інтелекту та мовлення.

Підготовка великої групи наукових працівників, нині докторів та кандидатів педагогічних і психологічних наук, відбувалася у відділенні дефектології Українського науково-дослідного інституту педагогіки, керівником якого доктор педагогічних наук, професор І.Г.Єременко був понад двадцять шість років.

Іван Гаврилович володів особливим даром спілкування з науковцями і практиками, щедро передавав їм свої знання і досвід, захоплював співрозмовників властивим йому оптимізмом, ентузіазмом, вірою у позитивний результат, відданістю справі, якій присвятив усе життя – підготовці дітей з особливостями психофізичного розвитку до самостійного життя і праці.

Під його керівництвом і за його активної участі опубліковано низку наукових праць, що узагальнюють, розширюють теорію сучасної корекційної психопедагогіки, збагачують педагогічну практику новими концептуальними ідеями і положеннями. Серед них: «Дидактичні основи уроку в допоміжній школі» (1966 р.), «Диференційоване навчання в допоміжній школі» (1979 р.), «Готовність розумово відсталих дітей до навчання в школі» (1981 р.), «Олігофренопедагогіка» (1985 р.), «Основи спеціальної дидактики» (1986 р.) та ін.

У цих науково-методичних працях вчений дає відповідь на риторичне запитання практиків: – Як і за яких умов, застосовуючи ефективні методи і прийоми навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, можливо домогтися істотного підвищення загальноосвітнього рівня й професійно-трудової підготовки їх до практичної діяльності в сфері матеріального виробництва? У сучасній практиці, підкреслював І.Г.Єременко, учителі допоміжної школи недостатньо враховують те важливе положення, що окрім порушених основних психічних функцій і систем у кожної дитини є збережені резерви і можливості, спираючись на

які можна істотно розширити пізнавальні завдання. Вчений зазначає, що «не можна залишати поза увагою суперечність між єдиними для всього класу педагогічними вимогами (єдиний темп навчання, єдиний зміст програмного матеріалу, єдині методи навчання та ін.) і різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей учнів. Наслідки мозкового захворювання у кожного учня залежать від причини, характеру, місця локалізації, обсягу і початку захворювання. Тому кожний учень виконує навчальні завдання на різному рівні пізнавальних можливостей»¹.

Між тим, готуючись до уроку, вчитель, як правило, орієнтується на пізнавальні можливості слабших учнів. Подолати цю суперечність І.Г.Єременко рекомендує шляхом введення диференційованого навчання, основні положення якого не втратили своєї актуальності і наукової новизни і в наш час, коли йде активний пошук альтернативних форм освіти цієї категорії учнів (інтегрованої або інклюзивної). Диференційоване навчання вчений розглядав як специфічну форму поділу учнів на характерні групи за певними показниками (рівень розвитку пізнавальної діяльності та активності, особистісні характеристики, можливості у навчанні). Методологічною основою диференційованого навчання учнів він вбачав не в зниженні вимог до їхньої освіти, а в забезпеченні максимально сприятливих умов для реалізації навчальних можливостей кожного учня.

Теоретико-методологічні основи диференційованого навчання, методи диференційованої діагностики, порядок комплектування класів для роздільного навчання, розробка варіативного змісту освіти, методів фронтальної та індивідуальної роботи на уроці проаналізовано, узагальнено та впроваджено в практику допоміжної школи колективом науковців відділу дефектології НДІ педагогіки МО України (І.Г.Єременко, Л.С.Вавіна, Г.М.Мерсіянова). Ця новаторська технологія відображена у праці «Диференційоване навчання в допоміжній школі» (1979р.), у дисертаціях, виконаних під керівництвом І.Г.Єременка, стала важливим підсумком тривалих наукових досліджень і викликала особливий інтерес у практиків і підтримку держави.

Впровадження у педагогічну практику диференційованого навчання учнів допоміжної школи переконливо довело, що

¹ Єременко І.Г. Диференційоване навчання в допоміжній школі / І.Г.Єременко, Л.С.Вавіна, Г.М.Мерсіянова. – К.: Рад. школа 1979. – С.4.

роздільне навчання дітей одного і того ж класу є об'єктивною необхідністю, зумовленою нерівномірністю розвитку пізнавальних можливостей учнів та різним рівнем їхньої готовності до навчання в школі. Одержані результати підтвердили, що найінтенсивніший розвиток учнів стає можливим за умов, коли зміст освіти і методика його реалізації забезпечують: диференційовану пропедевтику корекційно-спрямованого навчання; врахування рівня загального розвитку та пізнавального досвіду учнів; поєднання диференційованого та індивідуального підходів у процесі їхнього навчання; перспективне орієнтування на потенційні можливості учнів.

Багатогранна діяльність І.Г.Єременка свідчить про потужний творчий і науковий потенціал вченого, широту його інтересів, вміння продукувати і реалізовувати талановиті ідеї та новації. Він є автором першого в Україні навчального підручника для студентів дефектологічних факультетів, учителів, вихователів допоміжної школи і батьків «Олигофренопедагогіка» (1985 р.). У підручнику на основі аналізу клініко-фізіологічних і психолого-педагогічних досліджень вчених СРСР і зарубіжних вчених-дефектологів, синтезування різних показників, отриманих в процесі вивчення окремих сфер розвитку учнів допоміжної школи, розкривається широкий спектр проблем, пов'язаних з еволюцією поглядів на розумову відсталість та розробкою методів наукових досліджень в олигофренопедагогіці та методів вивчення учнів, даються поради педагогам щодо посилення загальноосвітньої і професійно-трудової підготовки учнів допоміжної школи, узагальнюються теоретичні та методичні аспекти процесу навчання учнів з інтелектуальними порушеннями. В ньому здійснено ґрунтовний аналіз особливостей навчальної діяльності розумово відсталих учнів, специфіки процесу їхнього навчання, розкрито корекційну сутність уроку та особливості його проведення. «Чіткий, розмірений порядок роботи, суворе дозування розумового і фізичного навантаження, наявність постійно діючих педагогічних стимулів, що спонукають до активної діяльності, підкреслював учений, створюють найсприятливіші умови для навчання розумово відсталих дітей, попереджують нервово-психічне перенавантаження»¹. У підручнику вміщено інформацію про типи уроку і варіанти його структури, особливості поєднання і упорядкування

¹ Єременко І.Г. Олигофренопедагогіка/ І.Г.Єременко – К.: Вища школа 1985 – С.123.

методів, засобів і прийомів навчання, про їх розвивальну і корекційну функцію.

Тривалі та цілеспрямовані спостереження за навчальним процесом, результати експериментального навчання дозволили І.Г.Єременку з'ясувати механізми підвищення організуючої та регулюючої функції уроку як комплексу педагогічних умов, за яких протікає навчальна діяльність учнів допоміжної школи. Окрім того, матеріали дослідження допомогли визначити педагогічні умови, за яких керування навчальною діяльністю учнів досягає найбільшої ефективності і водночас не тільки не стримує активність і самостійність розумово відсталих учнів, а всіляко сприяє їх неухильному підвищенню.

Особливе місце в підручнику відводиться висвітленню теоретичних основ виховної роботи з дітьми цієї категорії, розкриттю мети, завдань, принципів і методів морального, трудового, фізичного, естетичного виховання учнів, позакласної та позашкільної роботи, аналізу труднощів, зумовлених наявністю в них відхилень у поведінці та емоційно-вольовій сфері. Окремі розділи підручника, відповідно до програм вищого навчального закладу, присвячені вивченню особливостей педагогічного керівництва шкільним колективом, учнівськими організаціями, педагогічним процесом в цілому. Всі ці питання розглядаються з урахуванням теорії і практики навчання та виховання розумово відсталих учнів і спираються на результати клінічних, психологічних, дидактичних, методичних досліджень вчених, перевірених шкільною практикою.

У зв'язку з модернізацією змісту загальноосвітнього і професійно-трудового навчання (1984 р.) виникла гостра потреба в пошуках більш ефективних шляхів і засобів побудови навчально-виховного процесу в допоміжній школі, зокрема, в поліпшенні ефективності та результативності корекційної роботи з учнями, що визначає специфіку їхньої освітньої і професійно-трудової підготовки. Особливість розв'язання цього завдання полягала в тому, що у допоміжній школі навчально-виховний процес переважно спрямовувався на підвищення рівня підготовки учнів до праці у сфері матеріального виробництва.

У цьому контексті увага зверталася в першу чергу на створення відповідної матеріально-технічної бази професійно-трудового навчання, удосконалення його системи, посилення виробничого компоненту праці як складової цієї системи,

розширення профілів трудового навчання. Водночас, підкреслював Іван Гаврилович, заняття в шкільних навчальних майстернях недостатньо ефективно спрямовувалися на корекцію інтелектуального компонента трудової діяльності і її регуляцію (орієнтування в завданні, планування послідовності дій, формування навичок самоконтролю, порівняння виробу зі зразком).

Ставало очевидним, що допоміжна школа ще не давала всім учням такого рівня підготовки до самостійної праці, який стимулював би розвиток в учнів пізнавальної активності і самостійності та забезпечував би вищий рівень соціально-трудової адаптації. Матеріали дослідження І.Г.Єременка доводили, що трудове навчання здійснюватиме позитивний вплив на інтелектуальний розвиток учнів тільки тоді, коли воно буде спеціально організоване і тісно пов'язане з корекційними заходами. З цією метою вчений рекомендує у процесі загальноосвітнього і професійно-трудоного навчання більше уваги відводити інтелектуалізації практичної діяльності учнів, формуванню та регулюванню оптимальних міжособистісних стосунків, включенню дітей у спеціально організовані умови життєдіяльності, пізнавальну і трудову діяльність, систематично і цілеспрямовано здійснювати корекцію властивих дітям порушень у розвитку. «Правильно організована праця, – підкреслював вчений, – сприяє вихованню в учнів працелюбності, колективізму, дружби і товарищескості, формує розуміння суспільного значення праці і прагнення до трудової діяльності»¹.

На основі аналізу результатів наукових досліджень в галузі олігофренопедагогіки та експериментальної їх перевірки, І.Г.Єременко розкрив сутність корекційно-педагогічної роботи. Педагогічну корекцію він розглядав як складну систему спеціальних засобів впливу на психічний розвиток дитини, яка у поєднанні з медичною допомогою створює сприятливі умови для формування особистості. При цьому він підкреслював, що розвиток дитини у процесі корекції не зводиться тільки до техніки виправлення порушень, що уже виникли, а водночас з цим спрямовується на формування нових якісних утворень особистості. Ефективно організований навчально-виховний процес, на його думку, виступає в якості основного засобу корекції порушень розвитку і, перебуваючи у єдності з розвитком, створює найбільш

¹ Єременко І.Г. Олігофренопедагогіка. / І.Г.Єременко.: Вища школа 1985. – С.57.

сприятливі можливості для здійснення систематичного і планомірного коригуючого впливу на всі сфери фізичного, розумового і духовного розвитку дитини, виправлення порушень процесів сприймання, уявлення, пам'яті, мовлення, мислення, вчинків, дій, емоційно-вольової сфери, поведінки, характеру та почуттів. Він був переконаний, що успішне розв'язання цих завдань можливе тільки за умови комплексного підходу до розвитку особистості у позитивному напрямі.

Результативність корекційної роботи, стверджував вчений, - багато в чому визначається тим, у якій мірі дитина включена в соціальні стосунки довкілля, на скільки широким є коло її спілкування з людьми, які її життєві позиції в школі, класі, сім'ї, як входить вона в світ речей і явищ оточуючого світу, наскільки вона успішно опановує соціальний досвід, мовлення, предметні дії, звички, форми поведінки.

Як підкреслював І.Г.Єременко, навчальний процес залишається одним із основних засобів корекції порушень розвитку дитини. «Перебуваючи у нерозривному зв'язку з розвитком, навчання має найбільші можливості для систематичного і планомірного коригуючого впливу на всі сторони психічної і фізичної сфери учня. Уміло використовуючи зміст навчального матеріалу, вчитель отримує великі можливості для виправлення в учнів недоліків психофізичного розвитку»¹. Науковцями відділу дефектології під керівництвом І.Г.Єременка було розроблено основні педагогічні вимоги, дотримання яких забезпечує корекційно-виховну спрямованість навчання. Найважливіші серед них: адаптація змісту навчання до пізнавальних можливостей учнів; наочність навчання; уповільненість процесу навчання; багаторазове повторення учбових дій з метою формування умінь і навичок; індивідуальний і диференційований підходи до учнів; активне включення їх до ігрової, суспільно корисної, трудової діяльності.

На основі поглибленого вивчення механізмів корекційної роботи, І.Г.Єременко розробив теоретичні і науково-методичні рекомендації стосовно особливостей організації навчально-виховного процесу в допоміжній школі, змісту, принципів й методів виховання, визначив їх спрямованість на поліпшення і виправлення порушень розвитку особистості. Особливу увагу він

¹ Єременко И.Г. Олигофренопедагогика / И.Г.Еременко.: Вища школа 1985. – С.51-57.

приділяв удосконаленню форм організації виховного процесу, його структури. Високий оптимізм викликають розроблені вченим принципи, форми і методи виховання учнів у позакласній, позашкільній роботі, у процесі суспільно корисної, самообслуговуючої праці, виробничого навчання та їх участі в діяльності учнівського самоуправління, що розширює перспективи інтеграції випускників допоміжної школи, їх адаптації в суспільстві.

Окремі розділи підручника «Олигофренопедагогіка», зокрема такі як «Школознавство», «Виховання розумово відсталих дітей в сім'ї і дошкільних закладах», «Педагогічне вивчення дітей» цінні не лише для вчителів і вихователів допоміжної школи, а й для всіх, хто причетний до цієї проблеми – працівників психолого-медико-педагогічних консультацій, працівників управлінь і відділів освіти, методистів обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти, батьків.

Варто звернути увагу на те, що окремі науково-методичні праці І.Г.Єременка і, особливо, підручник «Олигофренопедагогіка» не позбавлені ідеологічного контексту, характерного для педагогіки радянського періоду. Так, до основних принципів виховання вчений відносив «комуністичну ідейність», «виховання в колективі, для колективу і через колектив», а також принципи, «соціалістичного інтернаціоналізму», «радянського патріотизму». Вчений розробляв зміст ідейно-політичного, атеїстичного, естетичного виховання, що ґрунтувалися на засадах комуністичної моралі та діалектико-матеріалістичного світогляду. Попри це, їх реалізація сприяла розвитку дефектологічної науки і практики, урізноманітненню змісту і форм позакласної та позашкільної роботи. Корекційні зусилля у виховному процесі переважно спрямовувалися на подолання дисоціації у розвитку свідомості, поведінки, характеру і почуттів учнів. Особлива увага зверталася на усунення розриву між словом і ділом, намірами і фактичними вчинками.

Довгий час І.Г.Єременко активно здійснював координацію наукових досліджень з розвитку дефектологічної науки в Україні, планування, розробку та видання навчально-методичних посібників, очолюючи багато років Науково-методичну комісію Міністерства освіти України з проблем дефектології. Завдяки активності і високій відповідальності вченого спеціальні школи вчасно і в повному обсязі одержували розроблені науковцями

відділу дефектології НДІ педагогіки України та викладачами дефектологічних факультетів педагогічних інститутів навчальні підручники, посібники, програми, методичні рекомендації, дидактичні матеріали. Він був головним редактором української збірки науково-методичних праць «Питання дефектології», членом редакційної колегії всесоюзного журналу «Спеціальна школа» (нині «Дефектологія»), організатором і активним учасником республіканських наукових сесій, конференцій, педагогічних читань.

Не одне покоління учителів спеціальних навчальних закладів для розумово відсталих дітей знало Івана Гавриловича як автора першого в Україні підручника «Олигофренопедагогіка», багатьох навчальних та методичних посібників для учнів та вчителів допоміжних шкіл, як організатора науково-практичних конференцій, семінарів, практикумів, педагогічних читань, на яких обговорювалися актуальні питання корекційно-компенсаторної спрямованості виховання та навчання учнів з порушеннями слуху, зору, інтелекту та мовлення.

Підготовка великої групи наукових працівників – докторів та кандидатів педагогічних та психологічних наук відбувалася у відділенні дефектології Українського науково дослідного інституту педагогіки, керівником якого доктор педагогічних наук, професор І.Г.Єременко був понад 25 років.

І.Г.Єременко був людиною високої культури, широкого світогляду, невичерпної енергії. Йому властиві були скромність, доброзичливість, сердечність, толерантність у спілкуванні з колегами, вчителями, аспірантами, висока вимогливість, відповідальність і принциповість. Він наполегливо і цілеспрямовано прищеплював високу культуру проведення експерименту, вчив ретельно аналізувати здобуті факти, уміло робити обґрунтовані висновки й узагальнення. Кілька поколінь фахівців України у галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології виростили на ідеях, освітніх новаціях, концепціях, які розробив та впроваджував Іван Гаврилович у своїх змістових лекціях, доповідях і виступах або залишив у спадок у наукових працях, підручниках та навчальних посібниках. І сьогодні молоді науковці, аспіранти, учителі допоміжної школи у ситуаціях вибору не простих професійних дій часто звертаються до публікацій вченого, що залишаються актуальними і слугують підґрунтям для

піднесення освітянською спільнотою якості науково-дослідної, науково-педагогічної і навчально-виховної роботи.

Останні роки свого життя (до 2002 р.) Іван Гаврилович працював головним науковим співробітником лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки АПН України. Особливу увагу приділяв розробці концептуальних засад розвитку спеціальної освіти, модернізації її змісту, методів і принципів навчання на україномовних засадах і традиціях, продовжував стежити за практикою диференційованого навчання учнів з особливостями інтелектуального розвитку, переживав разом з педагогами допоміжної школи за невдачі і труднощі, що виникали в період економічної і соціальної кризи в перші роки незалежності України. Науково-теоретична спадщина І.Г.Єременка відіграла істотну роль у розробці широкого спектру проблем радянської дефектології і сьогодні залишається прикладом поєднання високого теоретичного рівня експериментальних досліджень з їхньою практичною спрямованістю і педагогічною майстерністю.

За плідну науково-організаційну, пошукову діяльність у галузі спеціальної освіти та високі професійні і ділові особистісні якості І.Г.Єременко нагороджувався високими державними відзнаками «Відмінник освіти СРСР», «Відмінник освіти України», Почесними грамотами Міністерства освіти і науки та Президії НАПН України. Постановою Кабінету Міністрів України йому було присуджено довічну державну стипендію.

23 липня 2002 року на 87-му році пішов із життя Іван Гаврилович Єременко. Похоронений на Байковому цвинтарі у м. Києві.

Важливі теоретичні і методичні положення та концептуальні ідеї І.Г.Єременка, що не одержали повного застосування за життя вченого, здійснювали значний вплив на подальший розвиток дефектологічної науки та шкільної практики в період незалежності України. Вони залишаються не тільки актуальними, а й затребуваними в діяльності різних типів спеціальних навчальних закладів на сучасному етапі та стали невід'ємною частиною реформованої спеціальної освіти. Свідченням цього є те, що на праці професора Єременка І.Г. посилаються всі, хто досліджує складні проблеми навчання, виховання і розвитку дітей з порушеннями інтелекту.

Опубліковані в 60-80-х роках наукові праці І.Г.Єременка давно стали бібліографічною рідкістю і майже недоступні для студентів, викладачів дефектологічних факультетів педагогічних університетів та вчителів шкіл. У навчанні розумово відсталих учнів на сучасному етапі впроваджуються нові підходи не тільки до змісту їхньої освіти, а й до її структури та організації навчальної діяльності. Доводиться необхідність модернізації існуючої системи навчальних закладів шляхом впровадження інтегрованої або інклюзивної форми навчання таких осіб у масових школах. Все це відбувається без врахування накопиченого на попередніх етапах досвіду спеціальної освіти та відповідної підготовки вчителів масової школи до навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку в нових умовах освітньої парадигми.

Немає сумнівів у тому, що наукова спадщина Івана Гавриловича Єременка потребує більш глибокого системного аналізу і творчого використання в практиці навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в нових умовах.

Щоб полегшити підготовку вчителя масової школи до уроку в умовах спільного (інклюзивного чи інтегрованого) навчання дітей з різними пізнавальними можливостями, подаємо розміщений у 6-му розділі посібника «Основи спеціальної дидактики» матеріал про урок як основну форму організації навчання розумово відсталих дітей, підготовлений професором І.Г.Єременком. Творче використання вчителем представленого у цьому розділі матеріалу дозволить йому успішно розв'язувати навчальні, виховні та корекційні завдання в роботі з розумово відсталими дітьми.

Праці

Єременко І.Г. Дидактичні основи уроку в допоміжній школі / І.Г.Єременко. К.: Рад.школа, 1966. – 128 с.

Єременко І.Г. Пізнавальні можливості учнів допоміжної школи / І.Г.Єременко. – К.: Рад.школа, 1966. – 231 с.

Єременко І.Г. Прийом і організація пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи в процесі навчання: [методичний лист] / І.Г.Єременко. – К.: Рад.школа, 1968. – 40 с.

Єременко І.Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі / І.Г.Єременко. – К.: Рад.школа, 1970. – 54 с.

Єременко І.Г. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями і уміннями / І.Г.Єременко, Г.М.Мерсіянова. – К.: Рад.школа, 1971. – 34 с.

Єременко І.Г. Понавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И.Г.Еременко, - К.: Рад.школа, 1972. – 432 с.

Єременко І.Г. Материали исследования процесса обучения во вспомогательной школе / И.Г.Еременко. – К.: Рад.школа, 1972. – Ч.1. – 111 с.

Єременко І.Г. Організація і проведення уроку в допоміжній школі (1-4 клас) [методичний лист] / І.Г. Єременко. – К.: Рад.школа, 1976. – 123 с.

Єременко І.Г. Невпинно поліпшувати якість виховання в спеціальних школах / І.Г.Єременко // Питання дефектології: Республіканський науково-методичний збірник. Вип.11 – К.: Рад.школа, 1976. – 76 с.

Єременко І.Г., Диференційоване навчання в допоміжній школі / І.Г.Єременко, Л.С.Вавіна, Г.М.Мерсіянова. – К.: Рад.школа, 1979. – 142 с.

Єременко І.Г. Готовність розумово відсталих дітей до навчання в школі / І.Г.Єременко, В.Є.Турчинська. – К.: Рад.школа, 1981. – 207 с.

Єременко І.Г. Олигофренопедагогика / И.Г.Еременко. – К.: Вища школа, 1985. – 328 с.

Єременко І.Г. Основи спеціальної дидактики / за ред.І.Г.Єременка. – 2-ге видання, доп. – К.: Рад.школа, 1986. – 200 с.

Єременко І.Г. Урок як основна форма організації навчання // Основи спеціальної дидактики, за ред. І. Єременка 2- ге вид.: К, 1981. - С.65-85.

Література

Бондар В.І. Життя віддане дефектології / До 85-річчя від дня народження професора І.Г.Єременка / В.І.Бондар // Дефектологія – науково-методичний журнал. - К.: Педагогічна преса, 2001. - №2. - С. 52-55.

Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки: [підручник]. / В.І.Бондар, В.В.Золотоверх. - К.: Знання, 2007. – С.238-243.

Бондар В.І., Синьов В.М. Учитель, вчений, організатор галузі спеціальної освіти, громадянин / До сторіччя від дня народження І.Г.Єременка / В.І.Бондар, В.М.Синьов // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. серія 19. Корекційна педагогіка та

спеціальна психологія: Зб.наук.праць. – К.: МПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. - №31. – С.35-40.

Спеціальна педагогіка: Понятійно - термінологічний словник (за ред. академіка В.І.Бондаря. – Луганськ: Альма –матер, 203-С. 131

Дефектологічний словник: навчальний посібник/ за ред. В.І.Бондаря В.М.Синьова. – К.: «НП Леся». 2011 – С. 155:

Єременко І.Г.

УРОК ЯК ОСНОВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Урок — основна форма організації навчальної та корекційно-виховної роботи в допоміжній школі.

Як і в масових загальноосвітніх школах, урок у допоміжній школі — основна форма, в якій поєднуються виховна й пізнавальна діяльність. Проте в допоміжній школі урок має свої особливості. Розглянемо головні з них.

1. На уроках у допоміжній школі, крім загальноосвітніх та виховних завдань, однакових з масовою школою, розв'язуються ще й інші завдання, властиві тільки допоміжній школі: відбуваються компенсація й корекція вад розвитку дітей. Тільки завдяки корекції та компенсації стає можливим загальний розвиток особистості дитини з порушенням інтелекту і формування в неї бажаних для суспільства духовних і фізичних якостей.

2. У зв'язку з труднощами в роботі з розумово відсталими дітьми, а також з наявністю великої нерівномірності в розвитку пізнавальних сил і здібностей кожного учня кількість учнів у класах допоміжної школи набагато менша, ніж у масовій школі. Вона не перевищує 16 чоловік.

При такій кількості учнів у класі вчитель може приділяти максимум уваги кожному учневі, здійснювати індивідуальний підхід до окремих учнів без серйозних порушень фронтальної організації праці.

3. Класи в допоміжній школі комплектують з урахуванням не тільки віку, а й ступеня інтелекту дитини. До навчання залучають дітей лише з легкими формами розумової відсталості — дітей-дебілів. Через те в одному й тому самому класі можуть навчатися учні різного віку. Різниця у віці становить 3-4 роки. Нині вона поступово зменшується, оскільки аномальних дітей своєчасно виявляють і направляють до спеціальних шкіл.

4. Враховуючи малу продуктивність пізнавальної діяльності учнів, на кожний урок визначають значно меншу порцію матеріалу порівняно з масовою школою. Крім того, цей матеріал спеціально опрацьовують, щоб він був доступний для розумово відсталих учнів.

5. Певні особливості є й у доборі форм і методів навчальної роботи: широко практикуються повторення вивченого, ігрові моменти; навчання здебільшого відбувається на практичній основі; складні системи знань подаються в розчленованому вигляді; відповідно і діяльність учнів також набуває розчленованого характеру, особливо на початкових етапах навчання.

6. В організації учнів особливо велику роль відіграють безпосереднє керівництво і пряма допомога вчителя, у молодших класах це зводиться до патрунування кожної дії учнів.

Структура уроку, або його побудова,— це цілісна система певним способом поєднаних і організаційно впорядкованих та узгоджених між собою дій учителя й учнів, спрямованих на розв'язання завдань уроку.

Матеріальна основа структури — навчальний зміст діяльності учнів і вчителя. Організаційну основу її становлять способи поєднання і дидактичного впорядкування дій учителя й учнів.

Характер структури уроку визначається багатьма факторами. Головними з них є:

- а) мета і завдання уроку;
- б) рівень розвитку в учнів пізнавальних можливостей і здібностей;
- в) сформованість в учнів прийомів організації своїх пізнавальних дій, поведінки і регуляції ними;
- г) розумова працездатність учнів;
- д) логіка розгортання педагогічного процесу.

Дія цих факторів у процесі навчання аномальних дітей глибоко специфічна, що зумовлює і своєрідність структури уроку.

Як відомо, в учнів допоміжної школи знижені пізнавальні можливості, порівняно з нормальними дітьми в них ослаблене регулювання своїми діями і зусиллями, є значні порушення процесів працездатності. Усе це зумовлює особливу логіку побудови навчального процесу на уроці. Тут важливого значення надається індивідуалізації навчання та організації й стимуляції пізнавальної діяльності учнів.

Відповідно до цього урок у допоміжній школі складається з таких етапів: 1) загальнокорекційного; 2) організаційного; 3) основного; 4) заключного.

В окремих дидактичних працях організаційний, основний і заключний етапи виділяються і в уроках, що проводяться в масових школах, зокрема з фізичного виховання.

Названа структура уроку в допоміжній школі зумовлюється особливими причинами. Тут, крім особливостей розгортання будь-якої діяльності, враховуються також характерні для розумово відсталих учнів труднощі адаптації до змін характеру діяльності (із стану відпочинку до праці і, навпаки, від праці до відпочинку).

У зв'язку з інертністю нервових процесів розумово відсталі на початку праці, у даному разі на початку уроку, досить довго перебувають під впливом вражень і форм поведінки, які мали місце до уроку. Одні з них продовжують залишатись у стані збудженості: крутяться, стереотипно повторюють одні й ті самі дії (то дістають, то ховають якусь книжку, перегортають без потреби її сторінки і т. п.); інші продовжують залишатись пасивними, перебувають у полоні розумової інертності, що виникла до уроку.

Іноді зовні учні готові до праці: уважно дивляться на вчителя і ніби слухають його, а насправді не стежать за його думкою, не вникають у суть пояснення чи розповіді. Внаслідок цього не встановлюється внутрішній контакт між учителем і учнями.

Для попередження і усунення такої негативної післядії та швидкої адаптації учнів до розумової праці на початку уроку запроваджується загальнокорекційна частина.

Радянські фізіологи довели, що нервово-психічний динамічний стереотип, що склався в умовах певної діяльності особи, не зникає відразу після припинення цієї діяльності або зміни її умов. Він залишається протягом певного часу і відчутно впливає на наступну діяльність. Такий стан зветься післядією. Післядія впливає на процес включення особи в новий вид діяльності, на швидкість адаптації її до нових умов, на продуктивність її діяльності, на тривалість і сталість періоду високої продуктивності праці, а також на швидкість появи загального зниження працездатності наприкінці уроку.

Негативний вплив післядії особливо яскраво виявляється в учнів допоміжної школи. Тут вона підсилюється властивою розумово відсталим дітям інертністю нервово-психічних процесів. Тому учні тривалий час по-справжньому не включаються в

навчальний процес, саме втягування в працю триває занадто довго, стадія найвищої продуктивності недовга (10-15 хв), передчасно (десь за 15-20 хв до кінця уроку) настає загальне зниження продуктивності праці. Через слабкість нервових процесів працездатність учнів на уроці дуже нестала, вона весь час то збільшується, то зменшується.

Негативному впливу післядії можна запобігти, якщо на початку уроку проводити спеціальні вправи, спрямовані на підготовку нервової системи учнів до розумової діяльності на уроці. Зокрема, запроваджуючи вправи, мають на меті:

а) приглушити й зняти попередні враження й збудження в учнів, що заважають їм нормально включитись у працю;

б) активізувати нервово-психічні процеси, вивести окремих учнів із стану загальмованості, якщо він перед цим виник;

в) пристосувати учнів до умов наступної праці на уроці. Отже, основне завдання цієї частини уроку — оптимально підготувати учнів до праці на уроці.

Усе це сприяє створенню оптимальної збудженості центральної нервової системи учня, що є необхідною передумовою успішного навчання.

Нервово-психічна підготовка є одним з типових корекційних засобів. Проводиться вона на початку уроку, коли учні зайдуть до класу й займуть свої місця.

Підготовка триває 5-7 хв. Щоб максимально вплинути на організм і психіку дітей, запроваджують самостійні вправи, які виконують фронтально всі учні. Це можуть бути: усна лічба, дидактична гра (мовна, математична, географічна тощо), ручна праця; вправи на розвиток моторики з використанням мозаїки, кубиків та інших предметів; фізичні вправи загальнорозвиваючого характеру, співи, малювання, вправи на розвиток уваги, мислення, пам'яті тощо.

Між змістом вправ для нервово-психічної підготовки і змістом основної частини уроку існує тісний зв'язок: для підготовчої частини добирають такі види діяльності, які за характером впливу на організм подібні до тих, що застосовуватимуться в основній частині уроку. Водночас вони не розкривають змісту того, що вивчатиметься на уроці, оскільки подібні до наступних лише за формою, а не за змістом.

Після загальнокорекційної частини проводиться організаційна частина. Вона передбачає організаційно підготувати

учнів до праці в основній частині уроку — підготувати робочі місця, навчальне приладдя, довести до учнів мету й завдання уроку.

За умов правильної організації уроку в масовій школі всі ці організаційні питання не стають окремим об'єктом уваги педагога й учнів. Учні з нормальним інтелектом за виробленою навичкою розв'язують їх мимохідь, у комплексі.

Чим старші діти, тим менше часу відводиться на організацію їх на початку уроку.

У допоміжній школі, особливо в молодших класах, навпаки, кожний організаційний момент становить окреме завдання. З психологічного погляду тут усі незначні організаційні компоненти (як, наприклад, знаходження потрібної сторінки букваря, фіксація початку роботи тощо) мають, так би мовити, розгорнутий вигляд, тобто кожний компонент простої дії стає предметом уваги і зовнішньої опіки вчителя.

Проводячи роботу з усім класом, учитель змушений водночас керувати діями майже кожного учня. Одному слід розкрити на потрібній сторінці буквар, другому застругати олівець, третьому показати, як правильно сидіти за партою, іншого заспокоїти, а дехто не розпочинає роботи доти, доки до нього не підійде вчитель і не розпочне її сам.

Поступово, з розвитком учнів, відбувається згортання компонентів спеціальної організації їх праці в єдиний комплекс цілісної діяльності. Але цього досягають не відразу, а через кілька років наполегливої копіткої праці, спрямованої на корекцію діяльності учнів.

Оптимальна підготовка учнів до навчальної діяльності — головний показник того, що вже можна переходити до реалізації наступних завдань уроку.

Завдання уроку розв'язуються в основній його частині. За своєю структурою основна частина уроку також досить складна, що зумовлюється особливостями процесу навчання розумово відсталих учнів. Кожний щабель, на який піднявся учень у цьому процесі, потребує специфічних корекційних засобів.

Не можна відразу переходити до подачі нових знань або до пояснення нових способів дій. Цьому має передувати відповідна підготовча робота. Це пов'язано з тим, що в розумово відсталих учнів немає тієї основи, спираючись на яку діти з нормальним інтелектом досить успішно, при незначній допомозі педагога,

переходять до сприймання нових знань. Йдеться про можливість адекватного відтворення вже засвоєних знань і способів дій. Внаслідок порушення процесів запам'ятовування і відтворення учні допоміжних шкіл, сприймаючи й усвідомлюючи нове, не спираються на раніше засвоєне, оскільки воно не відтворюється. У тих випадках, коли під час вивчення нового учні пам'ятають попередні знання, ці знання не стають основою, оскільки між старими й новими знаннями не виникають потрібні зв'язки, наявні знання в свідомості учнів не актуалізуються як потрібні для розуміння нових знань. Усе це й потребує введення спеціального пропедевтичного етапу перед засвоєнням нових знань.

Але й цим не розв'язується питання свідомого засвоєння нових знань. Дослідження багатьох олігофренопедагогів свідчать про низьку продуктивність усвідомлення й запам'ятовування нового навчального матеріалу розумово відсталими дітьми.

З'ясовано, зокрема, що будь-яке складне поняття ці учні за умов одноразового пред'явлення його повністю не засвоюють: вони не сприймають його змісту, пропускають семантичні одиниці, деякі факти відображаються в їх свідомості не досить чітко, інші — зовсім випадають. Тому в структуру уроку вводяться компоненти повторення викладу чи пояснень нового, тобто кількаразове звертання до тих самих фактів. Такий прийом ще не можна назвати справжнім повторенням, оскільки виклад нового ще не закінчився.

У зв'язку з конкретністю мислення й зниженим рівнем узагальнень і абстрагувань, а також фрагментарністю у сприйманні явищ реальної дійсності розумово відсталі учні не спроможні без спеціальної допомоги сприймати окремі порції знань у взаємозв'язках, узагальнювати знання, з моменту засвоєння яких минув значний час. Для встановлення зв'язків учням потрібна спеціальна допомога, вправи для узагальнення всього матеріалу, засвоєного на уроці.

Відповідно до цього основна частина уроку складається з двох етапів – пропедевтичного і формуючого. На пропедевтичному етапі учнів готують до сприймання та якісного усвідомлення нового навчального матеріалу. У цей час відновлюються, активізуються набуті вже знання й способи дій, встановлюються зв'язки їх з новими знаннями і способами дій; учнів вводять у коло понять та ідей, що є основою для кращого сприймання нового. Для цього застосовують такі форми роботи: 1) перевірку домашніх завдань та повторення вивченого, якщо зміст цієї роботи є основою

для сприймання нового й забезпечує наступність у переході від засвоєних до нових знань, від однієї частини їх до другої, від знань до практики; 2) вступну бесіду, під час якої вчитель вводить учнів у коло знань і уявлень, необхідних для успішного сприймання нових знань. Найчастіше вступна бесіда проводиться перед вивченням ділових статей, виконанням практичних завдань з малювання, ручної праці, проведенням екскурсії, а також у тих випадках, коли тема вивчається протягом багатьох уроків; 3) розповідь учителя на тему, аналогічну тій, що вивчатиметься; 4) повторення попереднього матеріалу, якщо воно сприяє встановленню зв'язків між знаннями, що відтворюються, і знаннями, які подаються, спостереження натуральних об'єктів під час екскурсій, прогулянки для накопичення потрібних фактів, вражень.

Завершальний момент цієї частини – доведення до учнів теми уроку й конкретних завдань. Проводиться спеціальна робота, спрямована на повне орієнтування учнів у тому, що вони робитимуть на уроці і чого мають досягти. Цим самим в учнів створюються позитивні навчальні мотивації.

Як бачимо, пропедевтична частина складається з асоціативного, власне пропедевтичного й мотиваційного компонентів.

Наступний, формуючий, етап називається так тому, що на ньому учні безпосередньо засвоюють знання, набувають умінь і навичок або досягають нового, вищого етапу в їх засвоєнні. Це досить малий відрізок часу. Проте саме на ньому розв'язуються основні завдання уроку – продукуються нові знання і способи дій або виробляються нові якості щодо їх засвоєння, тобто учні досягають нового рівня опанування знаннями і вміннями.

Отже, на даному етапі уроку учні вперше ознайомлюються з новими знаннями або поповнюють раніше засвоєні факти новими відомостями, яких раніше не сприйняли, і таким чином піднімаються на новий, вищий рівень пізнання. Але це відбувається не відразу. У навчальній діяльності учнів в основний період можна виділити кілька ступенів. Це – створення нових знань, кількоразові повторення щойно сприйнятого для якнайповнішого його усвідомлення й виправлення вад у сприйманні, об'єднання знань, що вивчалися розчленовано, в єдину цілісну систему.

Повторне вивчення одного й того самого матеріалу має суто корекційне значення й спрямовується на компенсацію вад

сприймання та усвідомлення навчального матеріалу завдяки використанню додаткових механізмів пізнавальної діяльності учнів. При одноразовому повідомленні нових знань або поясненні тих чи інших закономірностей розумово відсталі діти не охоплюють усього змісту, вони дещо пропускають повз свою увагу з того, що повідомляється, дещо сприймають поверхово, Це зумовлює фрагментарність знань.

Важливим корекційним засобом, спрямованим на подолання цієї вади, є кількаразове повторення повідомленого кожного разу в іншій формі з включенням у сферу сприймання нових об'єктів і т. п. Завдяки цьому уточнюються знання, повністю усвідомлюються, досягається достатня предметна співвіднесеність.

Проте на цьому етапі ще не виникає в учнів цілісної системи знань, що сприймалися на уроці. Це забезпечується на стадії інтегративній. За допомогою спеціальних прийомів відбувається об'єднання окремих знань у цілісну систему й акцентування на узагальнюючому їх змісті. Учні підводять до цілісного сприймання усього змісту уроку, до головних висновків, що випливають з окремих фактів, положень, правил, до висновків, засвоєних у різний час на уроці.

Наприкінці уроку в одній частині учнів нервово-психічне збудження, що виникло у зв'язку з напруженою розумовою діяльністю, досягає найвищого рівня. В іншій частині посилюється стан апатії – наслідок перевтоми. Такий стан негативно впливає на поведінку учнів під час перерви, перешкоджає створенню належних умов для відпочинку й відновлення сил, витрачених на уроці. Стан збудження часто стає основною причиною порушення дисципліни й порядку, бешкетування. Пасивність перешкоджає учням переключатися на активний відпочинок, а отже, також унеможливує відновлення витрачених сил урізноманітненням діяльності.

Щоб уникнути таких небажаних явищ, наприкінці уроку проводять спеціальну заключну частину. Застосовуються окремі вправи і корекційні заходи, що знімають нервово-психічні напруження учнів і виводять їх із стану психічної апатії.

Досить корисні для цього спокійні рухливі й дидактичні ігри, декламування віршів, відгадування загадок, слухання цікавих розповідей, перегляд діапозитивів, кінокартин, телепередач, колективний спів тощо.

Отже, для розв'язання корекційних завдань на уроці в допоміжній школі запроваджуються допоміжні засоби, а саме:

а) спрощується структура й зменшується обсяг знань під час пояснення нового матеріалу відповідно до обмежених пізнавальних можливостей учнів;

б) уповільнюється темп навчання, що відповідає уповільненості психічних процесів, які відбуваються в розумово відсталих учнів;

в) багато разів повторюється щойно поданий навчальний матеріал на всіх етапах його вивчення, щоб запобігти забуванню, нечіткості сприймання;

г) максимально використовуються предметна діяльність і досвід дітей під час формування важких для них узагальнень;

д) забезпечується взаємокомпенсація функцій різних аналізаторів у поєднанні з аналітико-синтетичною діяльністю мозку; одночасно використовуються слово, дія й наочне сприймання, щоб запобігти розриву між практичними діями, образами й поняттями, предметні дії та сприймання супроводжуються словесним поясненням і, навпаки, - співвідносять з предметами та їх зображеннями словесну мову;

е) складні знання розчленовуються на окремі частини для ґрунтовного вивчення кожної з них окремо з наступним відтворенням початкової структури знань;

є) використовуються різні види інструкцій, попередньо плануються дії;

ж) учителем і учнем спільно виконуються частини завдання, якщо учень не може сам його виконати;

з) за допомогою запитань, показу, тренувань тощо виправляються й уточнюються дії учнів, якими керує вчитель.

Уроки в допоміжній школі бувають різних типів.

Тип уроків — це група подібних за структурою уроків. Відносячи той чи інший урок до певного типу, враховують такі фактори, як головне завдання уроку, характер змісту навчального матеріалу, визначеного на даний урок, вікові й типові особливості учнів, етап вивчення теми, логіка процесу навчання.

Головний з перелічених факторів — логіка розгортання навчального процесу, оскільки в ній виражаються всі інші фактори. Як відомо, навчання є багатоетапним процесом. У допоміжній школі це особливо яскраво виявляється. Тут вивчення складних систем знань, окреслених певною темою, здебільшого не

завершується на одному уроці. Воно триває протягом кількох уроків.

Плануючи уроки, вчитель передбачає забезпечення таких його етапів:

а) підготовка до сприймання навчального матеріалу;
б) сприймання й усвідомлення його; в) уточнення, поглиблення і розширення знань; г) систематизація й узагальнення засвоєного матеріалу; д) даліше закріплення знань, умінь і навичок; е) перевірка повноти й міцності свідомо засвоєних знань і вмінь.

Така логіка навчального процесу відповідає пізнавальним особливостям розумово відсталих учнів, у процесі такого навчання створюються сприятливі умови для компенсації вад сприймання знань і вироблення вмінь на основі своєчасного застосування корекційних засобів.

Відповідно до цього виділяють такі типи уроків у допоміжній школі:

- 1) пропедевтичні уроки;
- 2) уроки формування нових знань, умінь і навичок;
- 3) уроки додаткової корекції знань і умінь;
- 4) уроки систематизації й узагальнення знань та вироблення узагальнюючих способів дій;
- 5) уроки застосування знань, умінь і навичок;
- 6) уроки перевірки якості засвоєння знань і вмінь.

Комбінованого уроку в допоміжній школі не виділяють, оскільки ознаки його властиві майже всім типам. Так само в цій школі не буває уроків тільки на засвоєння нового, бо на таких уроках є елементи й корекції, і систематизації, і пропедевтики.

Пропедевтичні уроки. На цих уроках здійснюється лише підготовка учнів до засвоєння програмного матеріалу. Розрізняють, загальнопропедевтичні і тематико-пропедевтичні уроки.

Загальнопропедевтичні уроки проводять здебільшого на початку першого року навчання; їх завдання:

а) ґрунтовно вивчати учнів для уточнення діагностичних даних про них, виявляти рівень їх загального розвитку, обсяг уявлень і знань про навколишню дійсність і стан орієнтування в навколишньому середовищі, готовність до навчальної діяльності, (наявність шкільних знань і навичок);

б) вчити учнів орієнтуватись у класній і шкільній обстановці;

в) коригувати найбільш серйозні вади сприймання, уявлення, пам'яті, мислення, мови і моторики;

г) прищеплювати учням навички навчальної діяльності, вміння бути організованим під час навчання, узгоджувати свої дії з діями учнів усього класу;

д) долати індиферентне ставлення до навчальної діяльності і розвивати інтерес до неї, позитивні емоції й мотиви.

Наводимо зразок другого за навчальним планом уроку в 1 класі.

Тема уроку. Наш клас.

Мета. Ознайомити учнів з класною кімнатою, розповісти про навчальну працю, що відбуватиметься в ній, правила поведінки учнів, вивчати й коригувати сприймання, поняття, мову й дії учнів.

Порядок проведення уроку

1. Загальне ознайомлення з приміщенням, його назвою і призначенням.

2. Конкретне ознайомлення з окремими предметами класу (столом, партою, класною дошкою тощо).

3. Бесіда про навчальну працю в класній кімнаті.

4. Пояснення правил поведінки учнів у класі.

5. Вправи для засвоєння елементарних правил і дій у класній кімнаті.

6. Гра. Співи.

На цьому уроці важко виділити окремі методи роботи, усі вони застосовуються в комплексі. Бесіда про клас поєднується з розгляданням предметів, картин, меблів, малюнків та з виконанням різних дій типу: «взьми книжку», «вимірай, що довше – указка чи олівець», «полічи, скільки кроків має кімната в довжину» тощо. Ознайомлюючи учнів з класною кімнатою, вчитель одночасно вивчає їх сприймання та уявлення, мову й мислення, а також уточнює й коригує їх. Учні вправляються в розпізнаванні форми, кольору, розмірів окремих предметів, визначають, чим вони відрізняються один від одного (кольором, розміром чи призначенням).

Наприклад, учні визначають: «Клас великий, світлий; класна дошка широка, чорна, висить на стіні. Дошка більша за картину, ширша за вікно. Вона чорного кольору тому, щоб можна було бачити записане на ній». На цьому уроці учні практично засвоюють елементарні навички й прийоми навчальної діяльності та правила поведінки в класі. Вони вчаться правильно сідати за парти, вставати, виходити до дошки, розміщувати речі на парті, засвоюють багато інших навичок і прийомів повсякденних дій.

Емоційною окрасою таких уроків є хоровий спів, виконання колективних фізкультурних вправ та проведення рухливих і дидактичних ігор.

Як бачимо, на цьому уроці ще не вивчається новий навчальний матеріал, а тільки підготовляють учнів до цього. Слід сказати, що всі уроки під назвою «уроки з розвитку мови» за своєю структурою і змістом пропедевтичні, незалежно від того, проводяться вони на початку, у середині чи наприкінці року, на першому, другому чи третьому роках навчання.

Інший тип пропедевтичних уроків – тематико-пропедевтичний – проводиться перед вивченням складної теми для дидактичної підготовки учнів до її сприймання. Такі уроки проводяться на різних роках навчання в тих випадках, коли для засвоєння навчальної теми потрібна попередня підготовка учнів, введення їх у коло ідей і понять, що вивчатимуться. Учні слід підготувати до вивчення таких тем, як «Дробі», «Проценти», «Прикметник», «Часи дієслова», «Обчислення площі геометричного тіла» та ін. Проводяться такі уроки й для підготовки учнів до виконання самостійної роботи (написання твору, переказу, розв'язання арифметичної задачі, побудови плану шкільної садиби тощо), а також перед екскурсією для орієнтування учнів у тому, що вони мають спостерігати і які завдання виконувати під час екскурсії.

У структурному відношенні ці уроки мало чим відрізняються від загальнопропедевтичних. Вони теж не мають предметної окресленості, бо лічбу та інші види діяльності подано в елементарному вигляді. Відрізняються від останніх лише тим, що вся пропедевтика на них тісно пов'язана із змістом найближчої навчальної теми.

Уроки формування нових знань, умінь і навичок. Особливістю уроків цього типу є те, що на них учні сприймають новий навчальний матеріал або засвоюють нові способи й прийоми дій. Головне в них – елемент новизни, початкове ознайомлення, а не повне опанування нової порції знань, ще невідомих способів дій. Розв'язання цих завдань від початку до кінця проводиться на основі застосування різноманітних корекційних засобів.

Як свідчить багаторічний досвід допоміжних шкіл, якщо відсутній корекційний підхід, розумово відсталі учні не повністю сприймають і усвідомлюють за один раз зміст розповідей і пояснень учителя.

Учні стикаються з труднощами у диференціюванні того, що сприймається: вони часто не розрізняють за змістом важливе й другорядне, спільне й відмінне в предметах. У цих умовах на уроках формування нових знань, умінь і навичок особлива увага звертається на забезпечення повного сприймання та чіткого усвідомлення всіх елементів, одиниць знань і дій. Усе, що визначено на уроках, має бути в повному обсязі сприйнятим та усвідомленим. Стосовно розумово відсталих дітей ця вимога є виключно важливою, бо весь запас знань створюється лише на уроках, самостійно його поповнювати учні не можуть. Так само не спроможні вони самостійно надолужувати те, що не взяли з уроку, бо прогалини в знаннях розумово відсталі діти не усвідомлюють. Якщо не буде забезпечено повноти і правильності засвоєння знань на уроці, то неправильно сформовані поняття можуть закріпитися, перетворившись у стереотип, який дуже важко перебудовується у зв'язку з інертністю нервових процесів у розумово відсталих дітей.

Щоб розумово відсталі учні повноцінно засвоювали новий навчальний матеріал, застосовують цілий ряд корекційних засобів.

Зокрема, на кожний урок визначають максимально зменшену порцію знань, розраховану на 10-15 хв напруженої праці в молодших класах, і не більше як на 25 хв у старших класах.

Зміст навчального матеріалу добирають так, щоб він мав значно нижчий рівень узагальнення порівняно з тим, що має місце в масовій школі. Навчальний матеріал подають учням в максимально конкретних формах з широким використанням наочності. За кожним словом, судженням, думкою учень повинен бачити реальні речі – факти, предмети, процеси.

З першого року і протягом наступних років навчання систематично застосовують вправи на узагальнення на основі образів, що виникають внаслідок споглядання наочних посібників, предметів і явищ. Розумово відсталим дітям під час вивчення нового навчального матеріалу постійно подається допомога у встановленні зв'язків між старими і новими знаннями, між окремими фактами в системі нових знань, між предметами й явищами, змістом нових знань і реальними предметами, явищами і процесами.

Учням подається допомога в адекватній актуалізації старих знань як основи для чіткого усвідомлення нового матеріалу.

У процесі відтворення раніше здобутих і переходу до нових знань проводиться спеціальна робота щодо фіксації цього переходу.

Щоб полегшити сприймання нового, перед поясненням чи розповіддю учнів ознайомлюють з новими словами, планом викладу, малюнками. Усі ці корекційні моменти можна застосовувати не тільки до викладу нового, а й у процесі самого викладу.

Учитель, застосовуючи різні методи навчання та їх комбінації – розповідь, пояснення, бесіду, вправи, спостереження, пошукові практичні дії, досліди, демонстрування картин, кінофільмів і телепередач, добивається повного й усвідомленого сприймання навчального матеріалу, постійно вдаючись до багаторазових повторень, вказівок і роз'яснень.

Питома вага і тривалість переважного використання різних методів на уроці неоднакові. Це залежить від року навчання, складності матеріалу та ряду інших факторів. Так, бесіда найчастіше триває 5-15 хв у молодших і 10-20 хв у старших класах. Одноразове пояснення триває 5-7 хв. Найпоширеніший метод у допоміжній школі – бесіда, особливо в I-IV класах. Часто вона поєднується з розповіддю, поясненням, показом, виконанням невеликих практичних вправ.

Типова структура уроку формування нових знань, умінь і навичок така:

1. Нервово-психічна підготовка учнів до уроку.
2. Організація учнів до праці на уроці.
3. Пропедевтична підготовка учнів до сприймання нового матеріалу (відтворення старих знань як основи для вивчення нового і створення необхідного кола уявлень).
4. Формування нових знань.
5. Повторне звертання учнів до щойно здобутих знань для уточнення, доповнення, чіткого усвідомлення, запам'ятовування.
6. Систематизація й узагальнення засвоєних знань.
7. Настанови щодо самостійної роботи учнів після уроків.
8. Заключна частина уроку.

Як бачимо, у цій структурі послідовно додержано логіки переходу від відомого до невідомого: спочатку відтворюються й актуалізуються старі знання, встановлюються зв'язки між ними й тим, що вивчатиметься далі. Водночас розв'язуються й суто корекційні завдання: перед вивченням нового проводиться певна

підготовка учнів до сприймання його, після першого ознайомлення учнів з новим матеріалом відбувається повторне звертання до нього для уточнення, розширення й поглиблення знань. Логічна структура педагогічного процесу завершується систематизацією засвоєних знань.

Уроки додаткової корекції знань і умінь учнів. На уроках цього типу розв'язуються специфічні для допоміжної школи завдання щодо корекції вад у засвоєнні знань розумово відсталих учнів.

Таких уроків не буває в масовій школі, бо діти з нормальним інтелектом спроможні самостійно подолати подібні вади в засвоєнні знань під час повторення чи виконання домашніх завдань. Дещо інша ситуація складається в допоміжних школах. Тут навіть після добре проведеного уроку, незважаючи на запровадження ряду корекційних засобів, учні не завжди повністю її якісно засвоюють знання. З часом окремі елементи засвоєних знань забуваються, абстракції послаблюються, руйнуються зв'язки між окремими фактами, явищами, процесами, подіями, відображеними в раніше сприйнятих знаннях. Навіть через два-три дні в свідомості учнів згладжуються створені з великим трудом абстракції й узагальнення. У цих умовах недоцільно відразу переходити до закріплення щойно поданого навчального матеріалу. Потрібна додаткова робота для уточнення, внесення поправок, поповнення і відтворення знань, особливо тоді, коли одна й та сама тема вивчається протягом багатьох уроків. Найчастіше такий стан створюється під час вивчення математичних, граматичних, а в деяких випадках і природознавчих та суспільно-політичних знань.

У цих випадках проводяться спеціальні уроки. Суть корекційної роботи на них полягає в тому, що відбувається повторення раніше вивченого матеріалу для уточнення, відтворення й поповнення знань. Для цього матеріал заново ділиться на частини, кожна з яких вивчають окремо. Так само відбувається й розгортання складних дій. Завдяки повторному поелементному вивченню знань і умінь відновлюються слабо засвоєні раніше або забуті знання: а) виправляються допущені неточності в засвоєнні окремих фактів; б) поглиблюється поверхово засвоєний навчальний матеріал; в) відновлюється порушена система в знаннях.

Поряд з тим продовжують збагачуватись і закріплюватись нові знання в пам'яті учнів. Так створюється надійна основа для успішного навчання.

Типова структура такого уроку:

1. Виявлення рівня засвоєння знань учнів для визначення того, що потребує корекції.

2. Поелементне повторне вивчення знань і умінь та коригування, уточнення, поповнення й збагачення.

3. Об'єднання скоригованих знань в єдину систему.

4. Закріплення знань і вправлення в їх застосуванні.

Зміст корекційної роботи на цих уроках залежить від характеру виявлених вад у знаннях учнів.

Подаємо зразок уроку додаткової корекції знань і умінь (1 клас).

Внаслідок перевірки домашнього завдання виявилось, що ніхто з учнів не зміг скласти оповідання за трьома малюнками, як це робилось на попередніх уроках. Тому вчитель обирає таку тему уроку: «Складання оповідання за серією малюнків, об'єднаних заголовком «Врятував». Оголосивши тему, вчитель проводить роботу за планом:

1. З'ясування змісту першого малюнка. Вчителька прикріплює на дошці малюнок, на якому зображено хлопчика, що ловить рибу на березі річки. Учні розглядають його й за допомогою запитань передають зміст малюнка. З'ясовується, що хлопець сидить на березі річки і ловить рибу, річка глибока й широка, а подія відбувається навесні під час повені. Потім колективно складається речення: «Семен ловив рибу». Сильніші учні складають ще кілька речень: «Була весна. Вода прибувала. Семен сидів на березі річки й ловив рибу».

2. З'ясування змісту другого малюнка. Вчителька прикріплює до дошки другий малюнок, з якого видно, що хлопчик упав у воду.

Діти знову розглядають малюнок і розповідають про нього. У процесі бесіди з'ясовується, що це той самий хлопчик, якого було показано на першому малюнку. Він не купається, а потрапив у воду мимоволі й ось уже тоне. Хлопчику загрожує смерть. Колективно складається речення: «Семен упав у воду й став тонути». Знову сильніші учні склали кілька додаткових речень, що деталізують зміст події.

3. Ознайомлення із змістом третього малюнка. Вчителька спочатку не показує малюнка, а пропонує учням поміркувати й сказати, що було далі. Учні висловлюють різні припущення й нарешті за допомогою запитань учителя приходять до правильного висновку: «Івась врятував свого товариша». Тільки після цього відкривається третій малюнок й уточнюються обставини наступної події. Знову складається речення: «Івась врятував Семена». Окремі учні розкрили зміст повніше: «У Семена був товариш Івась. Він ішов берегом. Івась помітив у воді Семена. Івась здогадався, що Семен тоне. Івась кинувся у воду, схопив Семена і потягнув до берега. Івась добрий і вірний товариш».

4. Об'єднання змісту окремих картин в єдину розповідь.

Спочатку вчителька запропонувала учням усно побудувати розповідь відразу за трьома малюнками. Побачивши, що більшість учнів цього зробити не можуть, вона роздала на парти картки із написаними реченнями, складеними раніше, й запропонувала скласти з них оповідання.

Складені оповідання були прочитані в класі й записані кожним учнем. Сильнішим учням дозволялося поширити своє оповідання, вводячи додаткові речення.

Уроки систематизації й узагальнення знань. Темп навчання в допоміжній школі досить повільний. На одну тему відводиться багато часу. Це дає можливість розподіляти матеріал кожної теми на менші порції і вивчати їх окремо, виділяючи для цього кілька уроків. А через те, що тема вивчається довго, учні забувають деякий матеріал цієї теми, гублять логічні зв'язки між тим, що вивчалось, і тим, що вивчається в даний момент. Це утруднює узагальнення і систематизацію всього матеріалу. Повторення мимохідь, у процесі вивчення нового не дає відчутних результатів. Тому в допоміжній школі вводяться спеціальні уроки систематизації й узагальнення вивченого матеріалу.

Основні завдання таких уроків – об'єднати окремі знання в єдину систему, відновити й зміцнити зв'язки між окремими елементами знань. За програмою для таких уроків спеціально відводиться час на повторення. Систематизація, що здійснюється на них, буває внутрісистемною і міжсистемною. Наприклад, протягом четвертої чверті у VII класі вивчаються дві граматичні теми: «Наказова форма дієслів» та «Однорідні члени речення». На них відведено 22 год, але, крім того, ще 10 год визначено на

повторення. За рахунок цих годин систематизуються та узагальнюються знання, вивчені в кожній темі.

Значення таких уроків важко переоцінити. На них створюються найсприятливіші умови для формування в учнів прийомів класифікації, систематизації й узагальнення, чого самостійно учні навчитися не можуть.

Структура основної частини уроків цього типу може бути такою:

1. Поетапне відтворення і корекція окремих частин усієї системи знань.

2. Об'єднання частин знань, що вивчались розрізнено, в єдину систему.

3. Побудова загальних висновків.

Іноді вивчені раніше окремі факти, предмети, явища, сформовані поняття розглядаються всі разом у порівняльному плані. При цьому до них учні кілька разів звертаються одночасно, порівнюючи їх кожного разу за новою ознакою. Наприклад, на багатьох предметних уроках, під час екскурсій, на уроках з розвитку мови, малювання, ручної праці учні знайомились з різними овочами – картоплею, морквою, буряками та ін. Вивчаючи овочі окремо, учні довідалися про їх колір, зовнішній вигляд, смак, спосіб вживання людиною й тваринами. Діти їх малювали, виліплювали, розповідали про них. На заключному уроці з теми поставлено завдання – привести знання учнів про овочі в єдину систему, навчити їх класифікувати на основі абстрагування від неістотного й узагальнення істотних ознак.

Зміст даного уроку полягає в тому, що учні порівнюють овочі й за однією, двома і більше ознаками встановлюють подібність і відмінність між ними, класифікують овочі на групи за спільними істотними ознаками, роблять узагальнення про окремі овочі (картопля, капуста, буряк... — це городні рослини, це овочі тощо).

Уроки застосування знань, умінь і навичок. Користуватися знаннями учнів систематично навчають у процесі засвоєння навчального матеріалу. Так, складаючи речення, учні весь час використовують граматичні знання, у практичних письмових роботах застосовують знання правопису, математичні знання і обчислювальні та вимірювальні навички потрібні їм для розв'язування задач, виконання практичних задач на вимірювання площі, обчислення тощо. Таке застосування побіжне і часткове. За допомогою вчителя учні виконують такі завдання. Водночас

розумово відсталим учням дуже важко використовувати цілий комплекс знань і умінь, здобутих у різний час. Візьмемо для прикладу написання твору на певну тему. Щоб успішно впоратися з цим завданням, учень повинен відтворити в пам'яті й усвідомити потрібні знання з теми, головну думку твору, головні й другорядні факти й події, скласти логічний план твору; крім того, відтворити й правильно застосувати знання про будову речення, правопис окремих букв і слів та ще багато інших знань і вмінь.

Щоб навчити учнів користуватися складними комплексами знань і вмінь, вводяться спеціальні уроки. При цьому враховується той факт, що з усіх видів навчальної діяльності розумово відсталим учням найважче застосовувати знання. Навіть добре засвоєні знання вони часто не спроможні застосувати. Проте завдяки спеціальному навчанню ці труднощі певною мірою долаються.

Уроки застосування знань і умінь запроваджуються з усіх навчальних предметів. На них основним є самостійна практична діяльність різного характеру: написання творів, складання ділових паперів, практичне розв'язання завдань (побудова плану місцевості, вимірювання площ, практичні обчислення, розрахунки, пов'язані з працею в майстерні, застосування агробіологічних знань на пришкольній дослідній ділянці, дослідна робота з природознавства і спостереження за погодою на географічному майданчику тощо).

Особлива увага звертається на вироблення в учнів умінь працювати за планом та інструкцією.

Ось орієнтовний план такого уроку:

1. Доведення до учнів завдань уроку.
2. Відтворення знань і умінь, потрібних на даному уроці.
3. Пояснення, як слід застосовувати знання.
4. Практичні вправи на застосування знань.
5. Оцінка правильності застосування знань і виправлення допущених помилок, зокрема усунення неадекватності в застосуванні знань.

Уроки перевірки якості засвоєння знань і вмінь. У допоміжній школі уроки цього типу посідають значне місце в навчальній діяльності учнів. На них відводиться понад 10 - 20% усього навчального часу залежно від ступеня труднощів засвоєння матеріалу. Головним є те, що на цих уроках виявляється не тільки рівень засвоєння знань і вмінь, а й з'ясовуються результати корекційно-виховної роботи за певний проміжок часу. Зокрема,

виявляються прогалини в знаннях і вміннях учнів і на основі цього визначається зміст дальшої додаткової корекційно-виховної роботи; визначається доцільність переходу до вивчення нового навчального матеріалу; з'ясовується стан скомпенсованості порушень саме тих механізмів, на основі яких відбувалось засвоєння знань, якісний рівень яких перевіряється; оцінюються результативність використаних методів навчання і вносяться в них певні корективи; відтворюються й уточнюються вивчені знання й набуті вміння для приведення їх у систему.

Застосовують два види таких уроків: 1) уроки перевірки якості засвоєння знань з окремої теми і 2) уроки заключної перевірки знань наприкінці півріччя чи навчального року.

Для перевірки застосовують метод бесіди, письмові роботи й практичні завдання.

Основна частина цих уроків складається з таких етапів:

1. Повідомлення теми і пояснення завдань уроку.
2. Виявлення рівня засвоєння вивченого матеріалу.
3. Підбиття підсумків перевірки знань і оцінка досягнень учнів.
4. Настанови щодо усунення недоліків знань і умінь учнів.

Якщо на уроці основним методом перевірки якості засвоєння навчального матеріалу була практична робота учнів, то в структуру його вводиться новий компонент-інструкція про порядок і способи виконання завдання.

Результати перевірки знань учнів враховуються під час розв'язання питання про переведення учнів до старших класів. Водночас накреслюються заходи корекційної роботи на наступний рік з урахуванням виявлених недоліків у знаннях учнів.

Єременко І.Г. Урок як основна форма організації навчання // Основи спеціальної дидактики, за ред. І.Єременка 2- ге вид.: К, 1981. - С.65-85.

Олена Йосипівна Теплицька

Олена Йосипівна Теплицька – український психофізіолог, психіатр, психолог і педагог, доктор медичних наук, професор, автор понад 100 праць, громадський діяч, особистість та науковий спадок якої потребує гідної оцінки в науці.

Народилася О.Й.Теплицька 4 вересня 1916 року в «столиці європейських залізниць», подільському місті Жмеринка. Після закінчення у 1938 році Київського медичного інституту продовжила навчання в аспірантурі на кафедрі патологічної фізіології. Плідну наукову діяльність учена розпочала у фізіологічній лабораторії Науково-дослідного інституту загальної та комунальної гігієни МОЗ України (нині Інститут громадського здоров'я ім. О.М.Марзєєва НАМН України), де працювала на посаді старшого наукового співробітника. Підготувала кандидатську дисертацію «Процессы утомления и восстановления при работе групп малых мышц», якою збагатила важливу проблему фізіології трудової діяльності людини.

Після успішного захисту дисертації у 1953 році та здобуття наукового ступеня кандидата медичних наук, учена працювала у лабораторії вищої нервової діяльності Київської психіатричної лікарні ім. І.П.Павлова, де на той час зосереджувались всі передові дослідження в галузі вітчизняної психіатрії. Для цієї самостійної психіатричної школи була характерною поглиблена розробка біологічного, психофізіологічного, а також клініко-психопатологічного та соціального напрямків.

Досліджуючи внесок видатних представників київських психіатричних шкіл повоєнного періоду в розвиток вітчизняної психіатрії, І.В.Крук називає ім'я О.Й.Теплицької разом з іменами В.П.Протопопова, Й.А.Поліщука, А.Л.Абашева-Константиновського, Я.П.Фрумкіна, А.С.Шмарьяна, Л.О.Булахової та інших.

Співавторка праць О.Й.Теплицької, доктор медичних наук Л.О.Булахова, перша дослідниця фенілкетонурії в Україні, у своїх спогадах пише про незаурядний колектив лікарів-учених з високою науково-трудовою атмосферою, відданих служінню душевно хворим, пошуку причин і механізмів захворювань та шляхів допомоги пацієнтам. Властиві для них глибокі клінічні консиліуми з участю всіх співробітників виховували готовність безкорисливого служіння хворим.

Друга половина ХХ століття стала поворотним моментом у розвитку фізіології мозку людини. Розвиваючись на ґрунті синтезу знань про процеси життєдіяльності організму здорової та хворої людини, забезпечених надзвичайно швидким ростом методичних можливостей у вивченні молекулярних, клітинних та інших механізмів, фізіологія мозку людини перетворилась у найбільш плідну для практики галузь теоретичної медицини. Стало очевидним, що забезпечити повноцінне лікування та профілактику психічних захворювань неможливо без глибокого патофізіологічного аналізу, ігноруючи розуміння їх сутності.

Продовжуючи науковий пошук у галузі фізіології та патофізіології психічної діяльності людини, О.Й.Теплицька розуміла, що можливості медико-біологічної науки не лише сприяють розкриттю таємниць функціонування мозку людини, допомагають лікувати його патологічні стани, а й сприяють оптимізації навчання. Тому дослідниця наполегливо працювала над такими складними питаннями, як міжпівкулеві відмінності; роль рухових диференційованих реакцій у інтегративній діяльності мозку; вплив словесних подразників на різні ділянки мозку; особистісні і типологічні особливості психічно хворих; навіюваність психопатів тощо.

Особливої ваги, у цьому зв'язку, набула підготовлена нею докторська дисертація «Параметры времени двигательных и словесных реакций в экспериментальном исследовании шизофрении», яка стала важливим надбанням вітчизняної науки і клінічної практики в галузі патофізіології. Ученою були досліджені також нейрохімічні процеси у хворих; механізми та етіопатогенез шизофренії; швидкість та часові параметри рухових і вербальних реакцій; дисоціативні прояви шизофренії; поведінка, адаптація та реадaptaція; принципи соціальної адаптації хворих; швидкість поведінкових реакцій та патологічних змін шизофренії; взаємовідношення свідомого та підсвідомого тощо.

Дослідниця також експериментально підтвердила класифікації та деякі погляди вчених на психопатичну особистість. Зокрема, вона не лише позиціонувала концепцію малої психіатрії П.Б.Ганнушкіна, а й експериментально підтвердила його наукові погляди щодо патологічних характерів та психопатичних розладів особистості та репрезентувала своє дослідження на науковій конференції, присвяченій 100-річчю з дня народження видатного вченого.

Залишилися свідчення її участі у понад 20-ти симпозиумах, конференціях та з'їздах, у числі яких: конференція пам'яті В. П. Протопопова (1965); IV з'їзд невропатологів і психіатрів УРСР (1967); III Всесоюзний з'їзд спілки психологів СРСР (1968); симпозиум з проблем медичної психології (1968); V Всесоюзний з'їзд невропатологів і психіатрів (1969); Симпозиум з проблем особистості (1969); наукова конференція, присвячена 100 – річчю від дня народження П. Б. Ганнушкіна (1975); VI Всесоюзний з'їзд невропатологів і психіатрів (1975); Симпозиум з проблем психології і медицини (1978); Всесоюзний симпозиум «Развивающийся мозг» (1984); XV Всесоюзний з'їзд фізіологічної спілки імені І.П.Павлова (1987); VIII з'їзд невропатологів, психіатрів та наркологів (1990) та інші.

Досліджуючи важливі аспекти дитячої психіатрії, вчена розробила та запровадила в практику ефективні методи профілактики, діагностики, лікування та організації клініко-педагогічної допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями. Спираючись на прогресивні традиції вітчизняної та світової медицини, О.Й.Теплицька зробила суттєвий внесок у розвиток медичних основ дефектологічної науки.

Проблемі інтелектуальних порушень у дітей О.Й.Теплицька присвятила близько 50 наукових праць, серед яких дослідження особливостей вищої нервової діяльності та шляхів розвитку її вищих форм у розумово відсталих дітей; вікові та компенсаторні особливості зорового сприймання; вплив емоцій на сприймання; динаміка компенсації психомоторної активності дітей цієї категорії; координація цілеспрямованих рухів та розвиток практичної діяльності розумово відсталих учнів; формування логічних категорій у розумово відсталих школярів; розвиток особистості тощо. Нею запропонована оригінальна клініко-патофізіологічна характеристика деяких генетично зумовлених форм розумової відсталості.

Продовжуючи традиції розвитку дефектологічної науки в Україні, професор О.Й.Теплицька позиціонувала її комплексний характер, тісні внутрішньосистемні (загальна педагогіка, психологія) та міжсистемні (психофізіологія, психіатрія, отоларингологія, генетика, психопатологія) зв'язки з різними науками. Використання комплексного методу в якості засадничого у процесі вивчення принципів і механізмів діяльності мозку людини підтверджена багатьма дослідженнями. Власне

комплексність стала стрижнем наукової творчості вченої та була покладена в основу її поглядів на розумову відсталість.

Надбаний значний клінічний досвід лікаря-дослідника став міцним фундаментом її викладацької роботи на дефектологічному факультеті КДП імені О.М.Горького, де на кафедрі олігофренопедагогіки та психопатології О.Й.Теплицька викладала дисципліни клініко-психологічного циклу: психічну ортопедію, патопсихологію, патофізіологію, психолого-педагогічну діагностику, патологічну анатомію тощо. Значної уваги О.Й.Теплицька надавала популяризації дефектологічної науки. За її ініціативи курс «Основи дефектології» факультативно вивчали студенти різних факультетів та спеціальностей.

Викладацька діяльність професора О.Й.Теплицької розгорталась у час інтенсивного формування в Україні практичної психології (друга половина 60-х років ХХ століття), що визначало розробку принципово нових підходів до діагностики відхилень у інтелектуальній сфері та дослідження інших психофізичних особливостей дітей. Наукові здобутки вченої у цій галузі сприяли збагаченню вітчизняної методології вивчення дітей з особливостями психофізичного розвитку та якісному оновленню корекційно-виховного процесу у спеціальних школах України на засадах принципу єдності діагностики та корекції. А позиція дослідниці щодо необхідності розширення та вдосконалення методів вивчення, різнобічних експериментальних досліджень у теорії і практиці психопатології кінця ХХ століття, які стирають межі суміжних наук, як ніколи сьогодні актуальна.

Зразком такого дослідження стала монографія О.Й.Теплицької «Психомоторная активність при порушенні психики», в якій поряд з іншими видами психопатологічних порушень (шизофренічний процес, пухлини мозку різної локалізації), розкрито психофізіологічні характеристики дітей з інтелектуальними порушеннями, що враховуються й сьогодні у процесі аналізу механізмів психопатологічних порушень, вирішення практичних питань психокорекційної педагогіки, соціально-психологічної реабілітації, психолого-педагогічного вивчення, а також профорієнтації.

Висвітлюючи методологічний підхід до експериментальних досліджень у психопатології кінця ХХ сторіччя, вчена, насамперед, звертається до наукового постулату І.П.Павлова, згідно з яким для істинно наукового розуміння нервово-психічних захворювань і

успішної боротьби з ними «необхідно позбутися надто вкоріненого в нас відмежування психічного від соматичного».

Монографію присвячено дослідженню та аналізу психомоторної активності (часових параметрів рухових і словесних реакцій різної складності) - підходу до аналізу психопатологічних явищ, який не тільки уточнює клінічні та експериментальні методи та доповнює якісні характеристики кількісними, а виступає сумарним хронометричним показником збудливості функціональної системи. Сутність поняття «збудливість» дослідниця не обмежує «реакціями на найслабші подразники», а використовує в широкому сенсі, який він мав у працях І.М.Сеченова та І.П.Павлова.

Трактуючи «психомоторику» як моторний ефект психічних, мозкових процесів, дослідниця поповнює плеяду фізіологів, психологів, клініцистів і дефектологів, дослідження яких продовжують розвиток обґрунтованого І.М.Сеченовим положення щодо вивчення рухів у зв'язку з розвитком вищих психічних процесів (І.П.Павлов, Г.Я.Трошин, О.М.Граборов, Г.М.Дульнев, О.Р.Лурія, Г.С.Сухарева, М.П.Вайзман, М.О.Бернштейн та інші).

З метою дослідження психомоторної активності розумово відсталих дітей і підлітків як показника розумового розвитку, включаючи вищі психічні процеси, вченою було проведено лонгітюдне обстеження (протягом 7 років) групи розумово відсталих школярів, а також методом поперечних зрізів вивчено розвиток деяких видів психомоторної активності. Динаміка розвитку групи розумово відсталих школярів порівнювалась з катамнезом їх соціальної адаптації. Окремі види рухових реакцій виявились якісними показниками формування особистості, а також вікових особливостей розвитку психомоторної активності розумово відсталих підлітків. Вікові особливості компенсації вдалось отримати шляхом порівняння окремих видів психомоторної активності дорослих і дітей із залишковими явищами органічного ураження головного мозку.

На основі вивчення ключових компонентів психомоторної активності: рухових реакцій на безпосередні подразники; рухових реакцій диференціювання безпосередніх подразників; рухових реакцій диференціювання словесних подразників за логічними категоріями; гальмівного і позитивного диференціювання словесних подразників; розвитку деяких цілеспрямованих дій; співдружніх рухових та словесних реакцій; вікових особливостей циклічних рухів; динаміки складних пошукових рухових реакцій;

емоційної реактивності, професор О.Й.Теплицька робить уважливі для сучасної практики висновки щодо психомоторного розвитку дітей та підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Результатами лонгітюдних досліджень слугували встановлені зрушення у розвитку психомоторної активності: зростання переважаючого впливу словесних сигналів у передреакційних зрушеннях збуджуваності та покращення диференціювання безпосередніх подразників, у тому числі відносних ознак (величини і маси). Виявлена позитивна динаміка під час аналізу вербального матеріалу і можливостей розвитку певного рівня диференціювання логічних категорій. Так, розумово відсталим школярам молодших класів доступне диференціювання словесних подразників за родовими поняттями. Учні старших класів диференціюють словесні подразники за двома ознаками – судження, а також абстрактні й конкретні поняття шляхом дедуктивного умовисновку. Відмічені позитивні зрушення у вирішенні нескладних силогізмів.

У сучасній практиці знаходять підтвердження описані дослідницею випадки, коли розумово відсталі школярі старших класів диференціюють словесні подразники за логічними категоріями шляхом індуктивного умовисновку, але з відставанням узагальнюючої вербалізації у випадку правильного психомоторного виконання. А досліджені вченою вікові особливості розвитку гальмівного і позитивного диференціювання використовуються для з'ясування «шкільної готовності», а також диференціації легкого ступеню розумової відсталості та тимчасових затримок психічного розвитку.

Відносно легке диференціювання словесних подразників, в тому числі логічних категорій певного рівня, в порівнянні з безпосередніми подразниками обґрунтовує більш широке використання вербального матеріалу під час психолого-педагогічної діагностики, трудового навчання і профорієнтації.

У процесі дослідження онтогенетичних зрушень у розвитку окремих видів психомоторної активності розумово відсталих школярів методом поперечних зрізів професор О.Й.Теплицька встановила позитивну динаміку координації за часом заданого руху і за кількістю помилок. Виявлений під час реєстрації заданого руху в розумово відсталих учнів молодших класів феномен «застрягання» на дискоординованому елементі руху, як з'ясувалось, особливо виражений у випадках хвороби Дауна і значно менше у пролікованих хворих на фенілкетонурію.

Не дивлячись на певні позитивні зміни темпу циклічних рухів і перемикання на змінений вид психомоторної задачі, розумово відсталі школярі не досягають за цими показниками здорових однолітків. Ці дані, а також виражена варіативність вікової динаміки довільного темпу та труднощі синхронізації рухових і словесних реакцій сьогодні також урахуються у процесі диференційованого трудового навчання, фізичного виховання і профорієнтації.

Вченою встановлено, що порушення координації заданого та експресивних рухів корелюють із затримкою розвитку навичок письма. Враховуючи цю особливість, вона рекомендувала включати спеціальні вправи для корекції координації рухів до програми фізичного розвитку, трудового навчання і уроків малювання.

Факторами, які здійснюють вплив на успішність навчально-виховних заходів, а також на формування особистості розумово відсталого школяра професор О.Й.Теплицька визначила наступні: більш виражена, у порівнянні зі здоровими однолітками, емоційна реактивність на позитивне, негативне та електрошкіряне підкріплення за показниками психомоторного виконання і деяких сенсорних процесів у розумово відсталих школярів; блокування психомоторної активності, тривала післядія і відтермінований ефект у випадках негативного словесного електрошкіряного підкріплення, а також стресу в ситуації аудіо-візуального конфлікту.

У випадках більш виражених ступенів розумової відсталості та її декомпенсації порушується відповідність ЧР фізичної інтенсивності подразників, утворення передреакційних зрушень збуджуваності, диференціювання безпосередніх (звукових) подразників за інтенсивністю, частотою, а також за відносними ознаками.

В цілому, фундаментальне дослідження вченої психомоторної активності у випадках порушень психіки продемонструвало виражену варіативність стану і розвитку психомоторної активності розумово відсталих школярів. Динаміка складних форм психомоторної активності узгоджується з сучасними катамнестичними свідченнями про соціальну адаптацію випускників спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів.

Роль наукової спадщини вченої у пізнанні медичних основ дефектологічної науки, а також оновленні сучасної психокорекційної педагогіки та спеціальної психології важко

переоцінити. Сучасний аналіз її здобутків яскраво засвідчує далекоглядність поглядів професора О.Й.Теплицької на історію, сучасність та майбутнє української науки.

О.Й.Теплицька прожила довге, далеко не безхмарне життя: це було життя-боротьба, життя-подолання, життя-пошук. Померла Олена Йосипівна на 82-му році життя у 1998 році. Образ ученої-педагога продовжує жити у спогадах її численних учнів, а також залишених нам у спадок наукових працях.

Праці

Теплицкая Е. И. Процессы утомления и восстановления при работе групп малых мышц: Дисс. на соиск. уч. степ. канд. мед. наук / Львов. гос. мед. ин-т. - Л., 1954. – 219 с.

Теплицкая Е. И. Параметры времени и механизмы сложных поисковых реакций. – В кн.: Материалы III Всесоюзного съезда общества психологов СССР, Т. III, вып. 1, М.: Изд-во АПН СССР, 1968. – 385 с.

Теплицкая Е. И. Время реакции и патологические изменения шизофрении. В книге: Понятия установки и отношения в медицинской психологии. Материалы симпозиума. Тбилиси: Мецниереба, 1970, С. 223-233.

Теплицкая Е. И. Некоторые экспериментальные подтверждения взглядов П.Б.Ганнушкина на психопатическую личность. – В кн.: Проблемы бреда, пограничных состояний и вопросы организации психиатрической помощи. Материалы научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения П.Б.Ганнушкина. М.: Изд-во МЗ РСФСР, 1975. – С. 882-886.

Теплицкая Е. И. Характеристика психомоторной деятельности при психопатологических явлениях в связи с реадaptацией и ресoциализацией. – В кн.: Биологические, психологические и социальные аспекты реабилитации. Вильнюс, МЗ Литовской ССР, 1976. – С. 77-82.

Лившиц С. М., Теплицкая Е. И. Психология и судебная психиатрия. – В кн.: Психология и медицина. Материалы к симпозиуму. М.: Изд-во МЗ РСФСР, 1978. – С. 398-404.

Теплицька О. Й. Вплив емоцій на сприймання у розумово відсталих школярів. / Питання дефектології. Респ. наук.-метод. зб. – Вип. 13. – К., 1980. – С. 45-50.

Теплицкая Е. И., Бондарь В. И. Развитие практической деятельности умственно отсталых учащихся. В кн.: Трудовое обучение во

вспомогательной школе. / Под ред. В.И.Бондаря. - К.: Радянська школа, 1981. – С. 16-50.

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

Теплицкая Е.И. Динамика компенсации психомоторной активности умственно отсталых школьников / Е.И.Теплицкая, В.И.Бондарь, Г.М.Плешкановская // Развивающийся мозг: Тез. Всесоюз. симпозиума, г. Тбилиси, 17-19 окт. 1984 г. / Под. общ. ред. О.С.Адриянова. – Тбилиси, 1984. – С. 215-216.

Теплицкая Е. И. Возрастные особенности и компенсация зрительного восприятия у умственно отсталых школьников. / Сб. научн. трудов Развивающий мозг. – Вып.16, 1987. – С.167-169.

Література

Бехтерева Н.П. Здоровый и больной мозг человека. / Наталья Петровна Бехтерева. 2-е изд., перераб. и доп. – л.: Наука, 1988. – 262 с.

Булахова Л.А. Памяти моих учителей психиатрии [Электронный ресурс]. Код доступа – <http://www.mif-ua.com/article/20599>

Крук І.В. Видатні представники київських психіатричних шкіл повоєнного періоду // История украинской психиатрии: Сборник научных работ Украинского НИИ клинической и экспериментальной неврологии и психиатрии и Харьковской городской клинической психиатрической больницы №15 (Сабуровой дачи) / Под общ. ред. И.И.Кутько, П.Т.Петрюка. – Харьков, 1994. – Т. 1. – С. 81-82.

Теплицька О.Й.

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПСИХОПАТОЛОГІЇ

Інтерпретація психопатологічних явищ, значення та зміст експерименту у психіатричній клініці, а також взаємовідношення фізіології, психології і психіатрії визначаються, насамперед, методологічними принципами. І.П.Павлов вважав, що для істинно наукового розуміння нервово-психічних захворювань і успішної боротьби з ними «необхідно позбутися надто вкоріненого в нас відмежування психічного від соматичного». Актуальність цього положення для психіатрії ХХ століття відображена у зауваженні К. Клейста (1924) про те, що доводиться знову встати на захист

природничо-наукових основ психіатрії, відвойованих сто років назад. І на часі дискутується зв'язок психіатрії з природничою історією і фізіологією (Taylor, 1977; W. Hess, 1965).

Природничо-науковий напрямок у психіатрії, який бере свій початок від Гіппократа, пропагував відомий реформатор психіатричної допомоги у Франції П. Пінель (1801), який вважав, що психіатрія повинна буде просуватися вперед тим шляхом, яким йдуть всі гілки природознавства і медицини. На думку Е.Крепеліна (1923), який увів у клініку психічних захворювань експеримент, для успішного розвитку психіатрії та розуміння сутності психозів, необхідні наукові дослідження в галузі анатомії, фізіології, біохімії, а також їх спеціалізація.

Єдність клінічного і експериментального методів обстеження психічно хворих послідовно відстоювали корифеї вітчизняної психіатрії С.С.Корсаков (1894), В.М.Бехтерев (1907), які розвивали експериментальний метод об'єктивного вивчення патології психічних процесів на матеріалістичних засадах, закладених І.М.Сеченовим.

Називаючи І.П.Павлова піонером побудови нової психіатрії на засадах істинно експериментальної психології, Л.А.Орбелі (1948) вважав, що психіатрія залишається найбільш складною галуззю для фізіології. Зазначаючи, що «спокуслива перспектива» пояснення душевних хвороб з фізіологічної точки зору давно захоплює психіатрів і психологів, він вважав, що між сучасним рівнем фізіології і тими вимогами, які може висувати перед нею психіатрія, лежить «велика прірва». Особливості дослідження вищої нервової діяльності людини як «виключного об'єкта досліджень» відмічає О.Ф.Самойлов (1926).

У зв'язку зі складністю психічних функцій і своєрідністю психічних захворювань питання експерименту в психопатології продовжує залишатись дискусійним. Так, Lopes Jbor Juan Jose (1966), аналізуючи значення природничих і гуманітарних наук для розвитку психіатрії, зазначає позитивну роль лабораторних методів, в тому числі вивчення вищої нервової діяльності. Визнаючи перспективність біологічних методів, автор висловлює занепокоєння з приводу ентуганізації психіатрії з розвитком біологічних досліджень.

Диференційна діагностика психозів, їх патогенетична терапія, використання численних нових фармакологічних препаратів, психіатрична експертиза, проблема реадaptaції і реабілітації психічно хворих і багато інших питань теорії і

практики сучасної психопатології вимагають розширення та вдосконалення методів вивчення, а також різнобічних експериментальних досліджень, які стирають межі суміжних наук.

Положення О.О.Ухтомського про єдність фізіологічного і психологічного аналізу, спрямованого на оволодіння поведінкою людини у суспільстві, зберігає своє значення і у патології. Воно узгоджується з висловлюванням Hunt (1961), який вважав, що найважливіше завдання патологічної психології полягає у об'єктивному експериментальному дослідженні патологічної поведінки. І якщо описова, емпірична психологія не могла задовольнити потреби психіатричної клініки (Кальбаум, 1874; Е.Крепелін, 1910), то саме експериментальне дослідження психічної діяльності сприяло розвитку і перетворенню її у позитивну науку, якою хотів її бачити І.М.Сеченов (1886).

І.М.Сеченов передбачив значення мультидисциплінарного підходу, долучаючи не лише поняття психології, але і логіки до вивчення психічних процесів. Ці принципи були враховані школою академіка В.П.Протопопова, який послідовно розвивав клініко-фізіологічний підхід до дослідження психічних процесів. Ці методичні прийоми дозволили вивчити особливості розвитку і компенсації специфічних для людини форм мовленнєвого мислення, диференціювання словесних подразників різної складності за логічними категоріями. Створена В.П.Протопоповим школа включала також педагогічні аспекти соціальної адаптації дітей. Дослідження ефективності методів навчання дітей з аномаліями розвитку проводилось на експериментальних, патофізіологічних і психофізіологічних основах.

Нові дані в галузі нейрофізіології, а також кібернетичний метод і системний підхід до аналізу психопатологічних явищ не суперечать класичним закономірностям вищих психічних процесів, встановленим І.М.Сеченовим та І.П.Павловим. Вони відображають розвиток наукових уявлень про вищі регуляторні процеси і механізми компенсації, здійснювані функціональними системами головного мозку.

Відмічаючи значення методів кібернетики для аналізу психічних процесів у нормі та патології, Н.Вінер (1963) вважає, що комплекс ідей, які вносить в психологію кібернетика, стосується в першу чергу анатомії та фізіології високоспеціалізованих ділянок кори великого мозку.

Значення досліджень психомоторної активності для психопатології. Підкреслюючи положення І.М.Сеченова про

загальну значущість рухів, Н.А.Бернштейн (1966) зазначає, що це майже єдина форма життєдіяльності, в якій організм не просто взаємодіє із середовищем, але й активно впливає на нього. І.М.Сеченов вказував на детермінованість і саморегуляцію найбільш складних рухових реакцій. Механізми письма і читання І.М.Сеченов ототожнював з механізмами рухів, визначивши їх як психомоторні акти.

На думку В.М.Бехтерева (1907), рухові реакції – найбільш тонкий показник, який відображає внутрішні мозкові процеси під час вивчення нервово-психічної сфери людини.

Сучасні дослідження кібернетики сприяли подальшій розробці категорії дії, зовнішній руховій активності в психології.

Оцінюючи переваги вивчення рухових реакцій, О.Ф.Самойлов (1946) вважав, що якщо коли-небудь фізіологія будуватиме міст між об'єктивним і суб'єктивним, то це насамперед, станеться у процесі дослідження м'язів.

Тема рухової активності психічно хворих завжди була однією з кардинальних у психопатології і клінічній психіатрії. Ще Верніке (1894) підкреслював патогенетичне значення рухових розладів у втраті внутрішньої єдності психіки. Е.Крепелін (1910) використовував рухові реакції для характеристики процесуальних змін особистості, а Е. Блейлер (1928) зробив клінічний опис рухових реакцій патологічної особистості.

На думку О.Л.Абашева-Константиновського рухові компоненти пронизують поведінку особистості, її психолого-фізіологічний зміст. Тому у психопатології йде мова про моторний вигляд особистості, моторних якостях як елементах характерологічної структури.

Зв'язок порушень рухових реакцій з розладами психічних процесів підкреслюють фізіологи. На думку Д.Ф.Фултона (1951), проблема рухових порушень трансформується «у сферу психічних процесів».

Термін «психомоторика» у психіатрії і патопсихології характеризує центральні регуляторні механізми рухових реакцій, а також їх індивідуальні та особистісні властивості (В.П.Осипов, 1922; О.Л.Абашев-Константиновський, 1939; С.Г.Жислін, 1951).

Warren (1934), пояснюючи термін «психомоторика», визначає його як «моторний ефект психічних, мозкових процесів». Мета вивчення патології психомоторних функцій, на думку А. Yates (1961), полягає не у з'ясуванні здібностей та вправності хворих, а у визначенні «вимірювання швидкості та точності центрального

функціонування». Ось чому психомоторний аспект досліджень О.Л.Абашев-Константиновський (1939), А.Yates, Н.King (1954), вважають перспективним не тільки для з'ясування механізмів порушень, але і для вирішення практичних питань. В наших дослідженнях ми виходили саме з такого розуміння психомоторної активності, й у якості об'єктивного показника її вибрали час реакції (ЧР). І.М.Сеченов, надаючи великого значення руховим реакціям у поясненні механізму пізнавальних процесів, підкреслював, що усякий рух перебігає у часі. На думку О.О.Ухтомського (1900), час відрізняє живі системи від неживих, безчасових. Ці положення були розвинуті вітчизняними психологами. Так, Л.А.Токарський (1890), обґрунтовуючи положення, що серед «ознак психічних явищ, які ставлять психічне життя у зв'язок з явищами життя взагалі», на перше місце висував ту обставину, що «всі психічні явища вимагають для свого здійснення відомого часу», тобто здійснюються в тих же умовах, в яких відбуваються усі інші явища.

Donders (1840), який запропонував досліджувати ЧР, увійшов в історію розвитку психології як основоположник кількісного вимірювання психічних процесів. З моменту відкриття І.М.Сеченовим гальмування латентний період розглядається як один з показників збуджуваності церебральних структур, а також рівня центральної регуляції.

Дослідження збуджуваності для судження про функціональний стан церебральних структур обґрунтовується значенням вказаної фізіологічної властивості нервової клітини у процесі утворення часового зв'язку (О.Б.Коган, 1960; Н.І.Николаєва, 1965).

ЧР як сумарний хронометричний показник збуджуваності функціональної системи, яка лежить в основі досліджуваної реакції, використаний Є.І.Бойко (1964) та співробітниками у вивченні вищих психічних процесів. Johnson (1923), узагальнюючи ряд досліджень, відмітив, що ЧР застосовується у процесі розробки фундаментальних проблем нейрофізіології, перегляді теорії уваги та вимірювання її ефективності, вивчення впливу зовнішніх чинників, дії фармакологічних речовин, під час профвідбору тощо. Передбачення Johnson щодо значення ЧР для перегляду теорії уваги та вимірювання її ефективності знайшло підтвердження у сучасних дослідженнях патології уваги (S. Nuechterlein, 1977). Дослідження ЧР показало широкі потенційні можливості об'єктивних методів експериментальної психології та перспективність використання деяких специфічних концепцій ЧР

для розуміння поведінкових реакцій хворих на шизофренію (Zahn, 1977; Steffy, 1977).

З психомоторним аспектом ЧР пов'язані не лише об'єктивізація та уточнення експериментальних досліджень особистості, але також їх методологія.

D.Caudrey, K.Kirk, P.Thomas (1980) використовують часові характеристики у процесі дослідження сприймання у хворих на шизофренію, зокрема для перевірки гіпотези про переважання порушень процесу сканування над порушеннями фільтрації.

Розлади психомоторики відображають, на думку Н.King (1954), порушення адаптації, властиве психічному захворюванню. Аналіз психопатологічних відхилень з точки зору патології особистості, дезадаптації її до соціального середовища узгоджується з думками вітчизняних психологів, які підкреслюють значення діяльності для характеристики особистості (Л.С.Виготський, 1956; С.Л.Рубінштейн, 1957; О.М.Леонтьєв, 1972), а також досліджень патології діяльності для вивчення патологічної особистості та деяких теоретичних питань психології особистості (В.Н.Мясішев, М.С.Лебединський, 1966; Б.В.Зейгарнік, 1971).

Вузкий підхід до розуміння рухових реакцій, який «викреслює» проблему особистості з досліджень моторної сфери, піддавали критиці А.В.Снежневський (1969), О.Л.Абашев-Константиновський (1939), Varuk (1953) вважають недостатніми описову характеристику, а також статистичні методи (типу методики Квінта).

У працях Н.Eysenck (1961), J.Breugelmann (1961) спостерігається тенденція до застосування більш об'єктивних методів експериментального дослідження особистості, а також критична оцінка не експериментальних психоаналітичних методів. Окремі експерименти присвячені перевірці фізіологічними методами висновків про патологічні особливості особистості, встановлені проєктивними методами, на основі психоаналітичних концепцій (C.Gardick, F.Barran, 1953; J.Tucker, 1940).

Проєктивні тести дослідження особистості піддаються критиці у зв'язку з відсутністю валідації, вільної інтерпретації та необ'єктивністю (Laurent, 1961).

Breugelmann (1969) вважає необґрунтованими претензії психоаналітичної інтерпретації тестів ДАР, НТР, а також малюнків на вільну тему і вказує на необхідність співставлення графічних характеристик малюнків з більш об'єктивними критеріями.

Використання якої-небудь однієї характеристики малюнка (величини) в тесті ДАР з експериментальною метою не підтверджується клініко-експериментальними даними.

Підкреслюючи необхідність доповнення традиційних клінічних характеристик особистості експериментальними критеріями, отриманими з допомогою об'єктивних даних і точної апаратури, Breugelmann (1961) та K.Isard (1980) надають виключного значення експресивним рухам як важливим індикаторам особистості. Застосування тестів психомоторного виконання (Psychomotor performance) відносить до дискусійних питань, визнаючи в якості особистісної характеристики тільки експресивний компонент психомоторного виконання; не виконання дії, спрямованої на досягнення мети, а «аспект виразності», тобто відображення в дії індивідуальної своєрідності людини, яка реалізує цю дію. Між тим, психомоторне виконання невіддільне від експресії (Грей Уолтер, 1966). На тісний зв'язок рухів і мотивації вказують Е.Кречмер (1927), П. Мілнер (1974).

А.Yates (1961) підкреслює перспективність психомоторних досліджень для вивчення особистості.

ЧР широко використовується для дослідження типологічних і особистісних особливостей в нормі та патології (Lazarus, Deese, Osler, 1952; H.King, 1954; P.Venables, 1956-1966; O'Connor, K. Ravensley, 1959; O'Connor, 1961). Gilbert (1969), використовуючи ЧР у процесі дослідження особливостей особистості, вказує, що він має певні переваги перед характеристиками проєктивних тестів.

А.Д.Зурабашвілі (1953-1967) вважає, що для характеристики особистості час словесної реакції має не менше значення, ніж зміст.

D. Shakow (1946-1961) вважає, що ЧР – показник патології установки. Ці дані підтверджуються дослідженнями T.Zahn (1977), на основі яких ЧР оцінюється як один з основних методів психології пізнавальних процесів, які допомагають вивчити патологічну поведінку, а також механізми мозку.

Методичні прийоми оперантного типу, засновані на механізмах умовних рефлексів, отримали широке розповсюдження. Вони використовуються не тільки у експериментальних і діагностичних дослідженнях, але і в так званій терапії поведінки. Не розглядаючи цей метод з метою застосування психології до соціального регулювання поведінки людей, доцільно відзначити безумовну роль умовнорефлекторних закономірностей в патогенезі

патологічних змін і механізмі терапевтичних втручань. Експериментальні дослідження умовнорефлекторних реакцій інформативні для вивчення механізмів психічних процесів у нормі та патології.

Особливе значення набуває вивчення словесного підкріплення, оскільки фізіологічні механізми реакцій людини на слово не обмежуються загальними для людини і тварин законами умовних рефлексів. Вони мають свої закономірності, і друга сигнальна система за І.П.Павловим – це, насамперед, фізіологічні механізми мислення.

Дослідження патології психомоторної активності та рівня процесів компенсації, які можуть бути використані для реадaptaційних заходів, визначили вибір методики досліджень, що відповідає наступним вимогам: 1. Висока чутливість до змін функціонального стану церебральних структур. 2. Об'єктивна якісна і кількісна характеристика цих змін, яка дозволяє математичну обробку. 3. Максимальне наближення методики досліджень до природніх умов. 4. Можливості кореляції з клінічними проявами.

Деякі методичні прийоми нами модифіковані. Основні принципи наших варіантів методики зводяться до введення часової характеристики і використання графіків з допомогою самопишучої апаратури.

Переваги графічного методу ми вбачаємо в уточненні характеру змін параметрів кількісних закономірностей, функціональних залежностей, а також взаємодії досліджуваних процесів. Графічний метод дозволяє виявити процеси, які вислизують від експериментатора під час візуального зняття показників, а також документує дослідження, що має значення для експертизи.

Теплицкая Е.И. Методологический подход к экспериментальным исследованиям в психопатологии // Психомоторная активность при нарушении психики. – К.: Здоров'я, 1982. - С. 5-12.

Клавдія Михайлівна Турчинська

Клавдія Михайлівна Турчинська – вчений-дефектолог, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри олігофренопедагогіки, активний організатор вищої дефектологічної освіти, ім'я якої знане далеко за межами України. Її працями користуються і сьогодні, що свідчить про їхню актуальність. Своєю плідною науковою діяльністю вона внесла значний вклад у становлення та розвиток української дефектологічної науки та практики. Наукова спадщина Клавдії Михайлівни наповнена наполегливістю, високим професіоналізмом, великою любов'ю до своєї справи.

Клавдія Михайлівна Турчинська народилася 1 січня 1924 року в селі Рублівка Кременчуцького району Полтавської області у родині вчителя-дефектолога – Михайла Ємельяненка, який перший в історії української дефектології розробив «Буквар» для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Після закінчення школи у 1943 році Клавдія Михайлівна працювала бібліотекарем у спеціальній школі міста Кременчука, згодом її переводять на посаду вчителя. Завдяки здібностям і досягненням у педагогічній роботі, вже на початку своєї діяльності яскраво виявилися властиві Клавдії Михайлівні організаторські здібності, педагогічна майстерність, любов до дітей, велика відповідальність за їхню майбутню долю. Згодом вона обіймає посаду завуча цієї ж школи (1944-1951 рр.).

У 1948 році вона вступила на дефектологічний факультет Київського державного педагогічного інституту імені О.М.Горького. Навчаючись в інституті, Клавдія Михайлівна старанно вивчала педагогічні науки, відвідувала науковий гурток, була однією з кращих студенток факультету. Після закінчення інституту в 1953 році за рішенням Державної екзаменаційної комісії Клавдія Михайлівна отримує диплом з відзнакою і кваліфікацію «Викладач природознавства і географії в середній та спеціальній школі».

У 1951 р. Клавдія Михайлівна переїхала до міста Миргород Полтавської області, де працювала вчителем школи глухих. За наполегливу роботу, значні здобутки на педагогічній ниві та велику любов до педагогіки у 1951 р. К.М.Турчинську було призначено на посаду заступника директора школи (с. Казаровичі Київської області), в якій вона працювала до 1954 р.

У 1954 р. К.М.Турчинська вступила до аспірантури при кафедрі спеціальної педагогіки Київського державного педагогічного інституту імені О.М.Горького.

Перші науково-педагогічні дослідження Клавдія Михайлівна розпочала після закінчення аспірантури. 23 липня 1957 р. вона обирається викладачем кафедри спеціальної педагогіки КДПІ імені О.М.Горького. Це започаткувало нову сторінку її життя – педагогічну діяльність на дефектологічному факультеті цього ж інституту.

З перших років викладацької діяльності вона брала активну участь у розбудові вищої дефектологічної освіти. Під її керівництвом проводилася плідна науково-методична робота з розвитку та вдосконалення системи трудового навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, розроблялися нові навчальні плани, типові навчальні програми, методичні листи.

На початку науково-педагогічної діяльності в розроблених нею методичних листах визначалися завдання, що стояли перед спеціальними навчальними закладами, вивчалися особливості організації навчально-виховної роботи та рекомендувалися засоби корекції недоліків розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями і підготовки їх до самостійної трудової діяльності. У цих науково-методичних працях вона доводила, що уроки ручної праці в початкових класах є першим і дуже важливим етапом системи професійно-трудоного навчання учнів спеціальних навчальних закладів, що постійно удосконалювалась. Вона наполягала на необхідності врахування в освітньому процесі особливостей психофізичного розвитку дітей цієї категорії, зокрема таких як інертність, пасивність при засвоєнні знань та умінь, косність, неточність в засвоєнні нового матеріалу, уповільненість темпу запам'ятовування технічних і технологічних знань тощо. При роботі з різними матеріалами (глиною, пластиліном, папером, картоном, тканиною) вона використовувала ті форми роботи, що сприяли подоланню або компенсації цих порушень.

Клавдія Михайлівна наголошувала, що одне з головних завдань трудового навчання полягає не лише у формуванні в учнів загально-трудогих умінь і навичок, а й у розвитку інтелектуального компонента трудової діяльності: орієнтація в завданні, планування роботи, здійснення самоконтролю, звіт про виконання трудового завдання, порівняння виробу зі зразком. К.М.Турчинська вказувала на важливості застосування репродуктивного та конструктивного

методів, спеціальних прийомів, засобів, форм роботи, спрямованих на подолання та корекцію порушень психічного розвитку дітей у процесі виконання практичних завдань з використанням різних матеріалів та інструментів. У процесі відбору практичних завдань необхідно використовувати дидактичні принципи доступності та наступності в навчанні. Пропоновані учням завдання створювали умови для тренування і закріплення навичок, а кожне наступне включало елементи попереднього дещо в ускладненому вигляді. Застосування такого важливого прийому роботи як словесний звіт, що практикувався вже з 1-го класу, дозволяв перевіряти ступінь усвідомлення учнями трудових операцій.

У 1964 р. К.М.Турчинська захистила кандидатську дисертацію на тему «Активізація діяльності розумово відсталих учнів на уроках ручної праці в допоміжній школі», в якій розкрила стан трудової підготовки учнів молодших класів, дослідила і проаналізувала особливості організації навчального процесу на уроках ручної праці, визначила фактори, що впливають на розвиток пізнавальної діяльності та результативності засвоєння знань, умінь і навичок, а також на загальний розвиток дітей, які мають інтелектуальні порушення.

25 вересня 1965 р. її було призначено на посаду завідувачки кафедри олігофренопедагогіки, а невдовзі (30 листопада 1965 р.) – деканом дефектологічного факультету Київського державного педагогічного інституту імені О.М.Горького. Обіймаючи одночасно ці посади, Клавдія Михайлівна багато часу і уваги відводила розповсюдженню серед педагогічної громадськості і батьків дітей з інтелектуальними порушеннями важливих відомостей з актуальних проблем виховання і навчання дітей. Вона брала активну участь у роботі Всесоюзних, Республіканських педагогічних читань, конференцій, семінарів, її часто запрошували в Обласні інститути післядипломної педагогічної освіти Закарпатської, Львівської, Тернопольської, Дніпропетровської, Донецької областей. За її ініціативи вводяться нові форми пропаганди наукових знань (лекторії, батьківські університети, виїзні засідання кафедри на базі експериментальних шкіл). Її доповіді, виступи, лекції, численні консультації відрізнялися компетентністю, змістовністю, інноваційністю, доступністю і викликали великий інтерес у слухачів, студентів, науковців, вчителів, вихователів, керівників органів освіти різного рангу.

У цей період наукові інтереси вченої охоплювали історико-педагогічні аспекти дефектологічної науки та педагогіки вищої школи. У дослідженнях Клавдія Михайлівна підкреслювала вагомість вивчення історії олігофренопедагогіки у процесі підготовки фахівців-дефектологів. На її думку історико-педагогічний підхід до вивчення досвіду, нагромадженого теорією і практикою навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, є важливим джерелом систематизації і узагальнення теоретичних засад дефектології як науки. Конструктивне історико-педагогічне дослідження основних етапів її розвитку сприяло усвідомленню і осмисленню причин невдач чисельних реформувань, що не завжди приводило до позитивних зрушень.

Клавдії Михайлівні належить низка ґрунтовних історико-педагогічних досліджень, що за своєю актуальністю у 60-70 рр. ХХ століття містили сміливі оцінки та конструктивні підходи до розробки нових навчальних планів, програм, навчальних комплексів з олігофренопедагогіки і спеціальної психології. У своїх лекціях вона завжди акцентувала увагу на необхідності глибокого аналізу наукової спадщини Л.С.Виготського, В.П.Кашченка, А.В.Володимирського, М.М.Тарасевича, І.М.Левінсона та інших, наукові праці яких на той час були недоступними для широкого користування фахівцями галузей психології, фізіології, педології, рефлексології, дефектології. Вона критично і об'єктивно підходила до оцінки їх внеску в розвиток спеціальної освіти, вбачала в ньому негативні підходи до тлумачення окремих понять: теорія «стелі», «вільного виховання», «моральної дефективності», «спонтанного розвитку» тощо. Одночасно високо оцінювала погляди українських та зарубіжних вчених щодо вивчення особливостей психофізичного розвитку дітей та організації трудового навчання учнів, врахування їх у навчальному процесі. Клавдія Михайлівна наголошувала на необхідності введення індивідуального і диференційованого підходів до дітей з психофізичними порушеннями, використання тестових методик діагностики їхнього розвитку, на розробку змісту і технологій навчання.

К.М.Турчинська була автором першого в Україні навчального посібника «Історія зарубіжної олігофренопедагогіки» (1969р.) для студентів заочного відділення, що користувався великою популярністю й серед студентів очної форми навчання.

Наукові інтереси К.М.Турчинської досить широкі, про що свідчить різноманітність напрямів дослідження, проведених нею в наступні роки її життєдіяльності:

- дослідження закономірностей і особливостей фізичного та психічного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями з метою визначення професійної придатності учнів до опанування однією із професій;
- посилення корекційної спрямованості трудового навчання учнів молодшого шкільного віку;
- розробка принципів, змісту, методів, організаційних форм профорієнтаційної роботи в закладах для розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку та підлітків;
- стимулювання мотивації та позитивного ставлення учнів до трудового навчання;
- посилення рівня готовності майстра виробничого навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Важливим надбанням Клавдії Михайлівни, що увійшло якразовою сторінкою в історію дефектології як наукової галузі, є організація підготовки вчителів праці для спеціальних загальноосвітніх шкіл. Вивчення досвіду професійно-трудоного навчання в допоміжній школі та аналіз відвіданих нею занять у шкільних майстернях засвідчили, що майстри професійного навчання, що були у штаті закладів цього типу, володіли на достатньому рівні технічними і технологічними знаннями, робочими операціями, прийомами та рухами. Більшість із них мали середню освіту та не мали достатнього рівня підготовки до організації корекційно-педагогічної діяльності, до використання в процесі трудового навчання достатнього арсеналу корекційно-компенсаторних засобів впливу на розвиток і поведінку дітей. Майстер з виробничого навчання не вмів і не знав як встановити з учнями доброзичливі стосунки, керувати навчальним процесом, знаходити нестандартні підходи у процесі розв'язання навчальних, виховних і корекційних завдань.

Ставало очевидним, що виправити цю ситуацію можливо тільки за умови підготовки вчителя професійно-трудоного навчання в системі вищої освіти, здатного успішно проводити не лише зайняття в шкільних майстернях, а й корекційно-педагогічну роботу, специфіка якої полягає у виправленні, попередженні і профілактиці властивих дітям порушень.

Вперше в історії України Клавдія Михайлівна була ініціатором відкриття нової на той час спеціальності для педагогічних інститутів 21.11. «Дефектологія. Олігофренопедагогіка і праця». За цією спеціальністю студенти-випускники одержували кваліфікацію «Вчитель професійно-трудового навчання в допоміжній школі. Методист з виховної роботи».

Навчально-методичну та організаційну роботу К.М.Турчинська поєднувала з науковою діяльністю. За її посібниками навчалися студенти-дефектологи, а її науково-методичні розробки завжди привертали увагу фахівців. Клавдія Михайлівна була автором шкільних підручників, за якими навчалися учні спеціальних шкіл України протягом багатьох років.

Серед підручників з читання для дітей з інтелектуальними порушеннями, автором яких була К.М.Турчинська, особливо потрібно відзначити «Читанку» для 6-го класу допоміжної школи, видану в 70-х роках, що перевидавалася п'ять разів. Цей підручник містить систематизований виклад навчального матеріалу, що відповідає діючій навчальній програмі з даного предмету, а також вимогам і можливостям учнів спеціальної школи. В основу підручника покладено вихідні положення українознавства: етнос, історія, культура, природа, екологія України.

Науковий підхід і творча майстерність автора проявилися в підборі текстового матеріалу, що відображає загальнолюдські цінності, а саме: любов до людини, доброту, милосердя, чесність, працелюбність, бережливе ставлення до природи. Навчальний матеріал підручника сприяв формуванню системи знань з питань морального виховання громадянина держави, розуміння ним загальнолюдських цінностей через призму національної культури. Методичний апарат підручника спрямований на розвиток логічного мислення учнів. Як засвідчив досвід у процесі роботи з підручником вчителю легко спрямовувати діяльність дітей на самостійне набуття навчальних вмінь та навичок, зокрема, аналізувати, співставляти, порівнювати та узагальнювати матеріал відповідно до теми та основної думки оповідання, вчити логічно, композиційно завершено будувати свої висловлювання. Широко представлені на сторінках підручника тексти різних типів мовлення, таких як розповідь, опис, роздум. Після окремих текстів влучно підібрані прислів'я, загадки, невеликі за обсягом оповідання-повчання на морально-етичні теми.

На початку 70-х років починається нова віха у науково-педагогічній діяльності Клавдії Михайлівни Турчинської. Її дослідження спрямовані на пошук раціональних форм організації трудового навчання і виховання учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл. Так, у січні 1971 р. вона брала участь у конференції з удосконалення методів дослідження в спеціальній педагогіці і психології і виступила з доповіддю «К вопросу об использовании психолого-физиологических приемов исследования профессиональной пригодности».

На IV науковій сесії з дефектології (1971 р.) в Москві, що була присвячена аналізу стану досліджень трудової підготовки дітей з порушеннями інтелектуального і фізичного розвитку, Клавдія Михайлівна виступила з доповіддю «Вопросы трудоустройства выпускников вспомогательной школы», у якій виклала своє бачення подальшого поліпшення професійно-трудоного навчання розумово відсталих дітей як найважливішого засобу їхньої соціально-трудоної адаптації.

Клавдією Михайлівною було визначено трудові спеціальності, за якими проводилися навчальні заняття дітей в шкільних майстернях. Найбільш поширеними серед них були: столярна, слюсарна, швейна, сільськогосподарська праця та підготовка підсобних працівників некваліфікованих спеціальностей. Виходячи з показників лікарсько-педагогічної діагности загального розвитку дітей, К.М.Турчинська вважала, що вони є доступними для більшості підлітків і не вимагають спеціальної підготовки і особливих вимог до особистісних якостей.

Натомість нею було виявлено, що в окремих допоміжних школах практикується підготовка учнів з таких спеціальностей: муляр, шофер, перукар, кондуктор, працівник кухні, кур'єр, поштар та інші, що, на думку Клавдії Михайлівни, потребують особливих вимог до психологічних і ділових якостей і перевищують інтелектуальні, а й інколи й фізичні можливості розумово відсталих дітей. Це викликало у вченої великий сумнів і є результатом низького рівня кваліфікованої професійної діагностики учнів цієї категорії.

К.М.Турчинська наводить показники, що визначають недоступність окремих професій для учнів допоміжної школи:

- професії з підвищеними вимогами до інтелекту та спеціальними здібностями і знаннями;

- професії з особливими вимогами до комунікативних здібностей;
- професії, пов'язані з ускладненими вимогами до техніки безпеки;
- професії, що вимагають відповідальності за життя і безпеку оточуючих;
- професії, що є шкідливими для здоров'я і, що погіршують наявні захворювання ;
- професії, що перевищують фізичні та інтелектуальні можливості учня.

У 1972 році Клавдія Михайлівна Турчинська виступила з доповіддю на черговій науковій конференції, що проводилася у Москві, на якій виступила з доповіддю про стан практики працевлаштування випускників допоміжних шкіл України.

Згодом ця проблема була розкрита у статтях «Социально-трудовая адаптация учащихся вспомогательных школ Украины» та «Про роль психологічного фактора у розв'язанні проблеми працевлаштування випускників допоміжних шкіл», в яких Клавдія Михайлівна детально розкрила результати дослідження, спрямовані на вивчення стану підготовки учнів до самостійного трудового життя. З метою вивчення досвіду працевлаштування випускників дослідженням було охоплено 115 допоміжних шкіл України.

Здобуті дані засвідчили, що в допоміжних школах України вже склалася певна система трудового навчання учнів. К.М.Турчинською були зроблені перші узагальнюючі висновки щодо необхідності ретельного вивчення і впровадження психологічного профілю особистості учня, розширення зв'язків шкіл з виробничими колективами, продовження строків навчання у допоміжній школі шляхом відкриття 9-го класу з основами виробничої праці або відкриття спеціальних груп при професійно-технічних училищах.

Вона вперше висловила ідею, що програма попереднього визначення професійної придатності учнів до тієї чи іншої спеціальності має включати дані лікарського вивчення стану здоров'я, фізичного розвитку, рухової сфери та педагогічне вивчення стану побутових і самообслуговуючих навичок, а також стану розвитку інтелектуального компонента трудової діяльності. На основі аналізу результатів лікарсько-педагогічного вивчення професійної придатності, підкреслила Клавдія Михайлівна,

можна роботи загальний висновок про стан працездатності, самостійності, активності, стомлюваності.

На цьому етапі наукової діяльності К.М.Турчинська багато уваги відводила ґрунтовним дослідженням проблеми профорієнтаційної роботи, зокрема, вивченню інтересів, нахилів, здібностей дітей; розробці показників і критеріїв визначення професійної придатності та факторів, що обумовлюють професійні можливості розумово відсталого підлітка; узагальненню досвіду роботи допоміжної шкіл з цієї проблеми тощо.

К.М.Турчинська проаналізувала особливості професійних інтересів учнів до навчання у спеціальних ПТУ, а також вивчила та узагальнила досвід організації професійно-трудового навчання багатьох спеціальних шкіл.

У 1976 р. за матеріалами наукового дослідження вийшла з друку монографія К.М.Турчинської на тему: «Профорієнтація во вспомогательной школе». У ній викладені питання теорії профорієнтації і профвідбору як важливої психолого-педагогічної і соціальної проблеми та представлений матеріал спеціального дослідження методики організації профорієнтаційної роботи в спеціальній школі. В роботі автор зазначила та обґрунтувала умови, що сприяють удосконаленню такої роботи в спеціальній школі для дітей з інтелектуальними порушеннями. Клавдія Михайлівна визначила мету, форми, послідовність реалізації етапів професійної орієнтації учнів спеціальних шкіл відповідно до рівня їхньої трудової підготовки та розкрила зміст профорієнтаційної роботи.

У монографії професійна орієнтація розглядається як цілісна система, що складається з таких компонентів: професійна інформація, консультація, діагностика, добір і адаптація. Кінцевою метою профорієнтації учнів з інтелектуальними порушеннями є підготовка їх до свідомого вибору майбутньої професії, а завданням – повідомлення їм знає про різні професії, їх особливості, виховання стійкого інтересу. У роботі розкриваються загально-педагогічні і спеціальні принципи, зміст, методи впливу на розвиток дитини засобами корекції її домагань і якостей особистості.

Вчена акцентувала увагу на тому, що профорієнтаційна робота серед учнів з інтелектуальними порушеннями повинна проводитися протягом всього періоду навчання в школі, починаючи з 1-го класу. Одним з важливих етапів, на думку

К.М.Турчинської, є профорієнтаційна робота в період загальнотехнічної підготовки учнів (4-5-ті класи), тобто етап, що дозволить вирішити проблему соціально-трудової реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями та допоможе їм у професійному визначенні.

Матеріал, опублікований у монографії, не втратив своєї актуальності і на сучасному етапі. Результати дослідження є цінним надбанням теоретичних знань з олігофренопедагогіки і практично реалізуються й сьогодні в роботі допоміжних шкіл, використовуються студентами, аспірантами, вчителями спеціальних шкіл у наукових дослідженнях та у процесі розроблення навчальних програм, посібників з трудового навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. Монографія підготовлена за матеріалами докторської дисертації «Основи професійної підготовки розумово відсталих учнів».

За сумлінну педагогічну і наукову працю, активну громадську діяльність К.М.Турчинська була нагороджена медаллю А.С.Макаренка, нагрудним знаком «Відмінник народної освіти».

Як декан дефектологічного факультету та досвідчений викладач, Клавдія Михайлівна виховала багато науковців в галузі української спеціальної педагогіки, серед них: академіки НАПН України В.І.Бондар, І.Д.Бех, С.Д.Максименко, В.М.Синьов, вчені-дефектологи Л.С.Вавіна, І.П.Колесник, М.З.Кот, Н.П.Кравець, К.В.Луцько, Є.П.Синьова, В.Є.Турчинська, М.К.Шеремет, державні та громадські діячі - Г.Д.Максименко, Г.С.Гришко, В.А.Львовчкін та багато інших талановитих науковців, вчителів та вихователів спеціальних навчальних закладів.

Підсумком багаторічної наукової праці К.М.Турчинської стала підготовлена докторська дисертація, захист якої не відбувся через трагічну загибель Клавдії Михайлівни 16 грудня 1976 р.

Праці

Турчинская К.М. Активизация учебного процесса на уроках ручного труда во вспомогательной школе: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.03. / Клавдія Михайлівна Турчинська - М., 1964. - 20с.

Турчинская К.М. История олигофренопедагогтики : программа для дефектологических факультетов педагогических институтов / Клавдія Михайлівна Турчинська. - К.: Радянська школа, 1960

Турчинская К.М. Психология умственно отсталого ребенка: программа для дефектологических факультетов педагогических институтов / Клавдія Михайлівна Турчинська. - К.: Радянська школа, 1960

Турчинська К.М. Ручна праця в допоміжній школі: методичний лист / Клавдія Михайлівна Турчинська. - К.: Радянська школа, 1962

Турчинська К.М. Ліплення на уроках ручної праці в допоміжній школі: методичний лист / Клавдія Михайлівна Турчинська. - К.: Радянська школа, 1963

Турчинська К.М. Робота з папером і картоном на уроках ручної праці в допоміжній школі: методичний лист / Клавдія Михайлівна Турчинська. - К.: Радянська школа, 1964.

Турчинська К.М. Активізація навчального процесу на уроках ручної праці в допоміжній школі. – В. Кн. Питання дефектології, вип. 2., К., 1966, С. 29-378.

Турчинська К.М. Особливості формування характеру розумово відсталих дітей :методичний лист / Клавдія Михайлівна Турчинська. - К Радянська школа, 1966

Турчинська К.М. Робота з тканиною і деревом на уроках ручної праці в допоміжній школі. Метод. лист К.: Рад.школа 1967. 40с.

Турчинська К.М. Історія олігофренопедагогіки: методичний посібник для студентів заочників / Клавдія Михайлівна Турчинська. - Одеса : Учбово – методичний кабінет заочної освіти Міністерства освіти УРСР, 1969. – 70 с.

Турчинська К.М. Про роль психологічного фактора у розв'язанні проблеми трудовлаштування випускників допоміжних шкіл / Клавдія Михайлівна Турчинская Социально-трудова адаптація учасників допоміжних шкіл України, Ж. Дефектология, 1972., № 6, С.55-57

Турчинська К.М. Профорієнтація во допоміжній школі : монографія Клавдія Михайлівна Турчинська. - Київ: Радянська школа, 1976. – 128 с.

Турчинська К.М. Читанка: підручник для 6 класу допоміжної школи / Клавдія Михайлівна Турчинська. - Київ: Радянська школа, 1991. - 176 с.

Література

Державний архів м.Києва Ф.Р-346 оп № 5.,С. 442

Дефектологічний словник: навчальний посібник / За редакцією В.І.Бондаря, В.М.Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.

Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. Академіка В.І.Бондаря. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 368 с.

Турчинська К.М.

**ПРОФОРІЄНТАЦІЯ ТА ПРОФВІДБІР НА РІЗНИХ РІВНЯХ
ПІДГОТОВКИ УЧНІВ В ДОПОМІЖНИХ ШКОЛАХ**
Доступність професій розумово відсталим

Доступність професій ми розглядаємо як результат співвідношення вимог, що пред'являються професією до особистості спеціаліста з психофізичними особливостями конкретної людини. В даному випадку увага акцентується на особливостях особистоті кандидата, виходячи з розрахунку яких здійснюється підбір найбільш доступної професії.

Доступною може вважатися лише та професія, в сфері якої людина при мінімальних затратах часу, не виснажуючи своїх сил, досягає високої продуктивності праці.

Критерії визначення доступності професії співзвучні з критеріями визначення профпридатності. Різниця в підходах наступна: в першому випадку ми ідемо від людини до професії, «підбираємо» з числа різних чи схожих професій найбільш відповідну особистісним і професійним якостям людини, в другому – від професії до людини, тобто розкриваємо, пізнаємо особливості особистості, підходячи до аналізу її з позицій професійної придатності.

Ці два підходи взаємопов'язані, доповнюють один одного при професійному визначенні. Перший з них реалізується в ході профконсультації, другий – профвідбору. М.І.Назімов, при визначенні окремих підсистем профорієнтаційної роботи пише: «Профконсультація розгортається від людини до професії, профвідбір, навпаки, - від професії чи ряду професій до людини; при здійсненні профвідбору вже не стільки людина обирає професію, скільки професія – людину»¹.

Користуючись термінами «доступність професії» і «професійна придатність» ми розглядаємо їх як різні відтінки однієї проблеми: підбору розумово відсталому учню професії. Ми усвідомлюємо неможливість розриву цього єдиного процесу, так як визначенню професійної придатності суб'єкта є при цьому встановленням факту доступності йому тієї чи іншої професії.

Побудову питання з позиції визначення і теоретичного обґрунтування доступності професії розумово відсталим в нашому

¹ Назімов И.Н. Профорієнтація и профотбор в социалистическом обществе. М. «Экономика», 1972.

викладенні необхідно розглядати як спробу вирішення практичності цього питання, спробу визначення теоретично обґрунтованих рекомендацій до змісту професійно трудового навчання розумово відсталих учнів.

На даному етапі розвитку дефектології ця проблема набуває все більш виразної актуальності і в області теорії всіх спеціальних педагогік. Якщо в сурдопедагогіці і тифлопедагогіці проведені деякі дослідження, оформлені спеціальними науковими виданнями, то в олігофренопедагогіці це питання вивчене і опрацьоване значно менше. Такий стан пояснюється складністю вибору професії розумово відсталий дитині, бо фактори, які обумовлюють її професійні можливості більш складні в порівнянні з глухими та сліпими. Дійсно, в умовах зростання вимог професії до особистості фахівця досить складно підібрати розумово відсталому підлітку професію, яка б відповідала сучасному рівню розвитку народного господарства, науково-технічному прогресу.

Якщо в сурдопедагогіці і тифлопедагогіці має вирішуватися питання професійної дієздатності осіб з грубими фізичними порушеннями (слуху та зору), специфічними, але які піддаються значному корекційному впливу на особливості людини, то при вирішенні цієї проблеми в олігофренопедагогіці доводиться стикатися з множиною варіантів проявлення аномального розвитку. Тут, що не особистість, то своєрідність інтелектуального, фізичного розвитку, прояв особливостей особистості. До того ж ця своєрідність проявляється у різкому відхиленні від нормального розвитку, обмежено в корекційному впливі. Внаслідок цього ми спостерігаємо взаємовиключаючі умови вибору професії. Так, наприклад, у випадках, коли вимоги професії не перевершують інтелектуальних можливостей відсталого підлітка, її недоступність може бути обумовлена значним перевищуючим його можливості фізичним навантаженням або умовами праці. Відомо, що багатьом розумово відсталим протипоказані роботи пов'язані з підвищеним шумом, високою температурою, на значній висоті тощо. Фізично міцний розумово відсталий підліток зазвичай не може оволодіти доступними за показниками фізичного навантаження професіями, які вимагають рівня знань і умінь, котрим учень допоміжної школи не в змозі оволодіти.

Отже, за особливостями вищої нервової діяльності, рівня здатності до навчання і фізичної витривалості розумово відсталі

підлітки знаходяться у винятковому стані при виборі доступних їм професій.

В пошуку підходу до вирішення питання щодо профілів професійної підготовки розумово відсталих учнів ми намагалися шляхом теоретичного узагальнення та експериментальної перевірки висунутих гіпотез надати обґрунтування доступності професій випускникам допоміжних шкіл.

В першому випадку, спираючись на наявні дані професіографії та психологічної класифікації професій, з одного боку, і на дані про особливості вищої нервової діяльності та психічного розвитку розумово відсталої дитини, з іншого, ми намагалися теоретично визначити коло доступних, економічно рентабельних професій для даної категорії аномальних дітей.

Спостереження за діяльністю молодих працівників (випускників допоміжних шкіл) і структурний аналіз її, а також дані катамнезу стали експериментальною перевіркою висунутих положень.

Виконання цієї роботи ускладнювалося недостатньою опрацьованістю проблеми професіографії та психологічної класифікації професій, особливо менш кваліфікованих і більш доступних розумово відсталим.

Аналізуючи психологічні класифікації професій і спеціальностей ми передовсім виключили з рекомендованих розумово відсталим так звані гностичні професії¹, для котрих характерна діяльність, пов'язана з виконанням гностичних дій (вчені, лаборанти, експерти, випробувачі, товарознавці, сортувальники, контролери ОТК тощо), тобто ті професії для яких розпізнавальна і діагностична діяльність є провідним компонентом праці.

Немає необхідності доводити, що ці професії, як і всі інші, що вимагають підвищених вимог до психічного розвитку людини і рівня її загальноосвітньої і спеціальної підготовки, недоступні випускникам допоміжних шкіл.

О.Липман запропонував розділити професії на вищі, середні та нижчі. У свою чергу, вищі професії він розділив на три групи: гностичні, або пізнавальні; технічні та художні, або символізуючі.

¹ Гаврилов В.Е. Опыт токснологического анализа гностических профессий. - Вопросы психологии, 1975. - № 3.

Основним критерієм психологічного розрізнення професій в цій класифікації є показник пред'явлених кожною професією вимог до рівня інтелекту¹.

Такий самий підхід, що характерний для інтелектуалістичних принципів класифікації професій, спостерігається в запропонованій К.Піорковським схемі класифікації, у якій виділяють дві групи професій А і Б.

Група А представляє некваліфіковані професії, що не потребують спеціального навчання, особливих якостей особистості (двірник, сторож, розсильний, чорноробочий).

Група Б - кваліфіковані професії, що діляться на підгрупи за рівнем вимог, пред'явлених до інтелекту. Підгрупи виділені з помірним наростанням вимог і зі зразковим списком професій:

- а) спеціалізовані (слюсар, рудокоп, ткач, ливарник);
- б) середні, або проміжні, професії (телефоністка, канцелярський працівник, машиністка, складач);
- в) вищі професії (архітектор, журналіст, адміністратор, лікар, педагог тощо).

В роботі під редакцією І.Н.Шпильрейна, наведений ряд психологічних класифікацій професій, що різняться критеріями, обраними для психологічного відрізнення професій.

Ми не ставили за мету дати критичний аналіз і оцінку цим класифікаціям. Важливо було підкреслити, що на різних етапах психологічного вивчення і класифікації професій зверталася увага на рівень вимог до інтелектуальних і інших психологічних можливостей кандидата на ту чи іншу професію, що в структурному аналізі професії наявність цього елемента грає значну, визначальну роль при класифікації професій.

Акцентування уваги на цьому положенні пояснюється необхідністю визначення кола доступних професій для підлітків з інтелектуальними порушеннями, випускників допоміжних шкіл.

Виходячи з відомих положень про значні компенсаторні можливості центральної нервової системи, про можливості корекційного впливу на психічний розвиток розумово відсталих, про динамічність професійних здібностей, ми намагалися підходити до визначення доступності професії з об'єктивно оптимістичних позицій. Підґрунтям в цьому нам стала практика і досвід сучасних допоміжних шкіл. Методом вирішення цього

¹ Руководство по психотехническому профессиональному подбору. Под ред. И.Н.Шпильрейна. М.-Л. Госмедиздат, 1929.

завдання був вибраний метод виключення. Користуючись даними психологічних класифікацій і даними психології розумово відсталого дитини, ми виключили перш за все явно недоступні професії.

Наприклад, обмеження професійних можливостей розумово відсталих спостерігається в колі професій, які вимагають особливих вимог до комунікативних здібностей спеціаліста. Маються на увазі професії, пов'язані з постійним мовленнєвим контактом з оточуючими (санітарка, реєстратор, кур'єр тощо). В даному випадку вирішення питання повинно бути строго індивідуальним, позаяк, по суті, окремі випускники допоміжних шкіл можуть оволодіти вказаними спеціальностями.

Не потрібно рекомендувати розумово відсталим професії, пов'язані з вимогами техніки безпеки. Неточна оцінка та погана орієнтація в життєвих ситуаціях розумово відсталих не дозволяє ставити їх на ті ланки трудової діяльності, які пов'язані з відповідальністю за життя і безпеку оточуючих. Навіть в тих випадках, коли за фізичними показниками та рівнем навченості випускник допоміжної школи відповідає вимогам професії і кандидату, перелік наведених положень не дозволяє рекомендувати їх розумово відсталому. Прикладом може слугувати професія оператора газового опалення житлових приміщень (в деяких школах є досвід працевлаштування випускників на такі посади) або професія стрілочника тощо. Однак залучення розумово відсталих в силу особливостей їх вищої нервової діяльності і психічного розвитку (уповільненість реакції, неточність орієнтації, слабкість пам'яті, нестійкість уваги тощо) до цієї та схожих видів професійної діяльності неправомірно.

Аналогічними є причини, які обґрунтовують недоступність розумово відсталим професій транспорту і зв'язку, обмеженість вибору професій в галузі побутового обслуговування, господарства тощо.

Заслуговує на увагу пропонування В.Г.Лоосом психологічна характеристика професій, розроблена ним з метою сприяння організації профорієнтаційної роботи серед учнів¹.

Ця класифікація являє собою спробу систематизувати існуючі професії з позицій їх психологічного аналізу. Вона

¹ Мелехов Д.Е. Вопросы систематики олигофрении в свете задач социально-трудовой адаптации больных. // Проблемы олигофрении. Под ред. Н.Н.Ляшко и Д.Д.Федотова, М. 1970.

співзвучна з основними положеннями, ознаками сучасної психології праці, і є своєрідним, цікавим варіантом вирішення даного питання.

Автор всі професії розподіляє на вісім груп, кожна з яких має назву, яка відтворює певну сутність групи (діловодство; література наука та мистецтво; природа; робота з людьми; робочі професії; романтичні професії; техніка). Кожна група, в свою чергу, ділиться на розділи, класи, які вимагають від кандидата різного ступеня градації, рівня, спеціальних здібностей і професійно-специфічних рис характеру.

Вже сама назва груп говорить про те, що в цій класифікації немає вираженого єдиного критерію розподілу професій. Тут спостерігається перевага обліку або об'єкта праці, або умов праці, або ставлення особи до певного виду праці тощо.

Розподіл груп визначено в алфавітному порядку, на відміну від названих вище психологічних класифікацій професій, в яких черговість груп відображала певний рівень вимог до особистості кандидата.

В умовах роботи з розумово відсталими учнями – цей тип психологічної класифікації професій може бути використаний при профорієнтаційній роботі, а саме при профосвіті та профпропаганді.

При проведенні профконсультативної роботи і профвідборі важливо дотримуватися класифікації, розробленої І.П.Титовою. Перевагу цього типу психологічної класифікації ми, перш за все, вбачаємо в обмеженні професій, включених в класифікацію (виробничі професії) і які охоплюють сферу більш доступного для випускників допоміжних шкіл виду трудової діяльності. Окрім того, принцип побудови класифікації більше відповідає умовам професійного відбору в допоміжній школі.

Користуючись теоретичними роботами радянських учених при психологічному аналізі професій, ми намагалися визначити, які групи виробничих професій більш доступні розумово відсталим. А саме, нами була використана запропонована І.П.Титовою психологічна класифікація, відповідно до якої виробничі професії розподілені на чотири групи.

І.П.Титова вважає, що в основі психологічної класифікації професій повинні бути співставлення системи активуючих професій, психофізіологічних особливостей з вимогами професійної діяльності. Кваліфікуючою ознакою автор визначає

якості, які мають диференціюючу силу ситуацій: повторюваність, схожість, екстремність, несхожість.

Відповідно до цього в першу групу включені професії, які вимагають особливих вимог до психологічних якостей особистості людини і які характеризуються складністю пристосування людини до професії.

До другої групи віднесені професії, які також вимагають підвищених вимог до спеціальних психологічних якостей, але разом з тим, містять можливості, які сприяють більш успішному пристосуванню людини.

Для третьої групи характерним є відсутність особливих вимог до психологічних якостей кандидата, професійна придатність в даному разі залежить від результатів спеціальної підготовки. До цієї групи належать ті професії (масові), якими може оволодіти більшість людей.

І, нарешті, четверта група виробничих професій – професія некваліфікованої праці (підсобні працівники). Ці професії не вимагають спеціальної підготовки і особливих вимог до особистих якостей людини.

Виходячи з теоретико-психологічних суджень, можна стверджувати, що доступними для розумово відсталих можуть бути професії, віднесені до третьої і четвертої групи.

Такий висновок, звичайно, не може бути формально віднесений до всіх учнів допоміжних шкіл. Через своєрідність аномалій психофізичного розвитку розумово відсталих можливі значні відхилення в діапазоні цих груп і навіть за їх межами.

Необхідно враховувати також, що навіть у сфері однієї професії спостерігаються коливання психофізичних вимог до людини в залежності від спеціальності. І, безумовно, професійно визначаючи розумово відсталого за ступенем і специфікою вираженості дефекта, можна підібрати йому спеціальність і серед професій другої групи.

В певній мірі це підтверджується даними катамнезу і результатами працевлаштування випускників допоміжних шкіл. (табл.13).

Аналіз отриманих нами результатів обстеження значної групи випускників допоміжних шкіл (4684) зі стажем роботи від одного до чотирьох років дає підстави вважати, що вказані в таблиці професії та спеціальності відображають дійсний стан

пристосування розумово відсталих до професійно-трудової діяльності.

Таблиця 13

Працюючі за професією і спеціальністю	
Всього обстежено випускників	4684
Столяр	910
Слюсар	95
Взуттєвик	349
Швея	892
Переплетчик	25
С/г працівник	439
Штукатур	122
Маляр	54
Муляр	4
Шофер	14
Механізатор	109
Перукар	1
Кондуктор	2
Всього:	3016
Різноробочий	1603
Няня	6
Прибиральниця	13
Працівник кухні	26
Кур'єр	9
Поштар	11
Всього	1668

Необхідно одразу ж обмовитися, що дані допоміжних шкіл про залучення випускників до професій шофера і механізатора викликають у нас великий сумнів, тому що по психофізичним особливостям і загальноосвітній підготовці ці професії для них недосяжні. Окрім того, згідно медичних даних розумово відсталим протипоказана робота на транспорті.

Приведені дані в таблиці дані про випускників допоміжних шкіл, які працюють шоферами, механізаторами, потрібно розглядати як показник недостатнього рівня кваліфікованої професійної діагностики розумово відсталих, прояв помилок, допущених при відборі учнів в допоміжні школи; недостовірність відомостей, які сповіщають школами (відомі випадки, коли

адміністрація допоміжних шкіл надає в повідомленнях елементарну підсобну працю випускника в сільгосптехніці як роботу по професії механізатора).

Включення в таблицю цих даних потрібно розглядати не як рекомендацію професій, а як ствердження необхідності підвищення рівня профорієнтаційної роботи і профвідбору в допоміжних школах.

Необхідно відмітити, що значна частина професій і спеціальностей, які представлені в таблиці, вивчалася робітниками в допоміжній школі (столяр, слюсар, взуттєвик, швея, картонажник, сільськогосподарський працівник, штукатур).

Сумарний підсумок в таблиці - це певний якісний аналіз даних. Підведення підсумків цифровими показниками. Ми об'єднали в дві групи визначені в таблиці професії і спеціальності. В першу групу ввійшло 13 професій, які охопили 3016 досліджуваних. Це особи, які працювали за такими професіями і спеціальностями, які можна віднести, користуючись психологічною класифікацією І.П.Титової, переважно до третьої групи і частково до другої. Приведені дані свідчать: 1) про необхідність диференційованого підходу у виборі професій розумово відсталим, про можливість і необхідність розширити сферу застосування їх праці, про необхідність всебічного врахування позитивних якостей особистості розумово відсталого при виборі професії; 2) про явно виражене професійне обмеження розумово відсталих. Число (1668), яке показує кількість випускників, які працюють в сфері некваліфікованих професій, які відносяться до четвертої групи класифікації, досить значне і в основному представлене особами, які виконували підсобні роботи на виробництві і в сільському господарстві.

Багато випускників, які після закінчення допоміжної школи були влаштовані за професією, яку набули в школі, але не справилися з роботою і були переведені в підсобних працівників, відчувають незадоволення і розчарування. Однак в умовах виробництва вони не можуть підвищити кваліфікацію, змінити професію, тому що наявні форми професійного навчання їм малодоступні чи недоступні взагалі.

Ці відомості переконали нас в тому, що професійне обмеження випускників допоміжних шкіл в якійсь мірі посилюються недоліками професійного відбору і професійного навчання розумово відсталих, що пошук шляхів подолання цих

недоліків повинен бути спрямований не на розробку якогось декларативного списку рекомендованих професій, а на удосконалення методик визначення доступної професії в кожному конкретному випадку. Безумовно, сфера доступних випускникам допоміжних шкіл професій обумовлена психофізіологічними особливостями розумово відсталих, однак велика кількість форм виявлення дефекту їх розвитку вимагає гнучкого підходу при профвідборі.

Дані практики свідчать про значний діапазон сфери застосування праці розумово відсталих, про неможливість втиснути її в якусь одну, строго обмежену класифікаційну групу. (табл.)

Всього обстежено випускників (прийнято за 100%)	З них працюють за професією (в %)		
	II групи	III групи	IV групи
4684	2,7	61,7	35,6

На підставі вищезазначеного можна виділити показники, які визначають недоступність окремих професій розумово відсталим:

професії з підвищеними вимогами до інтелекту, спеціальним здібностям і знанням кандидата;

професії з особливими вимогами до комунікативних здібностей спеціаліста;

професії пов'язані з ускладненими вимогами техніки безпеки;

професії, які вимагають відповідальності за життя і безпеку оточуючих;

професії, які шкідливі для здоров'я і які погіршують вже наявні захворювання (особливо при захворюванні центральної нервової системи);

професії, які переважають фізичні можливості кандидата.

Турчинська К.М. Профорієнтація во вспомогательной школе: монографія Клавдія Михайлівна Турчинська. - Київ: Радянська школа, 1976. - 128с.

Надія Михайлівна Стадненко

Надія Михайлівна Стадненко народилась 11 липня 1926 року в м. Ташкенті, де і пройшло її дитинство. Юнацькі роки майбутньої вченої були затьмарені лихоліттям II світової війни. В 16 років їй довелось розпочати тяжку працю у військовому картографічному зв'язку, що не завадило цілеспрямованій та наполегливій юнці екстерном закінчити школу. Після отримання атестату зрілості, Надія Михайлівна вступає до Інституту народного господарства, де навчається за спеціальністю: «Механізація сільського господарства».

У 1944 році, з переїздом сім'ї до Києва, кардинально змінюються пріоритети майбутнього професійного шляху 18-річної Надії Михайлівни. Вступивши цього ж року до Київського педагогічного інституту, вона пов'язує своє життя з освітянською нивою. З великою наснагою майбутня вчена навчається на педагогічному факультеті, опановуючи фах учителя молодших класів. Серед багатьох навчальних дисциплін, з особливим інтересом, вона слухає лекції з психології свого улюбленого викладача Костюка Григорія Силовича (1899-1982). З перших днів навчання Надії Михайлівни в інституті та до останніх днів його життя, Григорій Силович залишався наставником ученої. «Все, що в мені є – розповідала Надія Михайлівна – я успадкувала від Григорія Силовича».

Такий вплив особистості Г.С.Костюка на становлення Н.М.Стадненко як науковця не можна вважати випадковим. Постать видатного українського психолога, першого декана дефектологічного факультету (1930-1932), визначається людськими чеснотами та науковою різнобічністю: йому належали дослідження психічних властивостей особистості; розвиток єдності природного і суспільного в онтогенезі людини; визначення ролі спадковості в індивідуальному розвитку; питання навчання і дозрівання організму; дослідження взаємозв'язку навчання й розвитку, зовнішніх і внутрішніх умов психічного розвитку тощо.

Отримавши спеціальність вчителя молодших класів загальноосвітньої школи, Надія Михайлівна розпочинає трудову діяльність у школі, та продовжує займатись наукою. Від початку об'єктом наукового інтересу Н.М.Стадненко були діти з нормотиповим розвитком, однак, відкриття дефектологічних

спеціальностей та потреба психолого-педагогічного вивчення дітей з інтелектуальними порушеннями зумовили необхідність наукового дослідження різних аспектів їх психічного розвитку.

Наукове становлення Надії Михайлівни Стадненко відбувалось у Науково-дослідному інституті психології УРСР (нині – Інститут психології Академії педагогічних наук України імені Г.С.Костюка), ініціатором створення якого у 1945 році виступив Г.С.Костюк. Під керівництвом Григорія Силевича впродовж 27 років у інституті досліджувались проблеми психічного та особистісного розвитку дитини (нормотипового та порушеного), а також розроблялось психологічне забезпечення ефективного навчання й виховання.

Вступ до аспірантури та наукова школа Г.С.Костюка - особливий період у професійному житті Н.М.Стадненко. У свого вчителя Надія Михайлівна вчилась гармонійному поєднанню взаємопов'язаних конструктивних начал, таких, скажімо, як високий теоретичний рівень досліджень і їх тісний зв'язок із запитами практики; опора на вітчизняні традиції, що виправдали себе, і врахування новітніх досягнень світової науки; шанобливе ставлення до науки і наукового експерименту.

Вивчення актуальної проблеми ефективного використання наочності (картин) учена розпочала у 1953 році та блискуче захистила дисертацію в Москві у 1958 році. Наукова праця «Сравнительная характеристика понимания сюжетных картин учащимися 1-2 классов массовых и вспомогательных школ» дозволила дослідити: особливості процесу розуміння сюжетних картин учнями; залежність розуміння сюжетних картин учнями від змісту і композиції картин; роль попереднього досвіду у процесі розуміння картин; труднощі, з якими зустрічаються учні у процесі осмислення сюжетних картин, а також ефективні шляхи педагогічного керівництва процесом їх розуміння.

Для досягнення мети і розв'язання поставлених завдань у дослідженні використовувались різні методи, серед яких: навчаючий психолого-педагогічний експеримент, який полягав у організації спеціальних уроків; індивідуальні експериментальні бесіди за картинами з учнями (автором було проведено 880 бесід з дітьми); спостереження за учнями на уроках і тогочасних медико-педагогічних комісіях (дослідницею було запротоцьовано і

проаналізовано 186 уроків, на яких використовувались картини, а також 327 розповідей за картинами).

Порівняльна психологічна характеристика розуміння картин учнями 1-2 класів зазначених типів шкіл показала своєрідність цієї діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями. Серед експериментально досліджених авторкою особливостей процесу розуміння картин учнями з інтелектуальними порушеннями були визначені: відсутність тісного взаємозв'язку між аналізом і синтезом (аналіз виразно переважає над синтезом); безсистемний аналіз; виділення значно більшої кількості об'єктів, які не впливають на розуміння сюжету; часте випадіння отриманого завдання; обмеження мисленнєвої діяльності впізнаванням окремих зображених об'єктів та їх дій; фрагментарність та ситуативність розповідей за картиною, зумовлені специфікою мисленнєвої діяльності дітей досліджуваної категорії.

Як показали результати дослідження, розуміння учнями картин може змінюватись, в залежності від їх змісту і композиції. Дослідниця робить висновок: оскільки розкриття причинно-наслідкових зв'язків і відношень, зображених на картині, викликають в учнів з інтелектуальними порушеннями великі труднощі, оповідання за картинами, які потребують пояснень, слід розглядати як найбільш показові для характеристики розумової відсталості.

Вивчаючи роль попереднього досвіду дітей у процесі розуміння сюжетних картин, Н.М.Стадненко отримує результати про його негативний вплив на розуміння та сприймання картин дітьми з інтелектуальними порушеннями, що пояснюється їх своєрідним «застиганням» на одного разу створеному образі сприймання; недостатньою здатністю бачити нове, якщо у цьому новому наявні елементи, які нагадують дітям раніше бачене; нездатністю реконструювати раніше відоме.

Експериментальний матеріал дозволив дослідниці виділити 4 рівні розуміння картин, які визначаються ступенем загального розвитку аналітико-синтетичної діяльності дітей, а також змістом і композицією картин, їх складністю.

Дослідження показало, що розуміння картин учнями обох типів шкіл може бути значно покращене внаслідок використання різних прийомів педагогічного керівництва, серед яких особливого значення набуває аналіз картини, який спрямовує увагу учнів на

суттєві об'єкти та пояснення причин зображених дій; читання (до демонстрації картини) оповідання.

Важливість проведеного дослідження для теорії і практики психокорекційної педагогіки та спеціальної психології зумовили необхідність видання окремої книги «Використання сюжетних картин у допоміжній школі» (1962).

Продовжуючи наукові традиції свого вчителя, Н.М.Стадненко надавала особливої уваги тісному зв'язку психології з педагогічною наукою. Результатом дослідження особливостей інтелектуального розвитку дітей та умов корекції недоліків їх пізнавальної сфери стає книга «Нариси з психології розумово відсталої дитини», яка виходить з друку у 1967 році. Фактично, це був перший навчальний посібник з олігофренопсихології, виданий українською мовою. Автор розглядає психологію розумово відсталої дитини кінця 60-х років як одну з галузей психологічної науки, яка має свій предмет – своєрідність психіки дітей з розумовою відсталістю та умов їх ефективного розвитку. Позиціонуючи провідні наукові погляди того часу, Н.М.Стадненко формулює у роботі важливі міркування щодо розвитку дітей зазначеної категорії. Особливий інтерес складають результати цілеспрямованих спостережень автора за роботою досвідчених вчителів, аналіз використання ними ефективних прийомів корекційно спрямованого виховання і навчання. Вагомість окреслених автором положень, а також збагачення вітчизняної наукової літератури новими дослідженнями, зумовили необхідність перевидання «Нарисів з олігофренопсихології» у 2002 році.

У період з 1966 року і фактично увесь подальший період активної науково-організаційної діяльності на посаді завідувача лабораторії спеціальної психології (спочатку Інституту психології, а згодом Інституту дефектології (нині Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України)), Н.М.Стадненко працює над проблемою психолого-педагогічного вивчення порушень у розумовому розвитку дошкільників та школярів. Починаючи з 60-х років виходить понад двадцять одноосібних, а також підготовлених у співавторстві праць, присвячених науковому пошуку в цій важливій галузі.

Розвиваючи на початку 70-х років учення про психологічні основи навчання і виховання дітей з інтелектуальними

порушеннями, Н.М.Стадненко особливої уваги надає створенню діагностичних методик. Необхідність розробки ефективної методики виявлення розумової відсталості на той час дослідниця обґрунтовує не лише удосконаленням диференціації навчання дітей з різними вадами психічного розвитку, а також помилками, яких нерідко припускались фахівці обласних медико-педагогічних комісій (МПК) (надалі психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК)). На думку вченої, недосконалість методичних прийомів обстеження дітей – основна причина помилок у діагностиці. Характеризуючи основні особливості розумової відсталості (невміння пам'ятати завдання до кінця його виконання; обмежене використання допомоги під час виконання завдань; обмежена здатність навчатися – малий обсяг перенесення засвоєних знань; своєрідність розвитку пізнавальних процесів, зокрема, узагальнення та абстрагування), Н.М.Стадненко наголошує на тому, що їх виявлення потребує комплексного використання різноманітних методичних прийомів; певної послідовності їх застосування; поступового нарощування складності. Жоден з прийомів, використаний окремо (класифікація малюнків із зображенням окремих об'єктів; виключення четвертого зайвого; узагальнення за смисловими і функціональними зв'язками тощо), не дає підстав для висновку про інтелектуальний розвиток дитини.

Результатом тривалих наукових пошуків видатної ученої та дослідників її наукової школи стала авторська «Методика діагностики відхилень в інтелектуальному розвитку молодших школярів» - методика диференціації вікової норми інтелектуального розвитку, затримки психічного розвитку та розумової відсталості у молодших школярів 6-8 років, за якою донедавна працювали психолого-медико-педагогічні консультації України. Науково-методичними засадами названої методики став діяльнісний підхід до вивчення психіки дитини та вікова періодизація становлення її інтелектуальних функцій. Згідно з методикою, основним критерієм, що дозволяє диференціювати інтелектуальний розвиток дитини, виступає її научуваність як важливий показник результативності інтелектуальної діяльності. Дослідження научуваності, що проводилось у процесі діагностичного навчального експерименту, підтвердило основні положення концепції Л.С.Виготського про зону актуального і

найближчого розвитку дитини, що дозволяло прогнозувати подальший розвиток інтелекту дитини та методи його оптимізації.

Як уже зазначалось, у 1966 році Н. М.Стадненко очолила лабораторію спеціальної психології, яка за її науковим задумом та творчою ініціативою розширювала дослідницький профіль та трансформувалася у лабораторію діагностики і психічного розвитку аномальної дитини. Понад 30 років вона керувала науковою діяльністю співробітників лабораторії та аспірантів: Т.Д.Ілляшенко, Т.В.Сак, А.Г.Обухівської, Т.В.Жук, А.А.Корнієнка, Л.В.Борщевської, А.С.Рождественського, М.П.Матвєєвої. Представники наукової школи Н.М.Стадненко сьогодні продовжують вирішувати складні наукові проблеми, пов'язані з психолого-педагогічним вивченням та корекцією психічного розвитку дітей з різними порушеннями у розвитку, передають успадковану від талановитого керівника дослідницьку традицію молодим поколінням учених.

Результатом власного педагогічного досвіду та науково-практичних напрацювань дослідниці впродовж 1974 – 2006 років стала також розробка підручника для учнів 5 класів спеціальної школи «Читанка», який періодично перевидавався і потреба у якому для практики спеціального навчання не знижується до цього часу.

Н.М.Стадненко – співавтор «Психологічного словника» (1982), де в числі 60-ти провідних психологів України, вона розкривала широке коло понять психологічної науки, надавала різнобічний довідковий матеріал, що відбивав тогочасний стан спеціальної психології.

Надія Михайлівна постійно спрямовувала свій науковий пошук у русло нових ідей, виступала з доповідями у багатьох містах України, брала участь в обговоренні дискусійних проблем у роботі науково-практичних конференцій, з'їздів, семінарів, нарад. Її доповіді ніколи не залишались не поміченими. Так, у резюме однієї з наукових сесій, зробленому В.І.Лубовським і О.І.Мещеряковим, зазначалось, що результати дослідження Н.М.Стадненко дозволяють зробити вагомий внесок для прогресивної практики висновки щодо використання наочних посібників у спеціальній школі.

Так само, як сьогодні вітчизняні науковці звертаються до спадщини Г.С.Костюка в контексті формування вітчизняного

досвіду інклюзивного навчання, на велику увагу заслуговують підготовлені Н.М.Стадненко методичні рекомендації на допомогу працівникам навчальних закладів, психолого-медико-педагогічних консультацій (сьогодні реорганізовані в ресурсні центри підтримки інклюзивної освіти). Необхідність підготовки таких матеріалів на той час пов'язувалась із заходами поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи, серед яких пріоритетним було ретельне ознайомлення учителів з особливостями навчання дітей з відхиленнями у розвитку.

Н.М.Стадненко підкреслювала, що саме успішність учнів у початкових класах загальноосвітньої школи повинна стати показником правильного її комплектування. Серед проаналізованих причин неуспішності школярів, особливого значення Н.М.Стадненко надавала психологічній невідповідності дитини до школи: відсутності вмінь зосереджуватись на завданні, доводити розпочату справу до кінця, долати труднощі, перемикає увагу тощо. Нове прочитання рекомендацій вченої, без сумніву, не втрачає своєї актуальності сьогодні, коли учні з інтелектуальними порушеннями мають право відвідувати школи з інклюзивною формою навчання.

Науковий спадок дослідниці засвідчує широке коло інтересів, прилучення до найбільш актуальних проблем вітчизняної психологічної науки і практики. Вченій належить понад 160 друкованих праць.

Вагомі трудові здобутки заслуженого працівника народної освіти Н.М.Стадненко були відзначені державною стипендією видатного діяча науки (№ 21631 від 02. 08. 2007) та іншими нагородами.

30 вересня 2010 року, в день Віри, Надії і Любові, а також їх матері Софії, Н.М.Стадненко пішла з життя.

Праці

- Стадненко Н.М.* Сравнительная характеристика понимания сюжетных картин учащимися 1-2 классов массовых и вспомогательных школ. Автореферат диссертации на соискания ученой степени кандидата пед наук (по психологии). М., 1958. 16 с.
- Стадненко Н.М.* Використання сюжетних картин у допоміжній школі. К. : Радянська школа, 1962. 76 с.

Стадненко Н.М. Індивідуальний підхід до розумово відсталих дітей у процесі навчально-виховної роботи з ними. К., 1963. 12 с.

Стадненко Н.М. Нариси з психології розумово відсталої дитини. - К., 1967. 116 с.

Стадненко Н.М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы. К.: Радянська школа, 1980. 144 с.

Стадненко Н. М. Читанка: підручник для 5 класу допоміжної школи. К.: Освіта, 1995. 144 с.

Стадненко Н. М. Диагностика отклонений в умственном развитии учащихся. К.: Освіта, 1991. 96 с.

Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А. Г. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. К., 1998. 255 с.

Стадненко Н. М., Матвєєва М. П., Обухівська А. Г. Нариси з олігофренопсихології / За загальною редакцією Н.М.Стадненко. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 200 с.

Стадненко Н.М.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІАГНОСТИКИ ВІДХИЛЕНЬ У РОЗУМОВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ЇЇ ЗДІЙСНЕННЯ

Розробка та використання діагностичних методів, спрямованих на визначення рівня розумового розвитку дітей, або тестів інтелектуального розвитку, виникла ще в кінці минулого століття. Вперше в цілях відбору аномальних дітей їх використав Альфред Біне, який утвердив психометричний підхід в оцінці розумового розвитку. Біне розглядав інтелект як «пучок тенденцій», в центрі якого лежить здатність міркувати. Біне вважав, що, оскільки ця здатність виявляється в актах мислення, при вивченні розумового розвитку можна використовувати будь-які завдання, бо розумна дитина все одно виявиться попереду більш «дурної», головне, щоб цих завдань було якнайбільше.

Тести Біне одержали широке розповсюдження. Тестологія фактично перетворилася в особливу прикладну науку, яка була мало пов'язана з дослідженнями із загальної та дитячої психології; тест розроблявся емпіричним шляхом. Основним діагностичним показником виступав «розумовий рівень», коефіцієнт

інтелектуальності, що відповідав віку нормальних дітей, котрі давали такі ж результати. Інтелектуальний результат при цьому розглядався як відносно стабільна протягом усього життя величина, яка начебто не залежить від умов життя людини, її навчання і виховання. Так була створена «Метрична шкала інтелекту» Біне.

Пізніше ця шкала була дещо модифікована Терменом, проте це не призвело до істотних змін в її принципових основах, вона залишалась хибною, оскільки інтелект розглядався як спадковий потенціал, що змінюється за життя лише кількісно.

В руслі психометричного підходу є найпопулярніші і на сьогодні тести Д. Векслера. Підбір завдань у цих тестах також має емпіричний характер. На відміну від тестів Біне, ці тести дані не в хронологічній щодо віку послідовності, а поділені функціонально на дві групи: вербальні і невербальні або субтести дій. Кожна з груп містить у собі серії завдань.

Група вербальних тестів включає питання на загальну обізнаність, арифметичні задачі, порівняння понять, словник, пам'ять на цифри, що перевіряються відтворенням. Невербальні тести складають заповнення картин із частин, лабіринт. Ці тести не потребують словесного звіту. Оцінюються результати так само, як і у Біне, балами. Розв'язання тестів Векслера стандартизовано, воно дає можливість визначати не лише сумарний інтелектуальний показник, але й окремо сумарні показники за субтестами. Це дозволяє одержати більш глибоку якісну характеристику рівня розумового розвитку.

Разом з тим система тестів Векслера теж є чисто феноменологічною і виходить з уявлень про розвиток як простий кількісний ріст. Тому вона так само, як і інші тести, виявляє відмінності між виборами людей у міру їх приналежності до певної культури, а не з'ясовує диференційних рис окремої особистості.

Багато хто з прогресивних психологів за останні десятиріччя почав висловлюватись проти психометричних тестів, вказуючи на недосконалість їх даних. Англійський вчений Б.Саймон, аналізуючи та узагальнюючи ці висловлювання, відмічає, що психометричні тести не можуть з'ясовувати природні дані дитини і тим більше можливості їх подальшого розвитку, по-перше, тому, що їх розв'язання передбачає певний рівень освіченості, який не може бути забезпечений дітям із малозабезпечених сімей; по-друге,

тому, що вони дають лише формальну якісну оцінку результатів обстеження дитини і тому не можуть свідчити про рівень виконання таких завдань порівняно з іншими дітьми того ж віку. Крім того, вони не дають підстав для оцінювання інтелектуальних особливостей дитини взагалі, та не розкривають причини виникнення відхилень у розвитку.

Серйозні нарікання на адресу тестів висловлюють дефектологи. У Росії у 70-х роках було перевірено можливість діагностування порушень розвитку за сумарними показниками. Виявилось, що ці показники не можуть служити для діагностики окремих відхилень. Деякі тести, особливо вербальні субтести, не мають диференційно-діагностичної цінності. Так, за вербальними субтестами діти із затримкою психічного розвитку виявилися в зоні розумово відсталих дітей. За невербальними ж субтестами вони були дуже близькими до норми.

В результаті експериментальної перевірки тестів Векслера В.І.Лубовський дійшов висновку, що тести Векслера цілком однозначно свідчать про недостатність для психологічної діагностики форм і навіть ступеня вираженості дефекта єдиним сумарним показником типу IQ. На значення IQ як показника розумового розвитку можна орієнтуватися лише у випадках надзвичайно низького його рівня. Але у випадках, коли відхилення розвитку не дуже значні, як буває, наприклад, у частини дітей із затримкою психічного розвитку, величини сумарного IQ часто знаходяться у межах низької норми. В окремих випадках так буває і при порушеннях інтелекту легкого ступеня. Отже, тести Векслера, так само, як і Біне, не налаштовані для виявлення специфіки відхилень у психічному розвитку, вони призначені за самою своєю суттю лише для встановлення відсутності або наявності відхилень у показниках даної дитини від середньостатистичних результатів виконання тестів.

Таким чином, стандартизовані тести являють собою чисто кількісний підхід до оцінки інтелектуального розвитку. Такий підхід не може служити для реалізації диференційованої діагностики, бо однаковий у сумарному вираженні рівень можуть виявляти діти, які відносяться до зовсім різних категорій. Факт констатації певного рівня розвитку, зокрема його зниження, не дає підстави для пояснення причин цього зниження: розумова відсталість, затримка психічного розвитку, результат соціальної

занедбаності, мовленнєвого недорозвинення або просто негативне ставлення до процесу тестування. Тому практична значущість такого тестування втрачається особливо для психолого-медико-педагогічних консультацій, які досліджують дітей з метою визначення відповідних умов для їх навчання.

Розуміючи недосконалість тестування, прогресивні психологи зарубіжжя спрямовували свої зусилля на створення інших діагностичних методик. Так, американка Ельза Хейссерман розробила для діагностики відхилень у розвитку метод «педагогічної оцінки» або «структурного дослідження» дитини, особливістю якого є якісний аналіз самого процесу виконання діагностичного завдання, а не його результату. Зміст методу складають ряд проб, кожна з яких не виходить за межі природного психолого-педагогічного експерименту. Розроблені автором критерії оцінок дій дитини дають можливість не тільки констатувати якість виконання проби, а виявити структурний аналіз дефектів психічної діяльності, причин повного чи часткового виконання проби. Цей метод дозволяє також визначити прогноз розвитку дитини.

Метод «педагогічної оцінки» - значний крок вперед в розвитку психодіагностики, проте можливості його використання обмежені, оскільки він здійснюється в умовах строго систематизованого психолого-педагогічного експерименту і потребує тривалого часу.

Особливим вимогам мають відповідати методи дослідження дітей психолого-медико-педагогічними консультаціями, що має своє пояснення, а саме: на основі одноразового дослідження має бути визначений рівень розумового розвитку дитини, виявлена наявність відхилення у ньому, з'ясовані причини цього відхилення, тобто повинен бути діагноз та прогноз подальшого розвитку. Така складність завдання вимагає, щоб дослідження, яке проводиться консультаціями, було комплексним. Комплексний підхід означає вимогу всебічного обстеження і оцінки особливостей розвитку, що охоплює не лише інтелектуальну, пізнавальну діяльність, але й поведінку, емоції, рівень оволодіння навичками, а також стан зору, слуху, рухової сфери, неврологічний статус, історію розвитку.

У відповідності з цим підходом обстеження має здійснюватися різними спеціалістами і бути спрямованим на якісний аналіз як дефекту, так і можливостей дитини. Це

стосується і психологічного дослідження, яке складає органічну частину діагностичної системи.

Л.С.Виготський зауважував, що в діагностиці розвитку завдання дослідника полягають не тільки у встановленні відомих симптомів та їх перерахуванні чи систематизації, і не в групуванні за їх зовнішніми, подібними рисами, а виключно в тому, щоб з допомогою міркування збагнути внутрішню сутність розвитку. Пояснював він це тим, що сутність речей не збігається прямо з їх проявами.

В дефектології були спроби створення методики діагностики відхилень у розвитку. Видано різні набори для вивчення психічного розвитку дітей, альбоми дослідження інтелекту і інше. Але всі ці доробки містять у собі різні завдання без необхідних інструкцій щодо їх використання, інтерпретації даних. Жодне з них не уніфіковане і тому використання їх носить довільний характер і великою мірою залежить від кваліфікації використовувачів.

Виходячи з актуальності проблеми діагностики, в лабораторії психології аномальної особистості здійснено розробку уніфікованої експрес-методики для дослідження розумового розвитку дітей з метою диференціації відхилень у розвитку в умовах психолого-медико-педагогічних консультацій.

Розробка методики починається з відповіді на питання, що саме, які функції підлягають вивченню. При дослідженні розумового розвитку нормальних дітей вивчення спрямоване на виявлення відповідності його середньому рівню, властивому певній віковій групі. Дані одержані в такий спосіб дійсно відображають картину загального інтелектуального розвитку дитини. Пояснюється це тим, що нормальна дитина, якщо вона виховується у відповідних умовах, завдяки притаманній їй пізнавальній активності присвоює певні форми суспільного досвіду, матеріальної і духовної культури. Оволодіває цим досвідом дитина у процесі ігрової та навчальної діяльності. Існують етапи присвоєння цього досвіду, які відповідають певним віковим періодам. Ці періоди добре вивчені в психолого-педагогічній науці, тому і стає можливим вивчення інтелекту дитини, яка розвивається нормально, шляхом порівняння його із середнім рівнем. Актуальний розвиток нормальної дитини, якщо вона живе у сприятливих для неї умовах, значною мірою відображає її інтелектуальні можливості.

За наявності будь-якого порушення в психофізичному розвитку виявлення середнього рівня неможливо. Психічний розвиток такої дитини на відміну від нормальної цілком визначається корекційною роботою, яка здійснюється дорослими. Так, глуха дитина ніколи не заговорить просто перебуваючи серед тих, хто говорить, її спеціально треба вчити розмовляти. Розумово відстала дитина не навчається сама бавитися іграшками, якщо її цього не навчать. На відміну від нормальних, вона самостійно не засвоює навіть найпростіших знань про довкілля, не набуває навичок самообслуговування, все потребує спеціального коригуючого навчання.

У зв'язку із такою залежністю розвитку аномальної дитини від умов її життя, зокрема корекційного навчально-виховного впливу, актуальний рівень її розвитку не завжди відповідає її можливостям розвиватися. Невідповідність соціального впливу особливостям психіки аномальних дітей нерідко призводить до того, що при різних дефектах розвитку, актуальний розвиток їх має багато спільного. Тому актуальний розвиток дитини, у тому числі її знання про оточуюче, не може виступати достатньою підставою для визначення відхилень в розумовому розвитку, тобто діагнозу.

Такою підставою не можуть бути і дані про розвиток окремих психічних процесів, адже відомо, що і при нормальному інтелектуальному розвитку трапляються випадки недостатньо розвиненої пам'яті, окремих видів сприймання, недосконалої концентрації уваги тощо.

Л.С.Виготський відмічав, що при визначенні «аномальної та важковиховуваної» дитини слід строго розрізняти первинні та вторинні відхилення та затримки розвитку і враховувати їх співвідношення. Не слід вважати, зауважував він, що та чи інша причина безпосередньо породжує усі прояви, усі симптоми. Симптоми перебувають в різних і складних взаємозв'язках стосовно основної причини, вони не тотожні з нею, а перебувають у динамічному зчепленні в генетичному, функціональному та структурному зв'язку між собою.

Первинна затримка є ядром дебільності, вторинним синдромом виступає недорозвиток вищих психічних функцій – пам'яті, мислення, що розвиваються в процесі соціального становлення дитини. Недорозвиток цих функцій не завжди пов'язаний з дебільністю, він може викликатись й іншими

причинами. Тому при обстеженні так важливо не лише констатувати недорозвиток, а й визначати причини, що призвели до нього.

Складність структури розумової відсталості обумовлює завдання діагностики цього стану. Л.С.Виготський вказував, що дослідник має проникнути не лише в структуру окремих синдромів, він повинен зрозуміти закони їх динамічного зчеплення, зв'язки та взаємозв'язки. Таким чином, задача дослідника полягає не в констатації певним симптомів, а їх дешифруванні.

Для визначення діагностично значущих показників при вивченні розумового розвитку ми звернулися перш за все до аналізу поняття «розумовий розвиток». З'ясувалося, незважаючи на дуже широке вживання цього поняття, питання про його зміст залишається дискусійним. Одні психологи тлумачать його дуже широко, включаючи в нього не тільки пізнавальні процеси, але й емоційно-вольові і навіть характерологічні сторони особистості (Калмикова З.І.).

Інші його різко звужують, часом зводячи лише до оволодіння оперативною стороною знань. Є така точка зору, за якою виділяються зовнішні і внутрішні критерії розумового розвитку. При цьому до зовнішніх відносяться фонд знань і ступінь систематизації, оволодіння раціональними прийомами розумової діяльності. До внутрішніх – якісні особливості інтелекту: його самостійність, критичність, гнучкість (Менчинська Н.О.).

Дискусійним є включення в зміст поняття «розумовий розвиток» знань і відповідних їм операцій, прийомів, методів пізнання. Ряд авторів (Крутецький В.А., Кабанова-Меллер Є.Н) відносять їх лише до умов розвитку. Звісно, без оволодіння знаннями і методами пізнання немає розвитку, тому вони дійсно є умовами розвитку. Разом з тим, слід зауважити, що специфікою розумового розвитку людини, на протигагу чисто біологічному визріванню тварин є те, що він здійснюється як процес оволодіння суспільно-історичним досвідом, накопиченим людством. Включення знань до поняття «розумовий розвиток» відображає детермінованість розумового розвитку зовнішніми суспільно-історичними умовами.

Проте неспівпадіння обсягу знань з розумовим розвитком свідчить про те, що не самі знання є показником розумового

розвитку, а темп їх засвоєння чи темп просування при самостійному оволодінні знаннями (Менчинська Н.О.).

Ряд вчених за критерій розумового розвитку приймають здатність до навчання або навчуваність (Б.А.Ананьєв, Н.О.Менчинська). Під навчуваністю розуміються індивідуально-психологічні особливості, які зумовлюють успішність учбової діяльності, швидкість і легкість оволодіння новими знаннями, широту їх переносу.

Компонентами навчуваності виступають:

1. Узагальненість мислення, ступінь абстрагованих ознак і рівень узагальнення, тобто спрямованість мислення на узагальнення істотного в матеріалі.

2. Глибина мислення, або здатність проникнути в суть матеріалу, що сприймається, глибинне його розуміння. Протилежною якістю такого мислення є його поверховість, орієнтація на зовнішні ознаки, встановлення випадкових зв'язків між ними.

3. Гнучкість мислення, що виявляється у ступені змінюваності мисленнєвої діяльності у відповідності до ситуації, у здатності переходити від однієї системи дій до іншої. Протилежною характеристикою гнучкого мислення виступає його інертність, що виявляється в стереотипності дій, схильності до шаблону, у труднощах переходу від одних дій до інших.

4. Стійкість мислення – можливість більш-менш тривало орієнтуватися на виділені істотні ознаки, причому не лише на одну, а й на сукупність їх. Труднощі орієнтації на ряд ознак, необґрунтована зміна орієнтації, перехід від одних до інших під впливом випадкових асоціацій, втрата завдання є показником нестійкості мислення.

5. Усвідомленість мислення, що визначається співвідношенням між інтуїтивно-практичним і словесно-логічним компонентами мислення, тобто усвідомленістю мисленнєвої діяльності, повнотою її саморегуляції. Переважання інтуїтивно-практичних узагальнень зужує можливість оперування ними.

6. Самостійність мислення, його чутливість до допомоги.

В своїй роботі ми прийняли саме навчуваність як параметр розумового розвитку. Для перевірки правильності цього положення було проведене порівняльне дослідження розумового розвитку дітей з нормальним інтелектом, із затримкою психічного розвитку

та розумово відсталих. З'ясувалось, що основна відмінність між ними полягає саме у здатності до навчання. Тому під час складання діагностичної методики передбачалося вивчення охарактеризованих вище параметрів навчованості.

Бралися до уваги і знання дітей, як значущий показник розумового розвитку. Проте враховувались не шкільні знання, що зазначені програмою навчання (читання, письмо, розв'язування задач), а знання, набуті дитиною спонтанно під впливом спілкування з оточенням, спостерігання зовнішнього світу, сприймання інформації з різних джерел. При цьому враховувалось, що компоненти навчованості не є незмінними, вони мають сензитивні періоди свого розвитку, що визначає їх якісні відмінності у дітей різного віку.

Отже, розроблена нами методика не може бути призначена для дослідження дітей різного віку. Для різних вікових груп склалися різні методичні набори завдань. Але вимоги до них були однаковими. Так, кожне завдання у всіх наборах спрямоване на виявлення збереженості властивості, що вивчається; завдання кожного набору модифіковані за складністю та за формою подачі. Наповнюваність же наборів методичними завданнями різна для кожного віку. Добір завдань до кожної вікової групи здійснювався з урахуванням особливостей психічного розвитку кожного віку в нормі та їх нормативно вікових досягнень. Так, враховуючи, наприклад, що у молодших дошкільнят основним показником розумового розвитку є сформованість перцептивних дій, завдання підібрано в такий спосіб, що виконання їх потребує практичних дій. Змістом завдання виступають знайомі дітям з досвіду предмети та їх зображення. Суттю логічних завдань виступає систематизація об'єктів за зовнішніми ознаками, використання зразків, еталонів, здійснення простих узагальнень.

У дітей шкільного віку, де вже розвивається понятійне мислення, завданнями вимагається класифікація за внутрішніми ознаками, більш складні узагальнення.

Відмінним у методиках вивчення розумового розвитку дітей різних вікових груп має бути не лише зміст завдання, але й сам процес дослідження.

Під час дослідження дошкільників, особливо молодшого віку, це має бути сумісна діяльність дорослого і дитини, яка передбачає міри допомоги на всіх етапах виконання завдання. Здійснюється таке дослідження у формі гри, в якій дитину

навчають вибирати правильний спосіб виконання завдання. Це необхідно для того, щоб запобігти одержанню випадкових даних про дитину, адже вона може не виконати завдання через розгубленість, через те, що бачить нові малюнки, через те, що не вміє ще актуалізувати свої знання, а не через те, що не здатна виконати його. Здатність швидко, під час дослідження навчатися цього або відсутність її, якраз і є тими відомостями, які необхідні для визначення діагнозу. У такий спосіб досліджуються і молодші школярі, якщо вони виявляють невпевненість, розгубленість, негативізм.

При дослідженні старших вимагається більш самостійна робота, допомога надається лише у випадках необхідності, коли досліджуваний зазнає труднощів.

Для діагностики принциповими є положення про те, що оцінюється при дослідженні дитини.

У розробленій нами методиці на відміну від традиційних тестів оцінюється не кінцевий результат виконання – виконав чи не виконав, а сам процес, тобто те, як дитина приймає завдання, чи зберігає його до кінця виконання, в якій саме формі приймає його: у вербальній чи тільки в наочній, чи вміє скористатися допомогою, якщо не справляється з роботою самостійно, наскільки практичні дії опосередковані мовленням, тобто чи вміє розказати, що зробила.

Для того, щоб можна було вивчити ці параметри, методикою передбачені різні форми інструкцій (вербальна, наочна, зразок виконання), різні міри допомоги.

Саме процес виконання завдання за щойно зазначеними параметрами і виступає об'єктом оцінки. Викладені підходи щодо діагностики відхилень у розвитку покладено в основу розробки експрес-методики для вивчення розумового розвитку дітей в умовах обмеженого часу, як це має місце під час обстеження дитини психолого-медико-педагогічною консультацією.

Розроблену нами методику рекомендовано використовувати для диференціації норми, затримки психічного розвитку та розумової відсталості дітей від п'яти до дев'яти років.

Оскільки у дітей із зниженим інтелектом, особливо у розумово відсталих, вікові межі тим менш виражені, чим виразніше дефект, методика може фіксувати зниження розумового розвитку дітей і значно старших за віком. Проте дана методика через її складність не може використовуватись для диференціації стану

інтелекту у межах розумової відсталості (дебільність, імбецильність).

Експрес методика містить в собі набір завдань згрупованих у блоки, виконання кожного із них передбачає навантаження певних аспектів інтелектуальної діяльності: просторова орієнтація, мислення мовлення. Добір завдань передбачає варіативність їх за складністю, що забезпечує оптимальне інтелектуальне навантаження досліджуваного.

Враховуючи різну складність завдань методики, кожне з них має свою оцінку, що позначається балами. У визначенні балу за виконане завдання враховується не лише його складність, але й: 1) здатність дитини приймати завдання, утримувати його у свідомості та адекватно діяти; 2) створення внутрішнього плану дій – обмірковування шляху розв'язання (пауза, зосередженість перед початком виконання); 3) продуктивність використання допомоги при виникненні труднощів у процесі виконання завдання; 4) здатність переносити набутий досвід на виконання аналогічних завдань; 5) гнучкість чи стереотипність діяльності, тобто здатність переключатися з одного способу на інший адекватний новим умовам; 6) критичність мислення - здатність знайти та виправити помилки; 7) здатність мовою опосередкувати діяльність, словесно пояснити свої дії.

Названі особливості в більшій мірі об'єктивуються тоді, коли дитина під час виконання завдань терпить певні труднощі, але такі, які вона здатна подолати сама або з наданою допомогою. Тому методикою передбачено надання досліджуваному у разі необхідності дозованої допомоги. Кожне завдання має свої види допомоги, починаючи з найменшої – у вигляді повторення змісту його і вказівки на те, що завдання виконане невірно або з помилками, до масивної, розгорнутої у вигляді спільного виконання завдання разом з експериментатором. Кожний наступний вид допомоги надається лише після того, коли попередній виявляється не достатнім.

В залежності від того, як дитина виконала завдання – самостійно чи з допомогою і з якою саме допомогою, - виконання оцінюється різними балами. Отже, варіанти виконання одного і того самого завдання в залежності від його якості та самостійності оцінюється по-різному. Така оцінка забезпечує якісно-кількісну характеристику інтелектуального розвитку дитини, що відрізняє її від оцінки під час тестування за допомогою класичних тестів. Після

дослідження підраховується сума балів за виконання всіх завдань. Необхідне виконання всього набору завдань. Ні одне з них окремо не виступає діагностично значущим. Трапляються випадки, коли дитина з нормальним інтелектом легке завдання не виконує. Найчастіше це спостерігається тоді, коли вона очікує якоїсь складності в завданні, а не знаходячи її, діє навмання і помиляється. Натомість буває і так, що розумово відстала дитина бездоганно виконує окремі складні завдання. Такі факти пояснюються або випадковістю, або тим, що дитина багато разів виконувала такі завдання, перебуваючи у спеціальному дошкільному закладі чи вдома з допомогою батьків. Тому виконання всіх завдань експрес-методики та аналіз їх дають підставу для судження про стан інтелектуального розвитку дитини.

Важливою умовою продуктивності використання експрес-методики виступає дотримання послідовності пред'явлення завдань. Це зумовлено тим, що в певних, зовні схожих, завданнях є суттєва різниця. Здатність дитини помітити цю різницю і переключитися на інший спосіб дій демонструє гнучкість її мислення, яка, як зазначалося вище, виступає однією із значущих ознак інтелектуального розвитку.

Зміст методики описує хід експерименту, тобто організацію дослідження, інструкції до кожного завдання, розраховані на дітей, які розуміють мову і мають збережений слух та на таких, у яких спостерігаються складні мовленнєві порушення, наприклад, сенсорна алалія, або значне порушення слуху, різні види допомоги до кожного виду завдань для зазначених категорій дітей, характеристика можливих варіантів виконання методичних завдань та оцінка досліджуваними цих варіантів.

Стадненко Н.М.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІТЕЙ

Успіх вивчення та оцінки стану розумового розвитку дітей великою мірою визначається змістом діагностичних завдань, які при цьому використовуються. Проте самі завдання виступають лише однією з умов цього успіху. Насправді ж процес дослідження стає продуктивним лише тоді, коли забезпечуються інші значущі умови.

Першою з них виступає вивчення історії розвитку дитини, про що зазначав у свій час Л.С.Виготський. В стадії розвитку дитини важливе місце займає анамнез: здоров'я батьків, перебіг вагітності, нормальність пологів, стан дитини при народженні, у перші роки життя. Ці дані необхідні для висновків про те, чи не було підстав для органічного ураження головного мозку дитини - матеріальної основи психічного розвитку.

Важливо знати, як відбувався психофізичний розвиток дітей до трьох років, а саме: коли дитина почала тримати голівку, коли сама сіла, коли почала ставати на ніжки, ходити, коли з'явилися перші слова, фрази, як швидко вони накопичувалися. В оцінці цих даних треба виходити від виведеної медиками норми. Зокрема, голівку дитина в нормі починає тримати у 1 – 1,5 місяці, самостійно сидіти у 5-7 місяців, починає ходити у 10-12 місяців. Перші слова з'являються також у 10-12 місяців при умові, що дитина живе у середовищі, де розмовляють. У сім'ях глухих, в дитячих будинках дитини, де до дітей мало звертаються словесною мовою, слова самі собою не з'являються.

Важливими відомостями в історії розвитку виступають дані про те, в яких умовах дитина виховувалась до моменту дослідження. Вже зазначалось раніше, що розвиток дитини не є простим дозріванням, він є продуктом соціального впливу на дитину з її природними даними. При цьому не всяке соціальне середовище діє на розвиток. Дитина, що народилась з нормальними передумовами до розвитку, може стати соціально недорозвиненою, якщо вона розвивається у несприятливих умовах. З практики відомі випадки, коли діти, що з народження виховувались у дитячих установах, знаходились на дуже низькому рівні психічного розвитку: у дошкільному віці вони інколи не знали свого прізвища, не мали уявлень про призначення найпростіших речей, таких, наприклад, як чайник, каструля, виделка і таке інше. Вони не знали назв предметів, навіть найближчого оточення, не вміли спілкуватися, мовний запас складався з кількох слів.

Такий стан цих дітей пояснюється депривацією. З народження дорослі, що працюють в дитячих установах, турбуються про їхній фізичний стан: годують, переодягають. Але часто лише цим контакт між малятами і дорослими обмежується. Для того, щоб немовля розвивалося, необхідне емоційне ставлення до нього: і пестощі, і поцілунки, йому необхідна посмішка

дорослого, мовне лагідне звернення. Воно ще не розуміє слів, але відчуває комфорт, що забезпечує йому позитивне спочатку відчуття, а потім і сприймання навколишнього. Поступово воно починає розрізняти інтонацію, з якою до нього звертаються, а далі і слова. Це розуміння лягає в основу розвитку власного мовлення дитини, яке з'являється як результат наслідування мовлення навколишніх людей.

В дитячих будинках діти позбавлені цих умов, тому їхній психічний розвиток знаходиться на дуже низькому рівні.

Натомість діти з порушенням інтелекту легкого ступеня, які виховуються в пристосованих для них умовах вдома, або в спеціальних закладах, мають досить високий, звичайно, можливий для них, розвиток: мають певний обсяг знань, навички самообслуговування, а подекуди й трудові навички, уміють спілкуватися. З практики відомі випадки, коли батьки глухих дітей забезпечують їм такий розвиток мовлення, що стає можливим навчання в загальноосвітній школі. Зазначені випадки свідчать, що актуальний розвиток дітей великою мірою визначається умовами їх розвитку. Ось чому Л.С.Виготський говорив, що історія розвитку дитини є чи не найважливішою у всьому тому матеріалі, який може мати дослідник.

Ігнорування даних про історію розвитку спричиняється до помилок щодо оцінки розвитку дитини, які робляться психолого-медико-педагогічними консультаціями.

Другою умовою, від якої залежить ефективність дослідження дитини, є спосіб його проведення. Нерідко можна спостерігати, що обстеження проходить як екзамен – дитині дають запитання, на які вона має відповідати, або завдання, які вона виконує самотужки. Такий спосіб малоефективний, бо він не розкриває можливостей дитини повною мірою. Адже відомо, що екзамен завжди викликає хвилювання, напруження. Факти свідчать, що чим більше збережена дитина інтелектуально, тим більше вона нервує, боїться відповісти невірно, замикається, не відповідає.

Наша багаторічна практика дає підстави стверджувати, що найефективніше дослідження перебігає тоді, коли воно здійснюється в сумісній діяльності дитини і дорослого, причому, коли дослідник ще в більшій мірі, ніж досліджуваний, зацікавлений у тому, аби останній виконав методичні завдання. Тобто, орієнтація у дослідника має бути спрямована на виявлення можливостей

дитини, а не недоліків. Забезпечується це використанням різних передбачених методикою мір допомоги.

Важливе значення при цьому має і форма проведення дослідження. Більша результативність забезпечується тоді, коли дорослий виявляє доброзичливість до дитини, кожному найменшу вдячу дію заохочує позитивними оцінками, судженнями («Молодець, добре розклав малюнки», «Ти правильно зробив», «Подумав і вже знаєш, як треба відповісти»). Навіть коли дитина помилилась, то й тоді треба сказати про це лагідно: «Ось тут ти трошки помилився, подумай добре» і інше.

Важливо, аби ніяких негативних реплік на адресу дитини під час дослідження не було.

Разом з тим часто зустрічаються випадки, коли необхідно до роботи з експрес-методикою використовувати додаткові завдання, ігри або бесіди з дитиною, щоб підготувати її до дослідження. Потреба в цьому виникає тоді, коли дитина боїться нового для неї середовища, нових людей, налякана батьками, що від відповідей дитини залежить приймуть її до школи чи ні. В таких випадках дослідження з дітьми, що чують та вміють розмовляти, доцільно починати з бесіди. При цьому питання повинні торкатися лише об'єктів найближчого оточення дитини, а саме: які іграшки вона має, яка найулюбленіша з них, чому, які мультики вона любить дивитися. Можливе прохання розповісти мультфільм, який дитині подобається. Доцільні запитання про родину: чи є брат, сестра, як їх звати, хто старший і таке інше. З дітьми, які не говорять, але чують, добре починати з показу малюнків. Дослідник показує дитині малюнки і сам емоційно називає, що там намальовано, вказуючи, наприклад, яка гарна червона машина або собака та інше.

І лише після того, як дитина почне, хоча б поглядом, контактувати з дослідником, можна починати роботу з експрес-методикою, але при цьому зазначивши: «Зараз ми з тобою будемо гратися в цікаві ігри». Ігнорування емоційної неготовності дитини до дослідження веде до того, що дитина не виявляє своїх істинних можливостей, а висновки, які робляться щодо розумового розвитку дитини, не відповідають дійсності.

Продуктивність дослідження залежить також від форми подачі інструкцій до завдань. Зміст їх сформульований у методиці, але як вони подаються дитині залежить від дослідника. Треба

пам'ятати, що діти з відхиленнями в розвитку часто зазнають труднощів під час сприймання завдання і тому саме це може стати причиною невірного виконання його, а не невміння впоратися з ним. Тому інструкція повинна надаватись чітко, у разі необхідності повторюватися і двічі, і тричі, спокійно, без дорікань дитині за те, що вона неуважна.

Для продуктивності дослідження слід дотримуватися і вимог щодо демонстрації дидактичного матеріалу. У дітей з відхиленнями в розвитку хвибує константність сприймання, тому коли малюнок розташований догори ногами чи боком вони не розуміють, що на ньому намальовано. Отже, здавалося б така дрібниця, а вона може спричинити до того, що дитина саме через неї не виконає завдання і не виявить своїх справжніх можливостей.

Всі малюнки при дослідженні мають бути розташовані щодо дитини у правильному положенні.

Важливою умовою, що впливає на результат вивчення дитини є те, щоб під час дослідження контактувала з досліджуваним лише одна особа. Неможливо, щоб в роботу втручалися інші учасники цього процесу (члени консультації), давали навідні запитання, оцінювали роботу дитини. Кожне зауваження, репліка відволікає дитину, порушує контакт з дослідником і тим самим хибно позначається на результатах виконання завдань.

Для правильності висновків щодо розвитку дитини, які робляться на основі дослідження, важливо обов'язково з'ясувати, за рахунок чого дитина помилилась під час виконання того чи іншого завдання. Адже це може бути і результатом актуалізації невідповідних знань, і випадкових дій, і неусвідомленого розуміння суті завдання. Це різні речі і оцінюватись повинні по-різному. Тому необхідно фіксувати увагу дитини на зроблених помилках і намагатися допомогти їй виправити їх самостійно. Це найкраще робити відповідними запитаннями. Наприклад, при групуванні об'єктів за родовими ознаками, де дитина зробила помилку, її запитують: «Чому ти до столу поклала щітку?». Якщо це випадкова помилка, фіксація уваги дитини на цій частині завдання допомагає досліджуваний збагнути правильне рішення. Без з'ясування причин помилок, що робить дитина, висновки про стан її розвитку можуть бути хибними.

Висновки про стан дитини робляться не лише на основі підрахунку балів за виконання завдань, але й обговорення членами психолого-медико-педагогічної консультації всіх показників, про які зазначалося вище.

Як правило, цих даних досить, щоб винести правильне судження про розумовий розвиток дитини, її можливості до навчання, і тип установи, що є найефективнішим для реалізації цих можливостей. Разом з тим, трапляються діти, одноразове дослідження яких не дає достатніх підстав для однозначних висновків про її розвиток. Таких дітей необхідно вивчати повторно після певного періоду пролонгованого вивчення безпосередньо в умовах освітнього процесу (пробне навчання з діагностичною метою). У таких випадках оцінка розвитку дитини має бути орієнтована на виявлення її максимальних навчальних можливостей.

Завершальним етапом вивчення дитини є повідомлення висновків батькам. Цей етап вимагає від дослідників тактовності, гуманності, особливо коли йтиметься про тяжкі і складні відхилення у розвитку дитини. Для того, щоб обрати найбільш відповідну форму повідомлення, слід уявити себе на місці батьків.

Стадненко Н.М. Психологічні умови ефективності процесу дослідження дітей // Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників. Авторський колектив: Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Борщевська Л.В., Обухівська А.Г. – м. Кам'янець-Подільський: видавництво «Абетка», 1998. – С.139-143 – 144 с.

Микола Опанасович Козленко

Історія вітчизняної дефектології другої половини ХХ століття формувалась і розвивалась плеядою відомих, яскравих і талановитих науковців та педагогів. Серед них особливе місце посідала постать Миколи Опанасовича Козленка – українського дефектолога, доктора педагогічних наук, відомого фахівця в галузі фізичного виховання учнів як спеціальних, так і масових загальноосвітніх шкіл.

Народився М.О.Козленко (до 28.08.1961 р. носив прізвище Козел) 14 травня 1927 р. в с.Виповзів Остерського району Чернігівської області в селянській родині. У 1930-х рр. батьки вступили до колгоспу щоб дати можливість дітям отримати освіту. По закінченні семирічної школи (1941) Микола Опанасович жив на тимчасово окупованій території в своєму селі, працював дома по господарству. У період з червня 1943 до квітня 1945 рр. був насильно вивезений до Німеччини, де працював різноробочим у поміщика. Повернувшись після капітуляції фашистської Німеччини, брав активну участь у відбудові народного господарства. Мрія про освіту не покидала хлопця, і коли з'явилася можливість, він вступив до Ніжинського ветеринарного технікуму, після закінчення якого упродовж року працював завідувачем Євминського зооветеринарного пункту Остерського району Чернігівської області.

Проте, любов до фізичної культури та спорту, сильний чоловічий характер, висока комунікабельність та прагнення до повної реалізації своїх потенційних здібностей змусили М.О.Козленка змінити напрям своїх професійних уподобань. У 1950 р. він успішно склав вступні іспити до Київського інституту фізичної культури, який в 1954 р. закінчив з відзнакою та отримав кваліфікацію викладача фізичного виховання.

Рушійною силою у цей період стає рішення уряду про запровадження в Україні загального обов'язкового семирічного навчання глухих, сліпих та розумово відсталих учнів та удосконалення навчально-виховного процесу в спеціальних школах. За досить короткий період (1950-1956 рр.) мережа спеціальних шкіл зросла майже в 3,5 рази, а контингент збільшився майже в 5 раз. За цих обставин дуже гострою стає проблема комплектування спеціальних шкіл не тільки вчителями-дефектологами, а й учителями фізичного виховання. Розробленим

Міністерством освіти України планом передбачалося, починаючи з 1950 р., щорічне збільшення прийому абітурієнтів на дефектологічне відділення педагогічного факультету Київського педагогічного інституту, а також розширення слухачів курсів перепідготовки і підвищення кваліфікації працюючих в школі учителів. Що стосувалося учителів фізичного виховання, то їх підготовка проводилася в Інститутах фізичної культури. Відповідно до цільового розподілу випускників Київського інституту фізичної культури трудову діяльність молодий фахівець розпочав на посаді вчителя фізичного виховання в допоміжних школах № 69 та № 1 м. Києва.

Навчально-виховна робота в допоміжних школах (1954-1959 рр.) повною мірою захопила життя та діяльність Миколи Опанасовича, наповнила їх новим змістом, особливим ставленням та усвідомленням власного місця в житті. А повсякденна кропітка праця з аномальними дітьми, систематичні спостереження за їх фізичним і психічним розвитком доводили, що зміст фізичного виховання та методика педагогічного впливу на дітей цієї категорії специфічна і потребує глибоких наукових досліджень та методичного вдосконалення. Саме в допоміжній школі він сформувався як дефектолог. За п'ять років трудової діяльності Микола Опанасович отримав цінний практичний досвід із організації та проведення уроків фізичного виховання дітей із розумовою відсталістю, що і надихало на нові й творчі плани.

У 1959 р. М.О.Козленко стає аспірантом Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР. Для розробки теорії і методики фізичного виховання розумово відсталих учнів велике значення мали перші наукові публікації молодого вченого: «К вопросу о роли занятий физической культурой в подготовке к труду учащихся вспомогательной школы» (1960); «О значении физического воспитания в подготовке к труду учащихся вспомогательной школы» (1961); «Сравнительное исследование управления движениями в учеников вспомогательной и массовой школы» (1961); «Активизация умственной деятельности учащихся вспомогательной школы при обучении их двигательным действиям» (1962); «О перестройке содержания физического воспитания в 1-2 классах вспомогательных школ УССР» (1962); «Корекція рухів учнів допоміжної школи засобами фізичної культури» (1963), в яких він розкрив свої погляди на загальні та спеціальні завдання, принципи, методи і засоби фізичного

виховання учнів допоміжної школи, роль занять фізичної культури у підготовці їх до самостійного життя і праці. На відміну від своїх попередників, які основне завдання фізичного виховання розумово відсталих учнів вбачали у фізичному розвитку, зміцненні здоров'я і загартуванні організму, правильному фізичному розвитку, М.О.Козленко одним із пріоритетних завдань занять даного виду вважав корекцію і розвиток властивих їм порушень, що зумовлені патологічними відхиленнями в діяльності центральної нервової системи, а також тісно пов'язані з особливостями їх психічного, розумового і емоційно-вольового розвитку. Значне місце у дослідженнях він відводив висвітленню порушень рухів учнів і розкриттю способів їх корекції в процесі занять фізичною культурою. На його думку виховання таких учнів має спрямовуватися на прищеплення їм самостійності, розвиток рухової активності, підвищення фізичної і розумової працездатності, зміцнення здоров'я, формування життєво важливих рухів і рухових якостей. Спираючись на власний досвід Микола Опанасович наголошував на необхідності здійснення тісного зв'язку фізичного виховання з розумовим, моральним, трудовим і естетичним вихованням, що позитивно впливає не тільки на фізичний розвиток дітей, а й на корекцію й розвиток пізнавальних процесів сприймання, запам'ятовування, відтворення, виховання позитивних вольових якостей, наполегливості, цілеспрямованості, терпеливості.

Розквіт науково-методичної діяльності Миколи Опанасовича припадає на період 60-90-х рр. ХХ століття, коли в Україні проводився активний пошук принципів, засобів розвитку теоретичних основ дефектології, удосконалювався зміст і методика занять з фізичної культури. Він брав активну участь у розробці розділу навчальної програми для учнів допоміжної школи «Фізична культура», затвердженою Міністерством освіти УРСР (1961), а також співпрацював з науковим співробітником Інституту дефектології АПН РРФСР Р.Д.Радзинською в підготовці аналогічного розділу навчальної програми для допоміжних шкіл Російської федерації та інших республік Радянського Союзу, затвердженої Міністерством просвіти РРФСР (1962).

У пояснювальній записці до програми зазначалося, що структура, зміст занять з фізичної культури і способи їх побудови потрібно реалізовувати з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності та характеру порушень моторики з тим, щоб навчальний

процес стимулював розумову діяльність, спрямовував її на пізнання власних рухів, диференціацію їх за розміром, силою, сприяв осмисленню способів виконання фізичних вправ, розв'язанню розумових завдань, пов'язаних із самостійною орієнтацією рухових дій та вправленням у процесі виконання цих вправ рухів за інструкцією вчителя. Це стало і важливою подією, і власною перемогою вченого в науково-дослідній роботі і, водночас, результатом, що демонстрував успішну апробацію емпіричної складової його наукової діяльності.

17 жовтня 1963 р. М.О.Козленко в спеціалізованій раді Науково-дослідного інституту дефектології АПН РРФСР успішно захистив дисертацію на тему: «Особенности двигательных нарушений в учеников вспомогательной школы и коррекция их средствами физической культуры» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності «Спеціальна педагогіка». Це був вагомий успіх молодого науковця, його робота була однією із перших експериментальних досліджень в теорії української олігофренопедагогіки. Учений разом з іншими відомими українськими дефектологами того часу (І.Г.Сременко, О.М.Смалюга, М.Д.Ярмаченко, Г.М.Мерсіянова, Н.М.Стадненко, І.Й.Дьоміна, К.М.Турчинська) започаткував дослідження проблем дидактики і методик спеціального навчання. Їх доробки спрямовувалися на вивчення й пошук оптимальних шляхів і засобів підвищення ефективності навчання дітей з вадами психофізичного розвитку. Якісні зміни наукових досліджень у спеціальній педагогіці були обумовлені значним посиленням експериментальної роботи в допоміжних школах. Це сприяло науковому обґрунтуванню змісту освіти, форм і методів навчально-виховної та корекційної роботи з різними категоріями аномальних дітей.

Після закінчення аспірантури М.О.Козленко працював на посаді молодшого наукового співробітника, а після успішного захисту дисертаційного дослідження, з 1964 р., – старшого наукового співробітника Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР.

Ідеї вченого про корекційну спрямованість фізичної культури знайшли своє продовження й розвиток у наступних працях: «Особенности физического воспитания учнів 1-2 класів допоміжної школи» (1964); «Корекція специфічних недоліків моторики учнів допоміжної школи» (1964); «Особенности моторики учнів

допоміжної школи і корекція їх засобами фізичного виховання» (1967). Автор актуалізував і першим започаткував експериментальне дослідження цих проблем фізичного виховання, на які до цього науковці і практики зовсім не звертали уваги.

Важливим кроком вперед стали фундаментальні доробки М.О. Козленка у другій половині 60-х рр. ХХ століття, що стали настільними книгами вчителів-практиків, а саме: «Физическое воспитание учащихся младших классов вспомогательной школы» (1966); «Фізичне виховання учнів 5-8-х класів допоміжної школи» (1968); «Розвиток теорії і практики фізичного виховання учнів шкіл Української РСР за 50 років» (1967); «Исследование знаний и умений по физической культуре у выпускников средней школы» (1968); «Фізична культура у 1-му класі» (1969). Актуальність цих праць не втратила своєї значущості і сьогодні, адже автор формував і розвивав цілісну систему фізичного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку на нових науково-практичних засадах.

У цей же період вперше в історії олігофренопедагогіки виходить авторська оригінальна програма з фізичного виховання дітей із глибокою розумовою відсталістю, затверджена Міністерством соціального забезпечення УРСР (1964). Також під науковим керівництвом М.О.Козленка осучаснюються програми з фізичної культури для допоміжних шкіл (1965). На основі передового педагогічного досвіду, власних теоретичних та експериментальних досліджень Микола Опанасович розкрив методологічні основи занять з фізичної культури, конкретизував психолого-педагогічні вимоги до їх проведення, розкрив структуру і особливості методики їх проведення у допоміжній школі.

Службова характеристика М.О.Козленка, підписана директором НДІ педагогіки УРСР В.І.Чепелевим, у зв'язку з призначенням його на посаду завідувача відділом методики фізичного виховання Інституту свідчить таке: «...кваліфікований, енергійний, добросовісний працівник, керує в республіці науковими дослідженнями прикладного характеру з проблем корекції рухів учнів допоміжних шкіл, член комісії з координації науково-дослідних робіт у галузі фізичного виховання дітей шкільного віку та юнацького спорту Центральної ради спілки

спортивних організацій СРСР, член Президії науково-методичної ради Української республіканської спілки...»¹.

Рішенням Вищої атестаційної комісії при Міністерстві вищої і середньої спеціальної освіти СРСР від 5 квітня 1967 р. (Протокол № 20/П) Козленка Миколу Опанасовича затверджено в ученому званні «старшого наукового співробітника» за спеціальністю «Методика фізичного виховання».

Спрага М.О.Козленка до улюбленої роботи супроводжувалася активною життєвою позицією. Учений брав активну участь у розробці навчальних програм, оригінальних методик дослідження різних аспектів фізичного виховання, у підвищенні рівня післядипломної педагогічної освіти учителів як спеціальних так і масових загальноосвітніх шкіл. Він регулярно брав участь у роботі семінарів-практикумів, науково-практичних конференцій, семінарів, наукових сесій, зустрічався з вчителями-практиками, виступав з доповідями, в яких доводив ефективність результатів експериментальної роботи науковців відділу методики фізичного виховання, адекватно реагував на зауваження і побажання практичного характеру, які виникали в роботі учителів з учнями.

Важливим етапом наукової діяльності М.О.Козленка були 1970-80-ті роки. Особливість цього етапу полягала перш за все в тому, що перед спеціальною школою стояло важливе завдання щодо переходу на нову структуру навчальних закладів та нові навчальні програми, якими передбачалось введення предметно-практичних занять, провідним елементом яких мав стати зв'язок навчання з практичною діяльністю учнів. Утім, зазначимо, що цю вкрай важливу проблему Микола Опанасович порушував і детально розглядав ще на початку свого наукового шляху. Про це переконливо свідчать його перші наукові статті, в яких вчений зосереджував увагу практиків на ідеях про те, що «...фізичне виховання учнів спеціальної школи має спрямовуватись у першу чергу на їхній всебічний фізичний розвиток та на підготовку до трудової діяльності...»². Завдання щодо розвитку фізичних можливостей дітей учений пов'язував перш за все з подальшою

¹ Архів Інституту педагогіки НАПН України. – спр. 290. – 74 арк. Особова справа Козленка М.О.

² Козленко М. О. Специфічність завдань фізичного виховання учнів допоміжної школи // Физическое воспитание учащихся младших классов вспомогательной школы. – Київ : Рад. школа, 1966. – С. 3–10.

трудовою діяльністю, наголошуючи думку – чим сильнішим та витривалішим буде юнак, тим легше і швидше він адаптується до нових умов самостійного життя та праці.

З метою вивчення передового педагогічного досвіду за кордоном та врахування його раціональних положень М.О. Козленко відвідував навчальні та наукові заклади й установи Болгарії (1969), Німеччини (1971), Угорщини (1975), Чехословаччини (1978), що слугувало поштовхом і стимулом до подальшої наукової діяльності.

Ідеї вченого про роль та значення фізичного виховання в гармонійному розвитку дитячої особистості знайшли своє продовження і розвиток в наступних працях: «Наукове обґрунтування норм і критеріїв оцінювання успішності учнів 1-10-х класів з фізичної культури» (1971-73); «Засоби і методи фізичної підготовки юнаків-старшокласників до служби в армії» (1972-73); «Диференційований розвиток рухової функції учнів 4-8-х класів у процесі фізичного виховання» (1974-75); «Вивчення рівня знань, умінь і навичок школярів з фізичної культури», «Виховання елементів військової дисципліни в юнаків-старшокласників засобами фізичної культури» (1976-78); «Удосконалення форм і методів роботи щодо впровадження фізичної культури в побут школярів» (1978-82); «Єдність навчання, виховання і розвитку школярів у процесі занять фізичною культурою» (1983-85).

На основі аналізу теоретичних, експериментальних й прикладних досліджень та передового педагогічного досвіду шкіл Полтавської, Тернопільської, Черкаської та інших областей, де на громадських засадах працювали лабораторії фізичної культури, було розроблено, обґрунтовано і апробовано систему кількісних та якісних показників оцінювання успішності учнів 1-х – 10-х класів з кожного розділу навчальної програми, здійснено класифікацію типових помилок, які виникають у процесі виконання фізичних вправ учнями та механізми їх попередження і запобігання. Встановлено, що в першу чергу в учнів необхідно розвивати такі фізичні якості як сила, швидкість, точність і витривалість.

Особливе значення мало наукове дослідження з теми: «Виховання у школярів потреби фізичного удосконалення» (1986-1987рр.), що була включена до плану найважливіших досліджень у галузі педагогічних наук СРСР та до Республіканської комплексної міжвідомчої цільової науково-технічної програми «Діти, яких опікує Академія наук УРСР». Програма передбачала вивчення

стану роботи дослідних шкіл із формування в школярів потреби фізичного виховання. Досліджено взаємозв'язок у цій справі школи і сім'ї. Формувальний етап експерименту проведено на базі шкіл №8 м. Житомира та №5 м. Миргорода Полтавської області. Розпочатий експеримент пізніше поширювався в інших регіонах України. Після такої ґрунтовної апробації узагальнений досвід цих шкіл упроваджувався в масову практику.

Науково-методичні доробки завідувача відділом методики фізичного виховання М.О.Козленка та наукових співробітників і колег Є.С.Вільчовського, В.Ф.Новосельського, Л.В.Волкова, С.В.Цвека висвітлено в підручнику «Основи спеціальної дидактики» (розділ «Фізичне виховання») (1975) за редакцією І.Г.Єременка, а також у посібниках «Фізичне виховання учнів молодших класів» (1977), «Фізичну культуру в побут школярів» (1979).

Враховуючи той факт, що М.О.Козленко мав вагомі наукові доробки, великий досвід в організації та проведенні науково-дослідної роботи Вченою радою НДІ педагогіки УРСР (1974 р.) йому дано дозвіл здійснювати наукове керівництво аспірантами. Як результат до відділу методики фізичного виховання було прикріплено 7 наукових кореспондентів.

У 90-х рр. М.О.Козленко, перебуваючи вже на пенсії, продовжував активно працювати й творити на посадах старшого наукового співробітника лабораторії естетичного і фізичного виховання (1989), лабораторії олігофренопедагогіки (1990-1993).

Знаковою подією в житті та трудовій діяльності М.О.Козленка був захист докторської дисертації, яку вчений підготував у формі наукової доповіді на тему: «Теорія і методика корекційно-розвивальної роботи в системі фізичного виховання учнів допоміжної школи» (1992). Наукова доповідь була результатом майже тридцятилітньої дослідницької роботи автора в галузі фізичного виховання учнів масової і допоміжної школи. У доповіді на основі систематизації і узагальнення результатів його власних досліджень, що відображені в 67 опублікованих працях, аналізу дисертацій, виконаних під керівництвом Миколи Опанасовича виділено такі наукові напрями: методологічні та теоретичні аспекти проблеми; зроблено характеристику відхилень у фізичному розвитку і в моториці розумово відсталих школярів як об'єктів корекційно-розвивального впливу; розкрито основні умови забезпечення системного корекційно-розвивального впливу на

учнів у процесі проведення різних форм занять фізичними вправами; визначено засоби і методи активізації пізнавальної діяльності учнів на заняттях фізичними вправами; досліджено корекційну сутність підвищення навчованості рухових дій в розумово відсталих учнів; розкрито корекційну спрямованість фізичного виховання як складової частини всебічного розвитку особистості розумово відсталого школяра.

Вчений зазначав, що узагальнення результатів досліджень і передового педагогічного досвіду дозволило йому виділити чотири групи засобів і методичних прийомів, які полегшували учням розуміння смислової структури дії як вихідного визначального положення навчованості рухів:

«1. Педагогічні засоби і методичні прийоми, що сприяють пробудженню і розвитку в учнів пізнавального інтересу до фізичних вправ (диференційований добір вправ і методів з урахуванням пізнавальних і фізичних можливостей учнів; дотримання вимог посильності й привабливості вправ, оптимального темпу їх виконання; використання прийомів, що спонукають до простих суджень про залежність результату дії від характеристики рухів).

2. Фізичні вправи, що сприяють розвитку довільного регулювання рухів (метання в ціль, стрибки на точність приземлення, вправи з рівноваги, кидання м'яча із заданими умовами, рухливі ігри, що вимагають точності рухів).

3. Методичні прийоми, що спонукають учнів сприймати власні рухи, їх напрямок, амплітуду, швидкість, м'язове зусилля, порівнювати і розрізняти характеристики рухів.

4. Педагогічні прийоми, що стимулюють розвиток мовлення в учнів у процесі оволодіння фізичними вправами (засвоєння назв положення тулуба, елементарних рухів та їх характеристик, вправ та ігор, спортивного інвентаря та обладнання)»¹.

Дослідником наголошувалося, що специфічність впливу названих засобів і методичних прийомів полягає в тому, що вони стимулюють функціонування і вдосконалення в розумово відсталих школярів усіх ланок моторики, в тому числі і внутрішню регуляцію дій, яка включає планування рухових акцій, корекцію рухів у процесі їх виконання, нагромадження і узагальнення

¹ Козленко М. О. Теорія і методика корекційно-розвивальної роботи в системі фізичного виховання учнів допоміжної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец.13.00.03 «Спеціальна педагогіка» / М.О.Козленко – Київ, 1992. – 48 с.

досвіду регуляції власних дій, вербалізацію рухового досвіду, завдяки чому полегшується педагогічне керівництво руховими актами дітей в усіх видах діяльності.

Рішенням спеціалізованої ради Інституту педагогіки АПН України від 12 березня 1993 р. № 10 М.О.Козленку присуджено науковий ступінь доктора педагогічних наук.

У період із 1994 по 1999 рр. М.О.Козленко працював на посаді головного наукового співробітника лабораторії олігофренопедагогіки Інституту дефектології Академії педагогічних наук України.

Наукові доробки М.О.Козленка (понад 100 публікацій) включають: книги, підручники, посібники, брошури, програми, що були видані видавництвами «Вища школа» (Київ), «Радянська школа» (Київ), «Учпедгиз» (Москва), «Здоров'я» (Київ); наукові статті і тези журналами «Теория и практика физического воспитания и спорта» (Москва), «Початкова школа»(Київ), «Советская педагогика» (Москва), «Радянська освіта» (Київ), «Фізична культура в школі»(Київ).

Упродовж 1970-1990-х років під науковим керівництвом доктора педагогічних наук М.О.Козленка підготовлено кандидатів наук: М.І.Герц (1974), В.П.Мацулевич (1975), І.І.Наумчук (1977), В.Ф.Новосельський (1977), М.Д.Зубалій (1977), Г.І.Погорелов (1985), І.П.Боян (1986), Н.М.Хоменко (1992), П.І.Щербак (1994).

За плідну науково-методичну діяльність у галузі фізичного виховання Миколу Опанасовича Козленка неодноразово представляли до нагород, зокрема він мав почесні звання «Отличник просвещения СССР», «Відмінник народної освіти України». За високі успіхи в науковій діяльності М.О.Козленка нагороджено медаллю А.С.Макаренка, Грамотами Міністерства освіти УРСР, Президії Академії педагогічних наук України, Українського республіканського комітету профспілки працівників освіти, вищої школи та наукових установ, медаллю «Ветеран праці».

Помер М.О.Козленко 28 лютого 2007 р. в м. Києві.

Праці

Козленко М.О. Особливості фізичного виховання учнів 1-2класів допоміжної школи / М.О.Козленко. – К.: РУМК спеціальних шкіл, 1964. – 44 с.

- Козленко Н.А.* Физическое воспитание учащихся младших классов вспомогательной школы / Н.А.Козленко. – К.: Рад. школа, 1966. – 112 с.
- Козленко М.О.* Фізичне виховання учнів V-VIII класів допоміжної школи / М.О.Козленко. – К.: Рад. школа, 1968. – 32 с.
- Козленко М.О.* Фізичне виховання // Основи спеціальної дидактики / Під ред. І.Г.Єременка / М.О.Козленко. – К.: Рад. школа, 1975. – 174–192 с.
- Козленко М.О.* Фізичне виховання учнів молодших класів / М.О.Козленко. – К.: Рад. школа, 1977. – 144 с.
- Козленко М.О.* Фізичну культуру в побут школярів / М.О.Козленко. – К.: Рад. школа, 1979. – 95 с.
- Козленко Н.А.* Физическое воспитание в подготовительных классах / Н.А. Козленко, В.П.Мацулевич. – К.: Рад. школа, 1983. – 152 с.
- Козленко М.О.* Теорія і практика фізичного виховання (в початкових класах) / М.О.Козленко, Е.С.Вільчковський, С.Ф.Цвех – К.: Вища школа, 1984. – 230 с.
- Козленко М.О.* Виховання у школярів інтересу до фізкультури і спорту / М.О.Козленко. – К.: Тов. «Знання» УРСР, 1984. – 44 с.
- Козленко Н.А.* Школьникам привычку заниматься физкультурой / Н.А.Козленко. – К.: Рад. школа, 1985. – 119 с.
- Козленко М.О.* Фізичне виховання // Педагогіка. Підручник. Під ред М.Д.Ярмаченка / М.О.Козленко. – К.: Вища школа, 1986. – С.401-415.
- Козленко М.О.* Фізичне виховання // Основи спеціальної дидактики. Під ред І.Г.Єременка / М.О.Козленко. – К.: Рад. школа, 1986. – С. 167-184.
- Козленко Н.А.* Физическое воспитание учащихся вспомогательной школы / Н.А.Козленко. – К.: Рад. школа, 1987. – 125 с.
- Козленко Н.А.* Физическое воспитание учащихся первых классов шестилетнего возраста / Н.А.Козленко, В.П.Мацулевич. – К.: Рад. школа, 1988. – 144 с.

Література

- Архів Інституту педагогіки НАПН України.* – спр. 290. – 74 арк. Особова справа Козленка М.О.
- Архів Інституту спеціальної педагогіки НАПН України.* – спр. 27К. – 62 арк. Особова справа Козленка М.О.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Фізичне виховання учнів допоміжної школи здійснюється в єдності з ідейно-політичним, трудовим, розумовим, моральним і естетичним вихованням. Воно спрямоване на всебічний гармонійний розвиток особистості аномальної дитини.

Фізкультура відрізняється від інших навчальних предметів тим, що основним її змістом є рухова діяльність. Цим і визначаються особливості здійснення освітніх, виховних, оздоровчих та корекційних завдань у процесі занять фізичними вправами.

Завдяки систематичним заняттям фізичними вправами в режимі навчального дня, у позаурочний час, у вихідні та канікулярні дні забезпечується оптимальне співвідношення між розумовою та фізичною діяльністю учнів. А це є важливою умовою загального розвитку, підвищення працездатності, корекції.

З питань, щодо особливостей фізичного виховання учнів допоміжної школи, є декілька поглядів. Одні автори головну увагу приділяють виправленню недоліків соматичного розвитку та рухової функції. Такий підхід призводить до обмеження різних фізкультурно-масових заходів та зводиться тільки до занять за принципом лікувальної фізкультури. Інші недооцінюють важливість здійснення корекційно спрямованого впливу занять фізкультурою та намагаються надати їм спортивного характеру. На наш погляд, правильну позицію з цього приводу висвітлено низкою вчених (Р.Д.Бабенкова, 1980), (А.А.Дмитрієв, 1984), (С.Ю.Юровський, 1985), які підтримують думку про те, що в процесі занять фізкультурою в єдності повинні виконуватися завдання освіти (озброєння навичками життєво важливих рухів, знаннями, що пов'язані з руховою діяльністю та знаннями із гігієни), виховання (прищеплення позитивних морально-вольових якостей, естетичних почуттів та смаків, культури поведінки тощо), оздоровлення (сприяння загальному фізичному розвитку, зміцненню здоров'я, загартуванню організму) та корекція недоліків розумового і фізичного розвитку, порушень рухової функції.

Зміст усіх форм занять визначається навчальною програмою з фізичної культури для допоміжних шкіл. Вся система фізичного

виховання учнів цього типу шкіл спрямована на їх всебічний розвиток, підготовку до трудової діяльності. Внаслідок особливостей психічного та фізичного розвитку учнів допоміжної школи фізичне виховання має свою специфіку. Вона полягає в тому, що освітні, виховні та оздоровчі завдання вирішуються одночасно з завданнями корекції недоліків розумового та фізичного розвитку і порушень моторики, тобто корекційна спрямованість визначає собою специфіку фізичного виховання.

У працях радянських дефектологів-олігофренопедагогів Д.І.Азбукіна, О.М.Граборова, Г.М.Дульнева, І.Г.Єременка велике значення надавалося питанням фізичного виховання учнів допоміжної школи. Вони справедливо підкреслювали незмінну роль засобів фізичної культури в корекційно-виховній роботі з підготовки учнів до суспільно-корисної праці.

Особливе значення для корекції дефектів та розвитку особистості аномальної дитини має правильна організація фізичного виховання в молодших класах. На початковому етапі навчання створюється фундамент для подальшого фізичного розвитку дітей, відпрацювання у них навичок основних рухів та формування постави, виховання інтересу та звички до занять фізичними вправами. Молодший шкільний вік сприятливий для корекції недоліків розвитку. Від фізичного виховання в молодших класах багато в чому залежить розвиток особистості дитини, її розумовий розвиток.

Правильна організація фізичного виховання істотно впливає на відпрацювання навичок письма, малювання, ручної праці, самообслуговування, а в подальшому й професійно-трудова уміння та навичок.

Фізіологічною основою корекції недоліків розвитку аномальних дітей є компенсація патологічних порушень функцій центральної нервової системи новими нервовими механізмами.

Корекція недоліків розвитку розумово відсталого дитини в процесі фізичного виховання здійснюється з одного боку з метою поліпшення загального стану здоров'я та підняття функціональних можливостей організму, а з іншого, – з метою виправлення її розвитку ураженої функції та органу.

Загальний позитивний вплив фізичних вправ на розвиток дітей та підлітків добре відомий. Багатьма дослідниками доведено, що переключення з загальноосвітніх уроків, де учні задіяні

розумовою працею, на заняття фізичною культурою або на роботу в майстернях, де переважають рухові дії, благотворно впливає на діяльність центральної нервової системи, на підвищення загальної та розумової працездатності.

Заняття фізкультурою впливають і на розвиток або виправлення окремих рухів, а також на виправлення деформацій і відхилень в формах тіла.

Рухові порушення, що характерні учням допоміжної школи обумовлюються патологічними відхиленнями в розвитку центральної нервової системи.

Сутність відновлюючого впливу фізичних вправ на рухові розлади, що виникають внаслідок уражень центральної нервової системи полягає в тому, що під дією систематично повторюваних рухів стимулюється діяльність відповідних відділів нервової системи, залучаються до роботи раніше непрацюючі нервові механізми, утворюються нові нервові шляхи за рахунок умовно-рефлекторних зв'язків. Поєднуючи виконання вправ наочно з вправами за словесною інструкцією, можна розвивати в учнів здатність регулювати рухові дії. Це збагачує активний словниковий запас, розвиває мовлення, що пов'язане з руховими діями.

Недосконала моторика розумово відсталих дітей не тільки ускладнює навчання їх руховим діям, але й гальмує подальший розвиток. Як зазначалося в працях багатьох авторів, від стану моторики значною мірою залежить і психічний розвиток дитини. О.М.Леонтьєв в науковій праці, присвяченій дослідженню впливу порушених рухових функцій на психіку людини, підкреслює, що психіка не просто «виявляється» в рухах. У відомому сенсі рухи формують психіку. Адже саме рухи здійснюють безпосередньо той практичний зв'язок людини з оточуючим світом, що лежить у площині розвитку його психічних процесів.

У свою чергу, розвиток мимовільних рухів індивіда, а також їх відновлення після патологічних порушень залежить від характеру рухової діяльності. З цього витікає, що для корекції недоліків та вдосконалення моторики необхідно забезпечувати такий характер рухової діяльності, при якому постійно буде здійснюватися корекційно-розвиваючий вплив на учнів з урахуванням їхніх рухових порушень.

Особливо варто розглянути питання про взаємозв'язки корекційно-виховної роботи, що проводиться в ході занять

фізкультурою та під час трудового навчання. Фізичне виховання відіграє важливу роль у підготовці учнів допоміжної школи до праці. Воно зміцнює здоров'я та загартовує дитячий організм, сприяє всебічному фізичному розвитку, виховує вміння цілеспрямовано керувати органами руху, розвиває рухові якості (силу, швидкість, спритність, витривалість), формує навички утримання тіла в різних позах тощо. Всі ці якості та вміння необхідні для трудової діяльності.

Фізична праця, в свою чергу, надає великий виховний вплив на учнів і є дієвим засобом їхнього фізичного розвитку. У той же час специфіка праці така, що вона однобічно впливає на фізичний розвиток організму, який зростає. Під час праці відбувається навантаження на одні й ті самі групи м'язів, формування умінь та розвиток рухових якостей обмежується відпрацюванням трудових навичок в межах виробничих трудових операцій, тобто багато видів праці дитина виконує в одноманітній позі. Унаслідок цього тільки за вмілого поєднання фізичної праці та засобів фізичної культури можна забезпечити правильний фізичний розвиток учнів.

Фізичне виховання учнів допоміжної школи має свої особливості.

Для успішного здійснення корекційно-виховних завдань у процесі занять фізкультурою треба враховувати відхилення у фізичному та психологічному розвитку, що є в дітей. Для цього необхідна тісна взаємодія в діяльності педагогів і медичних працівників школи.

Фізичне виховання учнів допоміжної школи спрямоване на всебічний розвиток особистості з урахуванням завдань корекції недоліків розвитку. При цьому корекційний вплив на учнів не обмежується виправленням недоліків фізичного розвитку і рухових функцій, а включає й сферу психічного, розумового розвитку аномальних дітей.

Як бачимо, проблема фізичного виховання охоплює більшість питань з вивчення стану здоров'я, фізичного розвитку і рухової функції учнів допоміжної школи, застосуванню обґрунтованих засобів і методів фізичного виховання з урахуванням вимог корекції.

Для правильної організації та проведення роботи з фізичного виховання учнів допоміжної школи важливо не тільки чітко визначити зміст занять, але й детально розкрити завдання

фізичного виховання з урахуванням вимог корекції. Завдання фізичного виховання визначені навчальною програмою, але конкретний їх зміст в програмі не висвітлюється. Враховуючи це, розкриємо зміст завдань фізичного виховання.

Основними завданнями фізичного виховання учнів допоміжної школи є:

1. Зміцнення здоров'я, сприяння правильному фізичному розвитку, загартування організму.
2. Формування правильних навичок життєво важливих рухів.
3. Розвиток рухових можливостей (сили, швидкості, спритності, витривалості).
4. Виховання інтересу та звички до занять фізкультурою.
5. Виховання позитивних морально-вольових рис.
6. Корекція недоліків розумового та фізичного розвитку учнів.

Зміцнення здоров'я, сприяння правильному фізичному розвитку, загартування організму забезпечується завдяки позитивному впливу правильно проведеним заняттям фізичних вправ на стан здоров'я і загальний розвиток аномальних дітей та підлітків. Фізичний стан дитини, її здоров'я є основою, на якій розвиваються духовні сили і розумові можливості. Фізичні вправи сприяють підвищенню життєдіяльності всього організму: поліпшують обмін речовин, кровообіг, дихання, тонізують нервову систему, позитивно впливають на кістково-м'язовий апарат. Все це благополучно відображається на загальному стані організму аномальної дитини, підвищує її розумову та фізичну працездатність, покращує компенсаторні можливості центральної нервової системи. Така активізація функцій організму є важливою умовою успішного навчання та виховання.

Важливим завданням загального фізичного розвитку є формування правильної постави. Фізичні вправи, правильний режим, дотримання гігієнічних вимог до меблів, одягу та взуття, освітлення приміщень – головні умови формування правильної постави і попередження порушень форм тіла. У той же час треба зазначити, що не має різкої межі між вправами, спрямованими на попередження порушень постанови, й вправами на виправлення порушень, що вже існують. Мета цих вправ одна – профілактика і

корекція деформацій в будові тіла та забезпечення формування правильної постанови.

До оздоровчого завдання відноситься загартування організму шляхом раціонального використання кліматичних чинників природи (повітря, води, сонця) у поєднанні з фізичними вправами.

Таким чином, правильно організовані заняття фізичної культур – необхідна умова морфологічного і функціонального розвитку організму дитини, а також її духовної, психологічної сфери. Якщо діти мало рухаються, вони відстають у фізичному і психічному розвитку від своїх ровесників, які мають правильний руховий режим.

Формування правильних навичок життєво важливих рухів має безпосередній зв'язок з підготовкою учнів допоміжної школи до життя та праці. Багато учнів неправильно виконують основні рухи, тому їх необхідно навчити правильно ходити, стояти, сідати і вставати, сидіти, повертатися, брати і класти предмети, бігати, стрибати, кидати, рухатися на лижах, правильно дихати в стані спокою та під час виконання різних рухів.

Формуючи в учнів допоміжної школи навички життєво важливих рухів треба належну увагу приділяти відпрацюванню у них здібності швидко і правильно виконувати рухи пальцями обох рук, швидко перебудовувати рухи у відповідності з умовами. На розвиток рухів руки впливають різні види навчальної діяльності: письмо, малювання, ручна праця, самообслуговування, праця в майстернях, заняття фізкультурою. Треба підкреслити, що останні відіграють специфічну роль у розвитку рухів рук, зокрема пальців. Саме на цих заняттях ставляться та вирішуються завдання розвитку точних та погоджувальних рухів рук за допомогою вправ з предметами (з великими і малими м'ячами, палицями, прапорцями, скакалками), а також спеціальних вправ для розвитку диференційованих рухів пальців рук.

Високий рівень розвитку рухів рук або «ручної справності» необхідний для успішного навчання, зокрема професійно-трудового.

Розвиток рухових можливостей (спритності, швидкості, сили, витривалості) є складним процесом, що обумовлений біологічними і педагогічними чинниками. Природний фізіологічний розвиток організму супроводжується зростанням рухових можливостей та подоланням або послабленням недоліків моторики аномальних

дітей. Розвиток рухових можливостей та корекція недоліків рухів залежить від рухової активності дитини, зокрема, від змісту і методів занять фізичною культурою.

Слід зазначити нерівномірність вікового розвитку рухових можливостей у дітей та підлітків: в молодшому шкільному віці спритність та швидкість рухів розвивається швидше, ніж сила та витривалість. Для методики фізичного виховання важливим є врахування того, що м'язи дозрівають раніше як органи відчуття, чим як робочий орган.

Розвиток спритності рухів має першочергове значення. Він відіграє важливу роль у підготовці аномальних дітей до виконання точних рухів, що необхідні в навчальній та трудовій діяльності. На розвиток спритності рухів благополучно впливають вправи та методичні прийоми, що вдосконалюють сприйняття учнями своїх рухів, озброюють їх знаннями про правильні способи виконання рухових дій. Цьому сприяють такі вправи: кидання та ловля предметів, метання в ціль, вправи з предметами, а також рухові ігри. Виявом спритності є уміння зберегти рівновагу тулуба в русі та в статичному стані. Розвиток цієї якості досягається за допомогою вправ у рівновазі, ходи на лижах, катання на ковзанах, спеціальних рухових ігор.

Швидкість рухів розвивають за допомогою вправ швидкісного характеру: біг на швидкість (біг невеликих відстаней з максимальною швидкістю) рухові ігри з бігом, естафети.

Швидкість рухів залежить від швидкості перебігу фізіологічних процесів в нервово-м'язовому апараті та центральних відділах нервової системи. Цим пояснюється недостатній розвиток швидкості рухів, що зустрічається в дітей допоміжної школи.

Вікові показники швидкості поодиноких рухів за скорочення різних груп м'язів (кисті руки, передпліччя, плеча, шиї, тулуба, стегна, гомілки, стопи) у період від 4-5 до 13-14 років значно збільшуються і за нормального розвитку дитини до кінця цього періоду наближуються до показників дорослих. А найбільший приріст частоти рухів відмічається в 7-9 років.

Розвиток сили м'язів в учнів допоміжної школи засобами фізичної культури вимагає певної бережності та послідовності. З цією метою використовуються динамічні вправи, що не вимагають тривалої напруги. Краще застосовувати вправи та ігри, виконання яких вимагає короткочасних й швидкісно-силових

напружень, наприклад стрибки, метання, вправи з набивними м'ячами, ігри з застосуванням цих вправ тощо.

Вікові зміни показників сили рухів мають таку закономірність: у дітей 7-річного віку більше розвинуті м'язи тулуба, ніж кінцівок. У період з 8 до 9 років спостерігається стрімкий приріст сили згиначів кисті та передпліччя, розгиначів передпліччя й литкових м'язів. Сила м'язів збільшується з накопиченням їх ваги, зокрема поперечного перетину м'язів. З 6-7 до 9-11 років у більшості груп м'язів спостерігається найбільший приріст сили на 1 кг ваги тіла. У 13-14 – сила на 1 кг ваги досягає величин, що характерні дорослим.

Розвиток витривалості засобами фізкультури досягається поступовим збільшенням тривалості фізичних навантажень. Унаслідок цього організм дитини постійно адаптується до втоми, набуває здатність виконувати рухи тривалий час.

Розрізняють витривалість загальну та спеціальну. Загальна витривалість – це здатність тривалий час виконувати звичайні рухові дії, наприклад, ходу, біг, переміщення на лижах. Успішність виконання цих дій залежить від загальної спроможності організму. Спеціальна витривалість – це витривалість до рухових дій певного характеру, наприклад, швидкісна витривалість бігуна на короткі дистанції, силова витривалість під час підтягування тощо. У молодшому шкільному віці здійснюється розвиток переважно загальної витривалості. Навантаження регулюють тривалістю та інтенсивністю виконання вправ середньої тяжкості.

Означені вище вікові періоди інтенсивного розвитку тих або інших рухових можливостей треба враховувати за здійснення педагогічно направленою розвитку їх. Багатьма дослідниками доказано, що розвиток певних рухових можливостей під впливом засобів фізичної культури проходить успішніше в той період, коли відмічається інтенсивне природне зростання їх.

Виховання в учнів інтересу та звички до занять фізкультурою – важлива умова здійснення їхнього фізичного виховання. Без усвідомленого інтересу, без прагнення вдосконалювати свої фізичні можливості не можна успішно здійснювати фізичне виховання.

Завжди треба пам'ятати, що внаслідок відставання в руховому розвитку багато учнів допоміжної школи з небажанням займаються фізичними вправами, особливо в перший рік навчання.

Період початкового навчання займає особливе місце в виникненні та розвитку у дітей інтересу до занять фізкультурою. Багато чого залежить від того, яке ставлення до нього керівників школи, учителів молодших класів і учителів-предметників, вихователів, від навчально-матеріальної бази, від того, як проводяться уроки, фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня, фізкультурні свята, дні здоров'я і спорту, масові змагання, як оформляється наочна агітація.

Виховання позитивних морально-вольових якостей в учнів допоміжної школи – одне із важливих завдань фізкультури. У процесі цих занять з'являються великі можливості для відпрацювання у школярів позитивних якостей і звичок моральної поведінки. При цьому моральне виховання не проходить без вольових зусиль самих учнів. Кожен учень, виконуючи спільні практичні дії, неминуче долучається до певних відношень з колективом, з учнями своєї команди та команди суперника (в іграх, естафетах), з окремими учнями, пред'являє певні вимоги до себе. Завдяки цьому вони привчаються виконувати правила поведінки, у них формуються навички та звички правильно вести себе в колективі.

Треба зазначити, що моральне виховання не є прямим результатом виконання дитиною фізичних вправ, це результат впливу педагогічних колективних дій та поведінки в колективі, який побудовано на принципах і нормах моралі. А це вимагає організації та проведення під час занять фізкультурою відповідної виховної роботи. Слід знайти шляхи включення кожної дитини в колектив класу, встановити доброзичливі взаємовідносини, визначити засоби та прийоми нормалізації поведінки збудливих дітей та стимулювання до діяльності інертних, загальмованих. Дуже важливо допомогти учням зрозуміти особистісну відповідальність за успіхи всього колективу. Власний успіх має стати успіхом всього колективу, а успіх колективу привносити моральне задоволення кожній дитині. Правильно організоване виконання вправ групами, командні ігри, естафети сприяють входженню дітей в колектив, формують у них моральну звичку жити інтересами колективу.

Корекція недоліків розумового та фізичного розвитку визначає собою специфіку фізичного виховання. Вона полягає в тому, що зміцнення здоров'я та загартування дитячого організму,

навчання руховим умінням та навичкам, розвиток рухових можливостей здійснюється одночасно з вирішенням корекційних завдань. Корекція відхилень в розумовому розвитку учнів допоміжної школи здійснюється на уроках по всіх навчальних предметах та в часи позаурочних занять. Корекційний вплив занять фізичною культурою на розумовий розвиток учнів полягає в тому, що мимовільні рухи, якими є фізичні вправи, виконуються за активної участі розумової діяльності. Завдяки їй забезпечується цілеспрямоване планування рухів, аналіз і корекція процесу їх виконання, кінцева оцінка рухової дії. На основі розумової діяльності накопичується руховий досвід. У мимовільних рухах виявляється взаємозв'язок між внутрішньою (психічною) та зовнішньою (фізичною) діяльністю, тобто наміри, що виникають у свідомості реалізуються в зовнішніх рухових актах.

Чим більше накопичення знань, тим вищий рівень розвитку абстрактно-теоретичного (розумового) компоненту рухової діяльності, тим більший ефект досягається в здійсненні завдань корекції недоліків розумового та фізичного розвитку. Відомо, що дієвість засобів фізичної культури багато в чому залежить від рівня усвідомлення виконання фізичних вправ.

Корекційний вплив занять фізкультурою на розумовий розвиток полягає також в тому, що завдяки цим заняттям у режимі дня забезпечується оптимальне співвідношення розумової та фізичної діяльності учнів, що є необхідною умовою покращення розумової й фізичної працездатності, а отже, і більш успішного виконання завдань корекції.

Фізичні вправи, за допомогою яких можна виправити недоліки у формах тіла, зазвичай називають коригуючими, або коригуючою гімнастикою. Корекція здійснюється успішніше, якщо поряд з прямим впливом на виправлення певної вади з'являється загальнорозвиваючий та загальнооздоровчий вплив на організм. Велика кількість фізичних вправ та варіативність їх виконання дає можливість підбирати найбільш доцільні поєднання вправ для кожного окремого випадку. Тому засоби фізичної культури мають перевагу в цьому відношенні перед відновлювальною трудотерапією.

Коригувати вади психічного та фізичного розвитку, а також моторику учнів допоміжних шкіл можливо лише з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Один із ведучих принципів

корекційно-виховної роботи полягає в тому, що корекційна робота не обмежується лише виправленням недоліків розвитку аномальних дітей, вона спрямована на їх загальний розвиток. Таким чином, у процесі занять фізичною культурою слід дотримуватися таких умов:

1. Заняття фізичною культурою треба будувати так, щоб вони забезпечували всебічний вплив на зростаючий організм, сприяли правильному розвитку всіх функцій і органів та зміцнювали здоров'я. Поряд з цим здійснювати вибірковий вплив, що буде спрямований на корекцію недоліків розвитку аномальних дітей.

2. При підборі фізичних вправ та визначенні методик їх застосування треба враховувати як характер й патогенез самих порушень, так і вплив (фізіологічний та психологічний) вправ на розвиток дитини в цілому, зокрема на виправлення порушень функцій її організму.

3. Заняття фізичними вправами повинні стимулювати розумову діяльність учнів при оволодінні ними руховими уміннями та навичками, розвивати здатність самостійно організовувати складні рухові дії до досягнення поставленої мети.

4. Корекцію і розвиток рухів здійснювати на підставі формування рухових умінь та навичок, що необхідні для життя та трудової діяльності і в їх сукупності.

Вище названі основні положення корекційно-виховної роботи необхідно дотримуватися в процесі проведення всіх форм занять фізичною культурою.

Козленко Н.А. Физическое воспитание учащихся вспомогательной школы // Коррекционная направленность физического воспитания. – К.: Рад. шк., 1987. – С. 18–32, (укр. переклад В.А.Гладуша).

Ілля Семенович Моргуліс

Розвиток наукової та практичної тифлопедагогіки в Україні у II половині ХХ сторіччя, а також перші кроки на шляху примноження міжнародного авторитету цієї галузі спеціальної освіти та дефектологічної науки в незалежній Україні нерозривно пов'язані з ім'ям доктора педагогічних наук, професора Іллі Семеновича Моргуліса.

Він народився 1 січня 1928 року в м. Житомир у сім'ї пекаря та домогосподарки.

В роки Другої світової війни загинули батько та обидва старших брати. Ілля з мамою вимушено перебували майже всю війну на окупованій німецькими загарбниками території у сільській місцевості Ростовської області Росії. Те, що вижили, сам Ілля Семенович, враховуючи його єврейську національність, згодом називає справжнім дивом. Вже у дорослому віці дуже часто з величезним теплом згадував маму, яка багато зробила для виховання його моральних орієнтирів на добро, правду, любов до людей, щире спілкування, зокрема українською мовою. Автори цієї статті на підставі багаторічного дружнього спілкування та тривалої професійної співпраці у НДІ педагогіки України та КДПІ імені О.М.Горького особисто засвідчують, що Ілля Семенович чудово, досконало володів українською мовою, дуже любив її, як і, в цілому, мультинаціональну українську культуру.

У монографічному дослідженні, присвяченому життєвому шляху і науковій творчості І.С.Моргуліса (дисертація В.В.Барка на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03., корекційна педагогіка, науковий керівник – академік В.М.Синьов), виділено 3 етапи творчого шляху І.С.Моргуліса як вченого.

Перший, етап наукового становлення – з 1951 до 1965 рр., коли Ілля Семенович після закінчення дефектологічного факультету КДПІ імені О.М.Горького, куди поступив у 1947 році, і за направленням понад 10 р. працював у м.Слов'янськ Донецької області на посаді заступника директора з навчально-виховної роботи спеціальної середньої школи для сліпих і слабозорих дітей. Беручи активну участь у науково-методичній роботі, у 1961-1962 роках, переїхавши з сім'єю до Києва він працював у Київській області на посаді заступника директора допоміжної школи-інтернату, розвиваючи свій хист педагога-дослідника. У 1962 році

за результатами вступних іспитів був зарахований до аспірантури НДІ педагогіки України і науково-дослідницька робота в галузі тифлопедагогіки стала справою його професійного життя.

Для наукового керівництва роботою над кандидатською дисертацією по темі «Сенсорний розвиток учнів шкіл для сліпих дітей в умовах трудового навчання» була запрошена провідний фахівець в галузі тифлології М.І.Земцова, яка познайомившись з І.С.Моргулісом особисто та вже з наявними у нього методичними працями, гідно оцінила значний інтелектуальний і особистісний потенціал аспіранта та на довгі роки стала його науковою «мамою». За словами Іллі Семеновича, Марія Іванівна відіграла значну роль у його професійно-дослідницькому становленні. Співпраця аспіранта і керівника як завзятих та цілеспрямованих односторонніх, привела до вражаючих результатів: Ілля Семенович у 1965 році достроково (підкреслюємо це слово, тому що на той час зустрічалися тільки як виняткові, випадки вчасного завершення дисертаційних робіт здобувачами наукових ступенів), захистив дисертацію, отримавши високі оцінки багатьох фахівців найвищого гатунку у галузі не тільки спеціальної, але й загальної педагогіки та психології.

Наприкінці I етапу свого наукового становлення (у 1965 році) перший в Україні кандидат з тифлопедагогіки І.С.Моргуліс був призначений на посаду наукового співробітника відділу дефектології НДІ педагогіки України. На той час він вже мав неабиякий авторитет серед науковців та практиків української дефектології. Цьому сприяло, зокрема, його творче завзяття, володіння пером», що є серйозним достоїнством науковця, а головне – знання актуальних проблем існуючої практики і віра в те, що справжня наука не тільки може, але й зобов'язана допомогти освітянській практиці, особливо у такій складній справі, як компенсаторно-корекційно спрямоване навчання і виховання дітей зі зоровою патологією.

З відкриттям у 1963 році при Міністерстві освіти України Республіканського учбово-методичного кабінету спеціальних шкіл І.С.Моргуліс стає одним з найбільш активних науковців, які використовували різноманітні форми донесення до практики новітніх досягнень корекційної педагогіки та спеціальної психології в галузі освіти і реабілітації сліпих та слабозорих дітей. Він був організатором і учасником педагогічних читань, науково-практичних конференцій, семінарів, курсів підвищення кваліфікації

з проблем тифлопедагогіки та психології, автором низки методичних листів, адресованих, перш за все, практикам, які з вдячністю сприймалися освітянами, бо вміщували конкретні науково обґрунтовані поради щодо вирішення нових питань спеціального навчання і виховання сліпих та слабозорих дітей (методичні листи І.С.Моргуліса, видані РУМК спецшкіл МО України: «Навчання сліпих дітей зі зниженим інтелектом», К., 1968 р.; «Програми та методичні вказівки для допоміжних класів шкіл сліпих та слабозорих. К., 1970 р.; «Організація трудового навчання учнів IV – V класів шкіл сліпих та слабозорих дітей», К., 1970 р.).

Вже з наведених назв науково-методичної продукції І.С.Моргуліса видно, наскільки широким було коло його наукових інтересів і компетентностей в галузі освіти і соціалізації сліпих і слабозорих дітей. Це підкреслює і проблематика доповідей, з якими вчений при зацікавленій підтримці і увазі різних за складом аудиторій виступав на конференціях і симпозіумах в Україні та за її кордонами (Болгарія, Німеччина, Естонія, Литва, Росія та інші країни), підіймаючи суттєво важливі для розвитку науки і практики питання психології, соціології і медицини, дидактики, методик навчання та виховання, реабілітології інвалідів по зору.

Таким чином, з переходом до другого етапу свого наукового становлення (за В.Барком, з 1966 р. до 1984 р.) - формування наукової школи та розробки ідей і принципів сучасної тифлопедагогіки, - І.С.Моргуліс зміцнював свої позиції як провідний тифлопедагог України, організатор наукової і методичної роботи у цій галузі, науковий керівник у дослідженнях молодих науковців та досвідчених колег.

З метою популяризації досягнень психолого-педагогічної наук в галузі тифлології і розширення сфери їх практичного запровадження І.С.Моргуліс активно використовував різні друковані засоби інформації.

Так, звертають на себе увагу, перш за все, безумовною актуальністю, його статті у журналі «Призыв», який видавало Українське товариство сліпих для інвалідів по зору і всіх людей, які працюють з цією категорією осіб різних вікових груп («Трудовое обучение в школе», №17, К., 1963 р., «Прежде всего самостоятельность», №10, К., 1969 р., «Самоутверждение в труде», №8, К., 1972, «Подготовка учащихся к труду», №4. К., 1981).

Корисними для широкої освітнянської та реабілітаційної практики стали публікації І.С.Моргуліса, адресовані працівникам масових дошкільних закладів («Вопросы ранней компенсации и коррекции дефектов, обусловленных зрительной недостаточностью детей», К., РУМК дошкільного виховання МП УРСР, 1977 г.; «Развитие без отклонений» - «Дошкольное воспитание». №7. К., 1980).

На замовлення редколегії Української Радянської енциклопедії І.С. Моргуліс написав низку спеціальних статей для цього видання, що можна вважати підтвердженням його наукового авторитету як провідного вітчизняного вченого-дефектолога (публікації І.С.Моргуліса «Специальная педагогика» - УСЭ, т.10, К., 1983, с. 453. - Укр.; «Специальные школы», -УСЭ, т.10. К., 1983, с. 453 – 454.; «Тифлопедагогика» - УСЭ, т. 11. К., 1983, с. 356. - Укр.; «Тифлографика» - УСЭ, т.11. К., 1983, с. 356. - Укр.; «Тифлотехника» - УСЭ, т.11. К., 1983, с. 357. - Укр.).

Важливо підкреслити, що наукові інтереси і компетентності І.С.Моргуліса не обмежувалися лише тифлопедагогікою. Володіючи методологією загально дефектологічних досліджень, маючи практичний досвід роботи з різними категоріями дітей з порушеннями розвитку, зокрема інтелектуального, вчений одним з перших в Україні зробив помітний внесок у з'ясування особливостей навчання дітей з комплексними порушеннями інтелектуального і сенсорно-візуального розвитку.

І.С.Моргуліс було запрошено до авторського колективу першого в Україні навчального посібника «Основи спеціальної дидактики» за редакцією І.Г.Єременка, в якому системно розглядалися особливості навчання розумово відсталих дітей, і не лише у дидактичному (проблеми принципів, методів, психології розвитку учнів, форм організації навчального процесу у допоміжній школі), але й методичного характеру (специфіка навчання математиці, мові, природознавства, географії. історії тощо). І.С.Моргулісу було доручено написання досить складного і важливого розділу «Процес навчання», з чим він впорався на високому науковому рівні, хоча його основною спеціалізацією у дефектології була все ж таки тифлопедагогіка, а не олігофренопедагогіка.

У 1974 році І.С.Моргуліс очолив першу в Україні наукову лабораторію тифлопедагогіки, яка функціонувала 17 років під його керівництвом у складі відділу дефектології НДІ педагогіки України

і високо цінувалася в нашій республіці та за її межами як фундаментальна дослідницька та методична практично орієнтована організація.

У лабораторії зросли такі учні І.С.Моргуліса, відомі науковці в галузі тифлопедагогіки та психології, як Є.П.Синьова, Т.П.Свиридюк, І.П.Чигринова, А.Ю.Максименко, Е.Ю.Ютріна та ін.; наукові кореспонденти та аспіранти лабораторії О.Р.Захарченко, Я.І.Дуткевич, О.Я.Фесенко, В.М.Ремажевська успішно захистили дисертаційні роботи.

У створенні лабораторії тифлопедагогіки і забезпеченні сприятливих умов для її плідної діяльності, зокрема тісному зв'язку з практикою навчання і виховання, трудової реабілітації та соціалізації інвалідів по зору помітну роль відіграла особиста дружба, зміцнена професійними творчими взаємозв'язками Іллі Семеновича Моргуліса та Віктора Михайловича Акімушкіна, багаторічного очільника Українського товариства сліпих, голови ЦП УТОС, відомого шановного державного і громадського діяча.

У співавторстві знаного науковця та досвідченого практика були написані, і швидко здобули популярність у зацікавлених колах громадськості дві фундаментальні книги, присвячені соціологічним, психологічним та педагогічним аспектам тифлології – «Основи тифлології» (К., «Рад. школа, 1980 р.) та «Трудова реабілітація інвалідів по зору» (К., «Рад. школа», К., 1983 р.).

У 1984 році І.С.Моргуліс захистив дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності «спеціальна педагогіка» на тему «Теоретичні основи корекційно-виховного процесу в молодших класах школи сліпих». В цій ґрунтовній роботі вчений узагальнив матеріали багаторічних теоретичних та експериментальних досліджень, проведених ним особисто та в його науковій школі, зробив критичний аналіз практики освітніх установ для сліпих дітей, які функціонували на той час у різних регіонах України: зробив низку актуальних висновків, що безумовно збагатили не тільки вітчизняну, але й світову тифлопедагогіку. Як зазначає сам автор, «наукова новизна та теоретична значущість дослідження полягає у системному аналізі корекційно-виховного процесу в школі сліпих у єдності його внутрішньої (психофізіологічної) та зовнішньої (педагогічної) сторін. Психолого-педагогічні явища і процеси, які складають сутність організації спеціального навчання сліпих дітей

розглядалися у дослідженні з соціологічних, психологічних і педагогічних позицій, що дозволило співвіднести цілі, завдання і зміст корекційно-виховного процесу з вимогами соціального середовища, закономірностями формування у сліпих дітей способів компенсації сліпоти і дидактичними можливостями процесу навчання. Здійснення системного підходу у дослідженні забезпечило можливості для постановки і розгляду питання про співвідношення загального і спеціального у навчанні сліпих дітей»¹.

Слід підтвердити, що виділене питання про загальне і спеціальне у навчанні і вихованні дітей з особливими освітніми потребами не просто зберігає свою актуальність для різних галузей дефектології, але й загострюється у зв'язку з широким впровадженням в Україні т.з. «інклюзивного навчання». Виділення і оптимальне вирішення проблеми співвідношення, обґрунтованого поєднання загального (спільного з нормою) і спеціального (специфічного для дітей з ускладненнями процесів розвитку і соціалізації) компонентів компенсаторно-корекційно спрямованого навчання і виховання для «особливих» дітей сприятиме забезпеченню якості їх освіти. Адже вона має враховувати як загально-педагогічні, так і спеціально-педагогічні закономірності оволодіння соціальним досвідом (що є сутністю освіти) різними категоріями дітей.

Нагадаємо, що, на думку самого І.С.Моргуліса, у тифлопедагогіці загальне відбиває закономірності навчання всіх дітей, а спеціальне – особливості реалізації цих закономірностей у процесі навчання сліпих дітей з урахуванням специфіки їх навчально-пізнавальної діяльності, головним чином – оволодіння навчально-пізнавальними діями в умовах глибокої офтальмопатології².

Саме навчально-пізнавальні дії, які мають спеціально, при посиленій педагогічній увазі вчителя формуватися у сліпої дитини (в даному випадку це, - в першу чергу, - мануально-сенсорні дії), І.С.Моргуліс вважає найважливішою «точкою прикладання педагогічних впливів»³, визначення яких є відповідальним

¹ Моргулис И.С. Теоретические основы коррекционно-воспитательного процесса в младших классах школы слепых / Автореф. Дисс. Доктора пед. Наук. – М., НИИ дефектологии АПН СССР. – 1984 г. - С.5 – 6.

² Там само, с. 10

³ Там само, с. 10

завданням для спеціальних педагогів і психологів, з точки зору забезпечення якості і дієвості корекційної роботи з сліпою дитиною.

З точки зору вибору найбільш сприятливого з видів навчально-пізнавальної діяльності дитини для формування її компенсаторних новоутворень корекції вторинних порушень гностичного і, в цілому особистісного розвитку, І.С.Моргуліс називає предметно-практичну діяльність учнів. Тут вчений продовжує і розвиває, збагачуючи і теоретично, і практично, власну концепцію ролі трудового навчання сліпих учнів молодших класів у їх сенсорному вихованні. Автор, виходячи за межі сенсорного виховання у площину корекції особистісного розвитку сліпої дитини у процесі трудового навчання, виділяє для окремого розгляду питання про різні функції педагогічного керівництва предметно-практичною діяльністю сліпих дітей у їх трудовому навчанні, доводячи необхідність посилення такого керівництва, зокрема, у забезпеченні інтелектуалізації і активності дітей на різних етапах її формування.

Таких послідовних етапів І.С.Моргуліс виділяє чотири: 1) формування у дітей загальних уявлень про предмети і знаряддя праці; 2) формування конкретних уявлень про предмет праці як орієнтовної основи практичної діяльності, яка буде виконуватися; 3) відтворення уявлень, які формуються, «контрольні» зіставлення з предметами праці; 4) оцінка результатів праці шляхом їх практичного чи розумового зіставлення зі зразком, даним у інструкції.

Відзначаючи, що глибокі порушення зору детермінують суттєві обмеження у реалізації низки функцій мовлення у навчанні та розвиткові сліпих дітей, та враховуючи величезний компенсаторно-корекційний потенціал мови, як засобу пізнання, спілкування, управління діяльністю, її інтелектуалізації, І.С.Моргуліс присвячує окрему главу докторської дисертації цій проблемі і наводить експериментально обґрунтовані рекомендації щодо забезпечення взаємодії слова і образу, слова і дії, тобто першої і другої сигнальних систем у навчанні та розвиткові сліпих учнів молодших класів, формування у них вищих психічних функцій (для яких характерним є усвідомленість та довільність), а також збагачення емоційної сфери дитини.

Для теорії та практики тифлопедагогіки, а також інших галузей дефектології вагоме значення мають сформульовані

І.С.Моргулісом і подані в логічній системі у його докторській дисертації наступні принципи корекційно - виховного процесу у навчанні сліпих учнів молодших класів:

- 1) посилення педагогічного керівництва навчально-пізнавальною діяльністю дітей;
- 2) формування сенсорного досвіду;
- 3) розвитку дотикової діяльності;
- 4) інтелектуалізації навчально-пізнавальної діяльності;
- 5) формування співвідносної діяльності¹.

Докторська дисертація І.С.Моргуліса викликала заслужено високі оцінки науковців не тільки в Україні, але й далеко за її межами. Зокрема, відзначимо позитивні відгуки на дослідження офіційних опонентів, видатних вчених, які виступили на захисті дисертації в спеціалізованій докторській вченій раді НДІ дефектології АПН СРСР: це провідні фахівці в галузях загальної психології академік В.П.Зінченко, тифлопсихології та корекційної педагогіки доктор психологічних наук Л.І.Солнцева, загальної педагогіки і методики трудового навчання доктор педагогічних наук, професор Д.А.Сметанін. Вчена рада одноголосно проголосувала за присудження І.С.Моргулісу наукового ступеня доктора педагогічних наук.

І.С.Моргуліс, підкреслюючи, що проблема педагогічної компенсації сліпоти та корекції відхилень у розвитку сліпих дітей є однією з найбільш складних проблем тифлопедагогіки, особливу увагу приділяє кадровому забезпеченню освіти і реабілітації інвалідів по зору всіх вікових категорій.

За його активної участі було розпочато підготовку спеціалістів з другою вищою освітою за спеціальністю «корекційна освіта (тифлопедагогіка)» на заочному відділенні дефектологічного факультету КДПІ імені О.М.Горького, він розробив навчальний план і програми, особисто викладав окремі курси, і робив це майстерно як глибоко компетентний вчений і педагог.

На початку 90-х років вже дорослі діти І.С.Моргуліса син Дмитро та донька Тетяна зі своїми сім'ями виїхали на постійне проживання до Ізраїля.

У 1992 році разом з дружиною Лілією Моїсеївною до них приєднався і Ілля Семенович. Там він і помер у 2011 році.

¹ Там само, с.17.

У Іллі Семеновича Моргуліса було багато друзів, більшість з яких - його наукові колеги, учні; проте в цьому дружньому колі оточення і спілкування зустрічаються люди, професійно ніяк не пов'язані з Іллюшею (як його тепло називали різні люди). Особистість Іллі Моргуліса на всіх вікових етапах його свідомого життя притягувала до себе чудовими якостями – доброзичливістю, увагою до людей та їх проблем, бажанням допомогти, порядністю, щирістю, інтелектуальністю, інтелігентністю, креативністю, глибиною та широтою освіченості, неповторним почуттям гумору. Таким він залишиться у людській пам'яті – видатна Людина, Вчений, Вчитель, Друг, український професор, дефектолог-тифлопедагог Ілля Семенович Моргуліс.

Праці

Моргулис И.С. Формирование измерительных действий как одного из средств сенсорного развития слепого ребенка. – В сб.: Психология обучения и воспитания. – Киев, Рад. школа, 1964, с. 354 – 355. – Укр.

Моргулис И.С. Общественно полезная работа учащихся школы слепых. – Ученые записки ЛГПИ им. А.И.Герцена. Вып. 252. Вопр. учебно-воспитат. работы в школах слепых и слабовидящих. – Л., 1964, с. 171 – 173.

Моргулис И.С. Значение сенсорных компонентов в двигательной ориентировке слепого ребенка. – Специальная школа, вып. 3. М., Просвещение, 1964, с.83 – 87.

Моргулис И.С. Роль аппликационных работ в сенсорном развитии слепого ребенка. – В сб.: Вопросы дефектологии. Вып. 1. Киев. Рад. Школа, 1965, с. 141 – 151.

Моргулис И.С. Восприятие формы учащимися младших классов школы слепых детей. – В сб.: Вопросы дефектологии, вып. II. Киев, Рад. Школа, 1966, с. 159 – 165.

Моргулис И.С. Обучение слепых детей с пониженным интеллектом. Метод. письмо. – Киев, Республ. Учебно-методич. кабинет спецшкол МП УССР, 1968. – 75 с.

Моргулис И.С. Особенности представлений при детской слепоте, осложненной недоразвитием интеллекта. – В сб.: Специальная школа, вып. 1 (133). – М., Просвещение, 1969, с. 84 – 88.

Моргулис И.С. Восприятие и воспроизведение слепыми детьми художественного текста. – В сб.: XXIII Герценовские чтения. Тифлопсихология и тифлопедагогика: Научн. Докл. – Л., ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1970, с. 50 – 52.

Моргулис И.С. Общение как средство формирования социального опыта детей с нарушениями зрения. – Дефектология, 1971. – № 6. С 70 - 74.

Моргулис И.С. Восприятие и воспроизведение словесной информации учащимися школ слепых и слабовидящих. – В сб.: Вопросы дефектологии, вып. 6. – Киев, Рад. Школа, 1971, с. 81 – 85.

Моргулис И.С. Исследование проблем формирования навыков применения знаний у умственно отсталых детей. – Дефектология, 1972, № 6, с. 89 – 90.

Моргулис И.С. Исследование речевых реакций у слепых детей младшего школьного возраста. – В сб.: Вопросы дефектологии, вып. 9. – Киев, Рад. школа, 1974, с. 74 – 78.

Моргулис И.С. План как средство регуляции познавательных действий детей с глубокими нарушениями зрения. – В сб.: Вопросы дефектологии, вып. 10. – Киев, Рад. школа, 1975, с. 99 – 105.

Моргулис И.С. Процесс обучения. – В кн.: Основы специальной дидактики. – Киев, Рад. школа, 1975, с.22 – 31.

Моргулис И.С. Вопросы ранней компенсации и коррекции дефектов, обусловленных зрительной недостаточностью детей. – В сб: Некоторые вопр. воспитания и лечения детей дошкольн. возраста с патологией зрения. – Киев, Респ. учебно – методич. кабинет дошкольн. воспитания, МП УССР, 1977, с. 4 – 10.

Моргулис И.С. К вопросу о перспективном моделировании в социологических исследованиях проблем тифлопедагогики (в соавторстве). – В сб.: Проблемы методологии психологи и педагогики исследований. – Вильнюс, Министерство высшего и среднего спец. образов. Лит. ССР, 1977, с. 139 – 141.

Моргулис И.С. Развитие познавательной деятельности учащихся с глубокими нарушениями зрения в процес се обучения. – Дефектология, 1979, № 3, с. 55 – 59.

Моргулис И.С. Педагогическое руководство развитием познавательной деятельности учащихся с глубокими нарушениями зрения. – В сб.: Тифлология. Тифлопедагогика. – Вильнюс, 1979, с. 25 – 31, на литов. языке.

Моргулис И.С. Повышение эффективности трудового обучения в школах слепых и слабовидящих. Метод. письмо (в соавторстве). – Киев, Респ. учебно-метод. кабинет спец школ, 1980. – 44 с.

Моргулис И.С. Основы тифлологии (в соавторстве). – Киев, Рад. школа, 1980, с. 63.

Моргулис И.С. Психолого-педагогические основы руководства коррекционно-воспитательным процессом в школе слепых и слабовидящих. – В сб.: Пути повыш. эффективности учебно-

воспитат. процесса в школе слепых и слабовидящих. – Киев, НИИ педагогики УССР, 1982. С. 3 – 9.

Моргулис И.С. Трудовая реабилитация инвалидов по зрению (в соавторстве). – Киев, Рад. школа, 1983. – 139 с.

Моргулис И.С. Системен поход в исследоването на проблемите на тифлологията. – «Зари», 1982, № 3, с. 18 – 20. – Болг.

Моргулис И.С. Комплексная система управления рациональным трудоустройством слепых. – К., 1988. – 54 с.

Моргулис И.С. Организация коррекционно-воспитательного процесса в школе слепых. – К., 1991, 73 с.

Література

Барко В.В. Вклад И.С. Моргулиса в развитие теории и практики тифлопедагогики. Монография. ЛАП Ламберт. ФРГ. 2017. – 180 с.

Барко В.В. Ідеї І.С.Моргуліса щодо можливостей використання мовленнєвої діяльності у корекційно-виховному процесі шкіл для сліпих і слабозорих дітей / В.В.Барко // Наук часопис НПУ ім. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб наук праць. К.:НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2014. – № 26. – С.13-18.

Кобильченко В.В. Вклад Ильи Семеновича Моргулиса в становление и развитие украинской тифлологии / Специальная педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии. История развития специальной педагогики и специальной психологии в России и за рубежом в XX—XXI в.в. рр. 281-285. ISSN 978-5-243-00316-2. - 2014 г.

Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / Вибрані наукові праці. К.: МП «Леся», 2010. – 779 с. – С. 385.

Синьова Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: Монографія. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. – 442 с., с. 27, 58-90, 127.

Синьова Є. П. Ілля Семенович Моргуліс – тифлопедагог, науковець, громадський діяч / Є.П.Синьова. // Теорія і практика тифлопедагогіки. Інформаційний бюлетень. – К. : 2011. - № 5. - С. 58 – 62.

**СЕНСОРНОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ ШКОЛ СЛЕПЫХ В УСЛОВИЯХ ТРУДОВОГО
ОБУЧЕНИЯ**

*Автореферат диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук 13.00.03 – Специальная педагогика.
Москва, – 1968., С.18-20.*

Анализ содержания трудового обучения показал, что в школе слепых не уделяется должного внимания сенсорному воспитанию учащихся, что отрицательно сказывается на формировании осязательного восприятия, предметной и пространственной микроориентировке. Все это обедняет ход психического развития детей и не способствует подготовке их к жизни и труду. Исследование состояния развития сенсорных функций у слепых детей показало недостатки в дифференциации признаков предметов (фактуры, формы, размеров, веса). Многие имеющие смыслоразделительное значение признаки, характеризующие объекты труда и инструменты, слабо вычленяются детьми в процессе предметной и пространственной ориентировки. Это объясняется недостаточным развитием у детей способов и приемов осязательного восприятия и практического оперирования объектами труда и инструментами. Выяснилось, что у детей обеднен запас конкретных представлений об обобщенных признаках предметов – сенсорных эталонов, позволяющих осуществлять мысленное сопоставление образа с воспринимаемым объектом. В связи с этим иногда возникает неадекватность представлений и трудовых действий. В процессе обследования предметов недостаточно вовлекаются сохранные анализаторы ребенка, это затрудняет выявление некоторых важных признаков предмета.

Исследование показало, что обследуя предметы, слепые дети недостаточно используют свой жизненный опыт и знания по общеобразовательным предметам. В обследовании отмечалась недостаточная осознанность и планомерность в осуществлении действий и в приемах анализа и синтеза.

Результаты проведенных экспериментов показали, что при целесообразной организации трудового обучения и воспитания, предусматривающего обогащение трудовых заданий интеллектуальным содержанием, повышается активность и

самостоятельность учащихся, вырабатываются тонкие дифференцировки характерных признаков предмета, совершенствуются приемы анализа и синтеза, обогащается сенсорный опыт слепых детей.

В условиях экспериментального обучения в связи с применением разнообразных способов и приемов обследования объектов труда и привлечением в процесс познания знаний, жизненного опыта учащихся увеличивается приток информации о предметах, материалах, инструментах и т.д. В процессе разностороннего обследования предметов и воспроизведения умений вычленять в объекте существенные признаки, несущие основную информацию о предмете.

Важным видом деятельности, положительно влияющим на сенсорное развитие, являются измерительные действия ребенка в процессе труда. Измерительные действия выступают как одна из форм включения в практическую деятельность мыслительных операций, знаний и индивидуального опыта. При помощи измерительных действий слепой ребенок получает точные сведения о величине предмета, соотношении его частей, т.е. приобретает информацию, играющую важную роль в формировании образа объекта деятельности. В измерительной деятельности уточняются и закрепляются пространственные и предметные представления ребенка, что способствует обогащению его сенсорного опыта.

Важным дидактическим средством сенсорного воспитания слепого ребенка являются различные виды трудовой деятельности, предусматривающие моделирование образов предмета. В частности, аппликационная деятельность, предусматривающие моделирование образа предмета. В частности, аппликационная деятельность создает благоприятные условия для процесса анализа и синтеза признаков предметов. Дидактическая ценность аппликационной деятельности зависит от того, насколько подготовлен ребенок к восприятию и воспроизведению плоскостных изображений. Широкое и всестороннее ознакомление ребенка с натуральными предметами в естественной обстановке, обследование моделей и муляжей под руководством педагога способствует осознанию ребенком связи между объемными и плоскостными изображениями и усвоению логики последних.

Исследование показывает, что трудовое обучение и воспитание является могучим фактором развития сенсорных

функций. Оно создает благоприятные условия для преодоления недостатков в формировании осязательного восприятия предметов, в развитии самоконтроля рабочих движений, в формировании приемов анализа и синтеза у слепых детей.

Моргулис И.С.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИОННО-
ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В МЛАДШИХ КЛАССАХ
ШКОЛЫ ДЛЯ СЛЕПЫХ**

Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. 13.00.03 – Специальная педагогика.

Москва 1984 С. 23 – 27.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В исследовании прошли апробацию разрабатываемые теоретические положения коррекционно-воспитательного процесса в младших классах школы слепых.

На основе анализа и обобщения литературных и экспериментальных материалов в диссертации разработана диалектико-методическая система организации коррекционно-воспитательного процесса, направленного на повышение эффективности подготовки слепых школьников к самостоятельной жизни и общественно полезной деятельности.

Исследованием установлено, что коррекционно-воспитательный процесс отражает сущность специального в обучении слепых детей и реализует свои функции путем системного воздействия на развитие у учащихся способов и приёмов учебно-познавательной деятельности, обеспечивающих восстановление нарушенного взаимодействия субъекта с окружающей средой. Системный характер коррекционно-воспитательного процесса обусловлен закономерностями компенсаторных перестроек психики слепых детей, ведущим местом и значением учебно-познавательных действий в процессах компенсации и коррекции отклонений в развитии.

На основе системного анализа явлений и процессов, характеризующих коррекционно-воспитательный процесс с социологических, гносеологических, психологических и педагогических позиций, применения прогностического подхода к его целям и задачам в исследовании определено соотношение общего и специального в обучении слепых детей. Показано, что сущность специального в обучении состоит в овладении слепыми

детьми способами деятельности в процессе усвоения содержания образования. В связи с этим общее и специальное в обучении, составляя диалектическое единство, соотносятся как категории всеобщего и особенного. Взаимосвязь общего и специального в обучении слепых детей проявляется в характере соотношения общеобразовательных и компенсаторно-коррекционных целей обучения, структурных компонентов содержания образования и функций методов обучения.

Установленный характер соотношения общего и специального в обучении позволил решить ряд исследовательских и практических задач коррекционно-воспитательного процесса: определить принципы его организации, содержание, функции и средства педагогического руководства формированием у учащихся способов компенсации слепоты и коррекции отклонений в развитии.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что повышение эффективности педагогического руководства коррекционно-воспитательным процессом обеспечивается путем реализации системы принципов, отражающих основные направления и содержание компенсаторно-коррекционных воздействий на учащихся.

Содержание и структура системы принципов организации коррекционно-воспитательного процесса отражает наиболее существенные внешние проявления закономерностей соотношения специального обучения и компенсаторного развития младших слепых школьников.

Принципы коррекционно-воспитательного процесса, базируясь на общедидактической и общedefектологической основе, «обсуживают» сферу социального в обучении слепых детей младшего школьного возраста.

Это обеспечивает направленность педагогических воздействий на развитие и совершенствование у учащихся операционной стороны обучения на основе формирования у них способов и приёмов учебно-познавательной деятельности на суженной сенсорной основе. Таким образом реализуются функции коррекционно-воспитательного процесса в школе слепых как специально организованной системы педагогических мер компенсации слепоты и коррекции отклонений в развитии учащихся.

Результаты исследования показывают, что содержание и формы коррекционно-воспитательного процесса определяются типологическими, возрастными и индивидуальными особенностями психофизического развития слепых детей и педагогическими возможностями его нормализации в специально организованных условиях обучения. В связи с этим, а также учитывая закономерное соотношение социальных и биологических факторов в развитии аномальных детей, ведущее значение в коррекционно-воспитательном процессе приобретает принцип усиления педагогического руководства. Данный принцип проявляется в контексте применения других принципов коррекционно-воспитательного процесса (формирование сенсорного опыта, развития осязательной деятельности, интеллектуализации учебно-познавательной деятельности и развития соотносительной деятельности) как основная закономерность реализации их компенсаторно-коррекционных функций. Разработанная в исследовании система принципов отражает в дидактических категориях психолого-педагогическую сущность проблемы социального управления процессами компенсации слепоты и коррекции вторичных отклонений в развитии детей с дефектами зрения.

Системный характер нарушений развития слепых детей детерминирует применение системного подхода к педагогическому управлению процессами компенсации и коррекции. Это положение в диссертации раскрыто путем вычленения в психике слепых детей системообразующих процессов, испытывающих наиболее массивное влияние первичного дефекта и определяющих перспективы компенсаторных перестроек психической деятельности в целом; определения такого содержания и форм организации специального обучения, использование которых оказывало целостное воздействие на развитие слепых детей.

Исследование показало, что учебно-познавательная деятельность слепых детей как способ отношения к внешнему миру является наиболее значимой и ущемленной сферой их психики. Отсюда следует, что нормализация психики слепых детей зависит от уровня развития учебно-познавательной деятельности, а значит и от специально организованных педагогических условий, способствующих этому.

Анализ результатов экспериментального обучения младших слепых школьников труду свидетельствует о том, что в процессе

трудового обучения продуктивно осуществляется системное педагогическое воздействие на учащихся, благодаря объективно присущей труду органической взаимосвязи его сенсорных, интеллектуальных и практических компонентов и предметно-действенному характеру ее проявления. Это создает благоприятные возможности для осознания школьниками необходимости выполнения указанных действий, усвоения более совершенных способов и приемов познавательной и практической деятельности без опоры на зрение. Компенсаторно-коррекционную направленность трудовому обучению придает:

- усиление развивающих функций труда путём подбора таких предметов деятельности, содержание и структура которых создают объективные предпосылки для внешнего предметного моделирования способов и приемов познавательных и практических действий на суженой сенсорной основе;

- повышение познавательного значения труда на основе всемерной активизации сенсорных действий, обеспечивающих формирование полноценных представлений о предметах трудовой деятельности и овладение учащимися системным и планомерным характером использования сохранных органов чувств;

- упрочение связей и отношений между практическими, сенсорными и умственными действиями слепых детей в целях усиления регулирующего влияния формируемых образов предметов труда на ход практической деятельности;

- интеллектуализация практических и сенсорных действий учащихся путем последовательного усиления конструктивно-технического содержания трудового процесса;

- расширение и обогащение связей трудового обучения с окружающей жизнью и социально-производственной средой в целях формирования у слепых детей познавательной и трудовой активности.

Результаты экспериментального обучения показали, что трудовая деятельность младших слепых школьников, ориентируемая на основе применения принципов коррекционно-воспитательного процесса, обеспечивает существенное повышение уровня сформированности у учащихся учебно-познавательных действий. Это проявляется в динамике перехода от пассивно-созерцательного к активно-преобразующему отношению учащихся к предметам деятельности, от конкретно-действенного к конкретно-образному анализу и синтезу предметов и явлений.

Познавательные действия слепых детей приобрели планомерный и полисенсорный характер, что способствовало успешному формированию образов предметов труда и усилению их регулирующего влияния на практическую деятельность.

Исследование свидетельствует о том, что в условиях коррекционно-воспитательного процесса, связанного с развитием речи слепых детей, существенно повышается ее компенсаторное значение. Усиление компенсаторных функций речи происходит на основе деятельности, стимулирующей упрочение связей между образом и словом, «передачу» сенсорного опыта в словесный план, повышение уровня обобщенности формируемых понятий и включение их в систему разнообразных смысловых связей и отношений.

Проведенное исследование не претендует на окончательное решение проблемы коррекционно-воспитательного процесса в младших классах школы слепых. Будучи направленным на систематизацию накопленных в тифлопедагогике данных о содержании, формах и методах компенсаторно-коррекционной работы и теоретическое осмысление их, экспериментальное изучение путей и условий совершенствования подготовки слепых детей к самостоятельной жизни и деятельности средствами специально организованного обучения, исследование одновременно позволяет наметить некоторые перспективные пути дальнейших научных разработок. К их числу можно отнести:

1. Изучение путей дальнейшей дифференциации обучения детей с глубокими нарушениями зрения, обеспечивающей реальные возможности всестороннего учета всего комплекса факторов, характеризующих аномальное развитие ребенка.

2. Исследование компенсаторно-коррекционной сущности содержания и методов обучения, целесообразных вариантов сочетания методов в целях усиления их развивающих функций.

3. Исследование путей формирования у слепых детей социального опыта на основе оптимизации содержания и форм активного взаимодействия с окружающей социальной и производственной средой.

4. Изучение путей реализации преемственных связей в содержании и методах коррекционно-воспитательной работы со слепыми детьми различных возрастных и образовательных групп.

Микола Дмитрович Ярмаченко

Микола Дмитрович Ярмаченко – видатний український вчений, педагог, організатор науки, громадський діяч, засновник та перший президент Академії педагогічних наук України.

Народився М.Д.Ярмаченко 6 вересня 1928 року, в сім'ї селян, в мальовничому селі Черемошна, що на Київщині. Згідно розповідям доньок вченого: Глобіної Л.М. та Слісаренко Н.М., окрім Миколи Дмитровича у сім'ї зростало ще дві його старші сестри: Ольга та Надія.

Дитячі роки Миколи Дмитровича минали на Поліщині. Початкову освіту він здобував з семирічного віку у Черемошанській школі, закінчивши 4 клас в 1939 році.

З 1939 до 1941 рік М.Д.Ярмаченко продовжив навчання у школі села Радинці, в якій вчився у 5-х та 6-х класах. Подальше його навчання було перерване Другою світовою війною. Під час окупації майбутній вчений, за його словами в автобіографії, «перебував на окупованій території, ніде не навчався і не працював. Був зв'язаний з партизанським загonom «За Родину», що тривалий час перебував біля села».

В 1944 р. одразу ж після звільнення території району від окупації, М.Д.Ярмаченко вступив до школи в селі Максимовичі, повний курс якої закінчив у 1947 р.

Педагог за покликанням, він все своє свідоме життя присвятив педагогіці, сурдопедагогіці, історії сурдопедагогіки, розвитку педагогічної науки та підготовці педагогічних кадрів. Із них 20 років він працював у КДПІ імені О.М. Горького.

В КДПІ імені О.М.Горького М.Д.Ярмаченко розпочав свій шлях опанування педагогічною майстерністю ще зі студентської лави. 11 вересня 1947 р. його було зараховано студентом 1-го курсу дефектологічного факультету. Згодом, як кращий студент інституту, отримував Сталінську стипендію.

Повністю виконавши навчальний план, на той час, 4-річного навчання, успішно склавши всі іспити, заліки і державні екзамени, М.Д.Ярмаченко закінчив КДПІ імені О.М.Горького та з 1-го липня 1951 р. був відрахований зі складу студентів.

З 16-го жовтня 1951 р. М.Д.Ярмаченко був зарахований аспірантом по кафедрі спецпедагогіки КДПІ імені О.М.Горького.

У період навчання в аспірантурі, наукові інтереси молодого вченого знаходилися у площині дослідження проблеми мовлення

глухих учнів, що й вплинуло на вибір теми дисертаційного дослідження – «Розвиток зв'язної мови у глухих учнів III класу». Науковим керівником дисертаційного дослідження було призначено Августу Миронівну Гольдберг, яка на той час була кандидатом педагогічних наук, а у подальшому стала першим в Україні доктором психологічних наук в галузі дефектології.

За період навчання в аспірантурі вчений проявив себе, як було вказано в характеристиці, підписаною Гаврилом Захаровичем Івашиною, здібною особистістю, яка володіє вмінням і схильністю до науково-пошукової діяльності, що визначило у подальшому успішність його роботи як в галузі науки, так і у викладацькій діяльності.

Закінчивши аспірантуру, Микола Дмитрович успішно захистив кандидатську дисертацію на тему "Розвиток зв'язної мови у глухих учнів III класу".

Офіційними опонентами виступили: доктор медичних наук, професор Мойсей Маркович Перельмутер та кандидат педагогічних наук Петро Григорович Гуслистий. Дисертаційне дослідження мало важливе значення для сурдопедагогічної науки, адже на той час дані про специфіку вторинного дефекту у глухих дітей лише накопичувалися.

Працюючи асистентом кафедри спецпедагогіки педагогічного факультету, за наказом в.о. ректора інституту Гаврила Захаровича Івашина, М.Д.Ярмаченко, у зв'язку з хворобою декана Смалюги Онуфрія Миколайовича, був призначений тимчасово виконуючим обов'язки декана педагогічного факультету. Організаторські здібності вченого відповідали посаді декана та виявилися першою сходинкою у його зростанні не лише як вченого, а й як організатора освіти і науки України.

М.Д.Ярмаченко брав активну участь у роботі різноманітних комісій, таких як: приймальної комісії; комісії, створеної для підготовки і видання «Наукових записок» - збірки робіт аспірантів, дисертантів; державної екзаменаційної комісії; редакційної колегії, що була створена для підготовки і видання збірки наукових праць студентів.

Здобувши науковий ступінь кандидата педагогічних наук, вчений не зупинився на досягнутому, і продовжив працювати над розвитком та вдосконаленням освіти дітей з порушенням слуху. Документальним свідченням є нак. № 154 по КДПІ імені О.М.Горького від 7-го березня 1959 р., згідно якого старшому

викладачеві кафедри спецпедагогіки М.Д.Ярмаченку «надається відрядження до м. Москва на нараду представників науково-дослідних установ з метою координації науково-дослідницької роботи в галузі дефектології».

10 грудня 1959 р. внаслідок реорганізації кафедри спеціальної педагогіки, було створено кафедру дефектології. М.Д.Ярмаченка було призначено в.о. доцента і завідувачем кафедри дефектології з 1 вересня 1960 р.

Одним із невідкладних завдань Микола Дмитрович, як завідувач кафедри дефектології, вбачав розробку навчальних програм для внз. Відповідно до листа Міністерства освіти УРСР від 25 жовтня 1960 р. «Про складання програм для вищих учбових закладів СРСР» кафедрі дефектології було доручено підготувати програми за спеціальністю «Дефектологія, педагогіка і методика початкової освіти». Всі програми було розглянуто на засіданнях кафедри, затверджено на Раді інституту та надіслано до 1 грудня, того ж року, до Міністерства освіти УРСР.

15 січня 1962 р. М.Д.Ярмаченка було обрано доцентом кафедри дефектології КДПІ імені О.М.Горького, а у квітні 1962 р., терміном на один рік він був переведений на посаду старшого наукового працівника з метою активізації науково-пошукової роботи в галузі історії сурдопедагогіки, та завершення докторської дисертації.

Повернувшись до виконання своїх безпосередніх обов'язків, як викладача та завідувача кафедри, вчений продовжив інтенсивно працювати над своїми науковими здобутками.

В червні 1965 р. в структурі факультету відбулися зміни, а саме кафедра дефектології була поділена на дві самостійні кафедри: кафедру сурдопедагогіки та логопедії і кафедру олігофренопедагогіки та психопатології. Відповідно до порядку заміщення посад професорсько-викладацького складу і наукових співробітників вищих навчальних закладів та згідно результатів проведеного конкурсу, М.Д.Ярмаченка було затверджено на посаду завідувача кафедри сурдопедагогіки та логопедії.

В 1968 році на основі наказу ректора КДПІ імені О.М.Горького (Підтиченко М.М.) М.Д.Ярмаченко призначається на посаду проректора з навчальної роботи. Займаючи посаду проректора, у М.Д.Ярмаченка з'явилося багато обов'язків, але він не забував про викладацьку та наукову діяльність. Брав активну участь у різних конференціях та семінарах, зокрема: у

Всесоюзному семінарі працівників дефектологічних факультетів (24.1.1969 р.); семінарі-практикумі директорів спецшкіл-інтернатів для глухих та слабочуючих дітей (9.12.1969 р.); спільному засіданні кафедри сурдопедагогіки і педради Білоцерківської школи глухих (22.4.1970 р.); Міжнародному конгресі з проблем глухоти, який проходив у Швеції (12.8.1970 р.) та ін.

12 червня 1969 року на засіданні спеціалізованої вченої ради у Науково-дослідному інституті дефектології АПН СРСР Миколою Дмитровичем було захищено дисертацію на здобуття вченого ступеня доктора педагогічних наук на тему: «Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР». Офіційними опонентами дисертаційного дослідження було призначено: дійсного члена АПН СРСР, доктора педагогічних наук, професора Миколу Кириловича Гончарова, доктора педагогічних наук Наталію Григорівну Морозову та доктора педагогічних наук Івана Гавриловича Єременка.

Дане дослідження було цінне тим, що в ньому вперше в історії сурдопедагогіки було розкрито питання виникнення і розвитку спеціально організованого навчання та виховання глухих дітей в Україні.

Здобувши ступінь доктора педагогічних наук, М.Д.Ярмаченко був затверджений на посаду в.о. професора, та переобраний на посаду завідувача кафедри сурдопедагогіки та логопедії. В 1971 р. після отримання атестату професора Миколу Дмитровича було призначено на посаду професора кафедри сурдопедагогіки і логопедії.

У жовтні 1973 р. у зв'язку з призначенням Романовського Олексія Корнійовича, на той час ректора інституту, Міністром культури Української РСР та на підставі наказу Міністерства освіти Української РСР № 681-к М.Д.Ярмаченко тимчасово виконував обов'язки ректора КДПІ імені О.М.Горького.

3 грудня 1973 р. в зв'язку з затвердженням М.Д.Ярмаченка на новій посаді директора Науково-дослідного інституту педагогіки МО УРСР він був звільнений з посади проректора з навчальної роботи з оголошенням подяки університету за багаторічну сумлінну працю з підготовки науково-педагогічних кадрів та активну участь у громадсько-політичному житті КДПІ імені О.М.Горького.

У 1973 р. закінчився період роботи М.Д.Ярмаченка на постійній основі в КДПІ імені О.М.Горького. Втім, незважаючи на

велику завантаженість впродовж всього творчого життя, він продовжував читати лекції по кафедрі сурдопедагогіки з курсів: «Історія сурдопедагогіки», «Проблеми компенсації глухоти» та «Актуальні питання дефектології».

Наказом міністра освіти УРСР О.Мариничем, проректора з навчальної роботи КДПІ імені О.М.Горького, доктор педагогічних наук, професор Ярмаченко Миколу Дмитровича було переведено на посаду директора Науково-дослідного інституту педагогіки МО УРСР, де він пропрацював 21 рік.

Очолити Інститут педагогіки, вчений зосередив зусилля наукової установи на розв'язання найбільш актуальних проблем педагогічної теорії і практики, що постійно змінювались, переосмислювались відповідно до нових реалій життя з урахуванням перспектив розвитку шкільної освіти в Україні. У зв'язку з цим, перед співробітниками інституту постійно ставилися нові наукові проблеми, що потребували ґрунтовного і невідкладного аналізу та розв'язання.

М.Д.Ярмаченко не лише сам порушував найактуальніші для розвитку народної освіти питання, а й з успіхом згуртував та направляв колектив інституту на результативні дослідження та розробку назрілих проблем.

На час приходу М.Д.Ярмаченка директором в Інститут педагогіки в ньому вже діяли Вчена рада інституту та Об'єднана спеціалізована вчена рада із захисту кандидатських дисертацій з теорії та історії педагогіки, спеціальної педагогіки, загальної психології, а також з дитячої та педагогічної психології. Надалі дана спеціалізована рада була перезатверджена, також було розширено спеціальності.

Крім обов'язків директора НДІ педагогіки МО УРСР М.Д.Ярмаченко з 1 лютого 1985 р. приступив і до виконання обов'язків завідувача відділом загальної педагогіки.

У 1990 р. в інституті було створено спеціалізовану вчену раду із захисту докторських дисертацій, головою якої було призначено дійсного члена АПН СРСР, доктора педагогічних наук, професора М.Д.Ярмаченка.

Велика заслуга М.Д.Ярмаченка, як директора інституту, полягала і в зростанні науково-педагогічних кадрів через аспірантуру, де щороку навчалася значна кількість аспірантів-цільовиків. На початку 80-х р. в інституті було створено

докторантуру. Наукові кадри готувалися здебільшого для педагогічних інститутів та університетів.

Безпосередньо під керівництвом М.Д.Ярмаченка було захищено значну кількість кандидатських та докторських дисертацій. Багато його аспірантів і докторантів стали відомими вченими, серед них: Е.Е.Абібулаєва, Л.С.Бондар, Н.П.Дічек, Т.Є.Єжова, І.В.Зайченко, Г.М.Коберник, М.В.Лемківський, І.М.Лобурець, К.В.Луцько, Т.І.Мацейків, М.М.Окса, Т.О.Самоплавська, С.Н.Філоненко, Л.І.Фомічова, М.К.Шеремет, В.М.Шевченко та інші.

У 1985 р. за трудову активність, творчу ініціативу НДІ педагогіки МО УРСР було вручено перехідний Червоний прапор Міністерства освіти СРСР і ЦК профспілки працівників освіти, вищої школи та наукових установ СРСР.

Як керівник інституту, М.Д.Ярмаченко завжди сприяв творчому зростанню співробітників, опікувався впровадженням у практику шкіл напрацювань вчених інституту.

З набуттям Україною незалежності, змінився і статус НДІ педагогіки МО УРСР. Так, в 1992 р. у зв'язку з «розпадом СРСР на Інститут педагогіки було покладено розв'язання багатьох проблем, які до цього досліджувалися та розв'язувалися в Міністерстві освіти та Академії педагогічних наук СРСР». Саме тому, група провідних українських вчених, серед яких був і М.Д.Ярмаченко, звернулася до Президента України Л.М.Кравчука з проханням про створення Академії педагогічних наук України, як вищої галузевої наукової установи.

4 березня 1992 р., у відповідь на звернення академіків України, Президент Леонід Кравчук прийняв пропозицію і видав Указ № 124 від 4.3.1992 р. про заснування Академії педагогічних наук України. З метою виконання Указу Президента України, 16 червня 1992 р. Кабінетом Міністрів України було прийнято Постанову, в якій передбачались конкретні заходи щодо створення АПН України. Президентом-організатором Академії було призначено доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена АПН СРСР, директора НДІ педагогіки МОН України Миколу Дмитровича Ярмаченка. Цей вибір був обумовлений авторитетом М.Д.Ярмаченка серед колег та педагогічної громадськості України. Даною постановою М.Д.Ярмаченка було затверджено дійсним членом-засновником АПН України і водночас призначено першим, у незалежній Україні, Президентом-організатором цієї ж академії.

В постанові, крім М.Д.Ярмаченка, було запропоновано ще 14 учених як дійсних членів-засновників – Ф.С.Аврат, Є.Г.Гончарук, О.А.Захаренко, Л.О.Каніщенко, О.В.Киричук, В.М.Мадзігон, Б.І.Мокін, В.Ф.Прісняков, І.Ф.Прокопенко, О.Я.Савченко, В.І.Скок, В.В.Скопенко, П.М.Таланчук, М.І.Шкіль.

18 листопада 1992 р. відбулися перші Загальні збори АПН України, на яких згідно інформації голови лічильної комісії Івана Прокопенка, за результатами таємного голосування було обрано керівництво Академії: президент АПН України М.Д.Ярмаченко; віце-президент – Л.О.Каніщенко; головний вчений секретар – О.Я.Савченко. До складу Президії було обрано: В.М.Мадзігона, Є.Г.Гончарука, О.В.Киричука, В.І.Кононенко, М.В.Костицького, О.Г.Мороза, В.Ф.Пріснякова, І.Ф.Прокопенка, М.І.Шкіля.

На Загальних зборах АПН України (1992 рік) було створено три відділення: теорії та історії педагогіки; дидактики, методики та інформаційних технологій у освітній галузі; психології, вікової фізіології та дефектології.

Під керівництвом М.Д.Ярмаченка АПН України розширилась та здійснила відчутні зрушення у розвитку педагогічної та психологічної думки, оновленні теорії та практики навчально-виховного процесу в закладах освіти.

За п'ять років розвитку АПН України під керівництвом М.Д.Ярмаченка було сформовано структуру Академії, яка у 1997 р. складалася з трьох підрозділів: академічного, організаційного, наукового, що в свою чергу підпорядковувались Президенту АПН України.

Членами АПН України виступали: дійсні члени, члени-кореспонденти, іноземні члени, почесні члени АПН України.

З ініціативи Миколи Дмитровича було розширено кількість науково-дослідних інститутів. Було створено бібліотеку АПН України (на сьогодні – Державна науково-педагогічна бібліотека імені В.А.Сухомлинського) основними фондами якої виступили бібліотечний фонд НДІ педагогіки УРСР (яким більше 20 років керував М.Д.Ярмаченка) і Педагогічний музей. На базі Інститутів педагогіки та психології було створено нові підрозділи:

- ✓ Інститут дефектології – директор Віталій Бондар;
- ✓ Інститут педагогіки і психології професійного навчання – директор Іван Зязюн;
- ✓ Інститут методів навчання іноземних мов – директор Раїса Мартинова;

- ✓ Інститут проблем виховання – директор Іван Бех;
- ✓ Інститут соціальної та політичної психології – директор Микола Слюсаревський.

Значні зміни за цей період відбулися і в наукових підрозділах Академії. Так, якщо на період заснування у складі академії діяло лише три відділення (відділення теорії і історії педагогіки (1992 р.); відділення дидактики, методики і інформаційних технологій в освітній галузі (1992 р.); відділення психології, вікової фізіології та дефектології (1992 р.), то у 1997 році їх нараховувалося вже п'ять (відділення теорії і історії педагогіки; відділення дидактики, методики і інформаційних технологій в освітній галузі; відділення психології, вікової фізіології та дефектології; відділення педагогіки і психології вищої школи (1997 р.) і відділення педагогіки і психології професійно-технічного навчання (1997 р.).

За час перебування М.Д.Ярмаченка на посаді Президента АПН України (1992 - 1997 р.р.) було проведено 11 Загальних зборів, на яких науковці розглядали найактуальніші проблеми становлення і розвитку Академії, намічались шляхи поліпшення науково-дослідної роботи Академії, обговорювались питання, пов'язані з проблемами виховання дітей та молодого покоління української нації.

З 19 грудня 1997 р. нак. № 109-к АПН України дійсного члена Академії, доктора педагогічних наук, професора Миколу Дмитровича Ярмаченка було призначено спочатку радником Президента, а згодом – Президії АПН України.

Вагомим показником плідної праці М.Д.Ярмаченка є розвиток і процвітання його дітища – Академії педагогічних наук України, як вищого державного науково-педагогічного закладу, діяльності якого вчений присвятив багато років свого життєвого та творчого шляху.

За період президенства М.Д.Ярмаченка, АПН України успішно пройшла найважливіші етапи свого становлення і розвитку. Була повністю сформована її структура, визначено пріоритетні завдання та напрямки роботи. Науковці Академії та інститутів, що ввійшли до структури АПН України, здійснили значний внесок у модернізацію змісту, форм, методів навчально-виховного процесу, розробку, апробацію і впровадження величезної кількості програм і посібників. Значних успіхів досягла Академія і в підготовці наукових кадрів для інститутів і університетів України.

М.Д.Ярмаченко був не лише організатором і Першим Президентом АПН України, але, що найголовніше, він був вченим, який присвятив свою діяльність і науковий пошук теорії та історії педагогіки, вивченню педагогічної спадщини А.С.Макаренка, розвитку сурдопедагогічної та сурдопсихологічної галузей, удосконаленню процесу навчання в школі. Він був автором понад 300 наукових публікацій, серед яких словники, підручники, монографії. Його наукова спадщина – безцінна, а ідеї модернізації наукової галузі залишаються актуальними і на сучасному етапі розвитку педагогічної наукової думки.

Його ім'я носить кафедра сурдопедагогіки та сурдопсихології НПУ імені М.П.Драгоманова. В одній із аудиторій університету відкрито музей-аудиторію його імені, на стендах якого представлено широкий спектр речей, документів, що висвітлюють його творчий шлях.

До 90-річчя з Дня народження видатного вченого викладачі кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені М.Д.Ярмаченка брали активну участь у науковій конференції НАПН України, організували і провели Педагогічні читання в рамках всеукраїнської науково-практичної конференції на тему «XX Педагогічні читання – 2018» до 90-річчя від дня народження М.Д.Ярмаченка («Педагогічна думка: історія, сьогодні, майбуття») м. Київ.

В НПУ імені М.П.Драгоманова, було видано колективну монографію «Ярмаченко Микола Дмитрович та розвиток української сурдопедагогіки». Монографія / за ред. Л.І. Фомічової. Київ: 2018, 172 с.

Ім'я М.Д.Ярмаченка носить Інститут спеціальної педагогіки та психології НАПН України.

Аспірантом кафедри захищена дисертація на тему: «Розвиток теорії та історія сурдопедагогіки у науковій спадщині Миколи Дмитровича Ярмаченка»

Зазначені вище заходи щодо святкування 90-річчя від дня народження М.Д.Ярмаченка свідчать про пам'ять про нього, високу повагу до його надбань.

М.Д.Ярмаченко залишив по собі пам'ять в своїх наукових працях: у підручниках, монографіях, статтях. Непересічна особистість, знаний і любимий його учнями та колегами. Він відвідав майже всі країни світу і в кожній із них йому аплодувала наукова та педагогічна громадськість. Відданий син України, він

все життя працював на свою державу, створюючи і розвиваючи передові наукові педагогічні теорії.

Микола Дмитрович Ярмаченко був толерантним, великим і мудрим. Завжди усміхнений, чемний, спокійний, урівноважений, порядний. Його обожнювали колеги, вірили і покладались на нього друзі.

Власні педагогічні здібності Микола Дмитрович Ярмаченко продуктивно застосував в сім'ї. Разом з дружиною він віддав своє серце двом дочкам та онукам.

Він начебто і зараз разом із нами: ми оцінюємо свої здобутки і поведінку за його критеріями. Ми проводимо у життя лінію правди, не ламаючи все на своєму шляху.

Він був українцем. Вихованим землею і батьками. Кращий син свого народу, його постать займає гідне місце серед очільників України. Саме постаті М.Д.Ярмаченка Україна має вклонитись за кращі здобутки в освіті, за розбудову Національної Академії Педагогічних наук, за звитяжну працю з підготовки плеяди вчених.

Микола Дмитрович Ярмаченко втілював у повсякденне життя працелюбність і вихованість. Вчений, який є взірцем для всіх прийдешніх поколінь.

За активну плідну працю, значний внесок у розвиток педагогічної науки, активну участь у заснуванні і становленні АПН України М.Д.Ярмаченко відзначений нагородами: орден «Дружби народів СРСР» (1986р.), орден «За заслуги III ступеня» (1998р.), орден «За заслуги II ступеня» (2008р.), медаль А.С.Макаренка (1986р.), медаль Н.К.Крупської (1988р.), золота медаль «М.П.Драгоманов 1841-1895». Йому присвоєно звання Заслуженого працівника науки і техніки Української РСР (1991р.), він нагороджений Почесною грамотою Верховної Ради «За особливі заслуги перед Українським народом» (2003р.); отримав значок «Відмінник народної освіти» (1998р.) та відзнаку АПН України «Ушинський К.Д.» (2004р.).

Помер Микола Дмитрович 24 травня 2010 року в Києві.

Праці

Ярмаченко М. Д. Академія педагогічних наук України (До 5-річчя від дня заснування) / М.Д.Ярмаченко // Шлях освіти. – 1997. - №4 – С.6-10.

Ярмаченко М. Д. Академія педагогічних наук України : (п'ятиріччя становлення і розвитку) / М.Д.Ярмаченко // К.: Пед. думка, 1997. – 154с.

Ярмаченко М.Д. Академія педагогічних наук України / М.Д.Ярмаченко // - К., 1993. – 58с.

Ярмаченко М. Д. Актуальні питання радянської сурдопедагогіки / М.Д.Ярмаченка // Питання дефектології : Респ.наук.-метод.зб. – К.,1969. – Вип.IV. – С. 31-37.

Ярмаченко М. Д. Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР: Дис. Д-ра пед. наук / М.Д.Ярмаченко // - К., 1968. – 607с.

Ярмаченко М. Д. Виховання і навчання глухих дітей в Українській РСР : Посібник для студ. Дефект. Ф-тів пед.ін-тів та працівників шк.. глухих / М.Д.Ярмаченко // К.: Рад.шк., 1968. – 320с.

Ярмаченко М. Д. Діяльність інституту в умовах партійно-ідеологічного тиску / М.Д.Ярмаченко // Інститут педагогіки: погляд через роки : (До 75-річчя від дня заснування Укр. НДІ педагогіки). – К.,2002. – С.64-70.

Ярмаченко М. Д. Про діяльність Президії Академії педагогічних наук України за період з листопада 1992 по листопад 1997 року : Тези доп. на заг. зборах Акад. М.Д.Ярмаченко, Президента АПН України / М.Д.Ярмаченко // Педагогічна газета. – 1997. – № 12.- С.1.

Ярмаченко Н. Д. Проблема компенсации глухоты / Н.Д.Ярмаченко. – К.: Рад.шк., 1976. – 167с.

Ярмаченко Н. Д. Научно-исследовательский институт педагогіки Украинской ССР (1926 - 1976) / Ред. колегія: Н.Д.Ярмаченко и др. – К.: Вища школа 1976. – 112 с.

Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки : Нав. Посібник для студ. Дефект. ф-тів пед.ін-тів / М.Д.Ярмаченко // К.: Вища школа, 1975.

Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник / за ред. АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

Література

Дисертація Климко Н.О. Розвиток теорії та історії сурдопедагогіки у науковій спадщині Миколи Дмитровича Ярмаченка, Київ, 2014. С. 296.

Архів Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Архів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Архів Національної академії педагогічних наук України. Державний міський архів м. Києва.

- Центральний державний історичний архів України м. Києва*
Гончаренко С. Ярмаченко Микола Дмитрович // Український педагогічний словник.-К.: Либідь, 1997. - С.374.
- Калениченко Н.П.* Ярмаченко Микола Дмитрович // Українська радянська енциклопедія. В 12-ти т. – К.: Голов ред. УРЕ., 1985. - Т.12. - С.521
- Колеснік І.* Ярмаченко Микола Дмитрович // Педагогічний словник. - К.: Пед. думка, 2001. - С.513-514.
- Миколі Дмитровичу Ярмаченку – 70 років* // Педагогіка і психологія. – 1998. - №3.-С.205-206.
- Спеціальна педагогіка* : Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В.І.Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. - 436 с.
- Учений, педагог, громадський діяч*: [До 60-річчя з дня народження директора НДІ педагогіки УРСР М.Д.Ярмаченка] // Рад. шк. - 1988. - №9. - С.92.
- Учений, педагог, громадський діяч*: [Миколі Ярмаченку – 70 років] // Пед.газ. - 1998. - №8.-С.1.
- Дефектологічний словник*: Навчальний посібник / за редакцією В.І.Бондаря, В.М.Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – 528 с.

Ярмаченко М.Д.

ПРОБЛЕМА КОМПЕНСАЦИИ ГЛУХОТЫ

Вопрос о возможностях развития познавательной деятельности глухих — один из центральных в сурдопедагогике и сурдопсихологии. От его решения в значительной степени зависит решение ряда конкретных педагогических и методических вопросов, связанных с практикой специально организованного обучения и воспитания глухих детей. Актуальность проблемы обуславливается и тем, что продолжительное время бытовало неверное представление о глухонемоте и о возможностях развития глухонемых.

В древнем мире и в эпоху средневековья глухонемота объявлялась «наказанием господним», поэтому даже мысль сделать что-то для улучшения положения глухонемых считалась святотатством. Не понимая обусловленности немоты глухотой, зачастую пытались отыскать у глухонемых людей какие-то недостатки в речевом аппарате. Оперативное вмешательство (подрезывание малого язычка, оперирование голосовых связок и т.д.), разумеется, не могло дать положительных результатов, ибо причины немоты у глухонемых кроются не в недостатках

голосового или артикуляционного аппарата, а в невозможности из-за глухоты подражать речи окружающих людей и контролировать свое голосо- и звукообразование.

Веками глухонемые считались недееспособными и даже в законодательствах приравнивались к душевнобольным, умственно отсталым, невменяемым личностям.

Философы-идеалисты доказывали, что дети, лишенные речи, должны рассматриваться как человекообразные животные, не способные к разумной деятельности.

Некоторые сурдопедагоги под влиянием идеалистической методологии также отрицали возможность развития глухонемых до специального обучения их устной речи. Например, голландский сурдопедагог И.К.Амман в своей знаменитой книге «Говорящий глухой, или метод, при помощи которого глухой от рождения может научиться говорить» (1692) утверждал, что до специального обучения глухонемые вообще не развиваются.

Директор Берлинского училища глухонемых Эшке (конец XVIII — начало XIX века) оспаривал наличие у глухонемых рассудка.

Директор Парижского национального института глухонемых Сикар (начало XIX в.) считал глухонемых автоматами, «странствующими машинами», лишенными даже инстинкта.

Немецкий сурдопедагог середины XIX в. Чех утверждал, что «мышление глухонемого, ограничивающееся его собственными наблюдениями, познанием и опытом, есть только по форме, а не по материальному человеческое мышление»¹.

Гексли утверждал, «если бы человеку, родившемуся немым, пришлось жить исключительно в обществе немых же сотоварищей, то он, несмотря на одинаковую с нормальными людьми величину мозга и на унаследованные сильные интеллектуальные инстинкты, в своей интеллектуальной деятельности стоял бы немногим выше орангутанга или шимпанзе»².

Уже в начале XX в. известный немецкий сурдопедагог, пропагандист «письменного метода» обучения глухих Линднер писал, что глухонемой — образец натурально примитивного человека. Глухих детей он приравнивал к человекоподобным животным, считая, что у них недостаточно наследственных

¹ Ученые записки МГПИ им. В.И. Ленина. Москва. Т. 66. С. 162.

² Там само. С. 162.

здатков для формирования полноценного человека. В характеристике психики глухонемых Линднер опирался на учение реакционного философа Шопенгауэра.

В основе взглядов этих ученых лежала одна идея — доказать, что физический дефект — глухота — обуславливает обреченность ребенка, предопределяет его психическое развитие и социальный статус. Разумеется, в связи с этим не могло быть и речи об организации специального обучения и воспитания детей с недостатками слуха.

Все эти идеи подготовили фашистскому правительству Германии почву для издания специального «Закона о предупреждении больного потомства» (14 июня 1933 г.), в котором предусматривалась насильственная стерилизация лиц с наследственной глухотой.

Активный деятель Всероссийского общества глухих, кандидат технических наук, поэт и ученый В.Г.Дмитриев, глухой с раннего детства, анализируя общественное положение глухонемых в дореволюционной России и в капиталистических странах, справедливо отмечает: «Прежде чем получить право учиться и трудиться, глухонемые получили право... подвергаться наказаниям. Их приравнивали к слышащим прежде всего в отношении уголовной ответственности»¹.

М.В.Богданов-Березовский, говоря о положении глухонемых в России, указывал на предубежденное отношение к ним, Он писал: «Им привыкли не доверять, считают их хитрыми, способными на всякого рода преступления; есть даже некоторые местности, где существует нелепое поверье, что глухонемые от природы обладают страстью к поджогам; тут, конечно, может сказаться самый дикий, самый необузданный произвол в возмездии невежественной народной толпы по отношению к ни в чем не повинному глухонемому»².

В таких условиях весьма распространенными были факты всевозможных издевательств над глухонемыми.

На II Всероссийском съезде сурдопедагогов в 1903 году учительница Киевской школы глухих Н.К.Патканова приводила много примеров, свидетельствующих о тяжелой участи глухонемых,

¹ Дмитриев В.Г. Глухие и глухонемые в Советском Союзе. Москва: Советская Россия, 1958. С. 4–5.

² Богданов-Березовский М.В. Положение глухонемых в России. Санкт-Петербург, 1901. С. 8.

затерявшихся в шумном потоке городской жизни и превратившихся в беспаспортных бродяг.

Учитель Московского Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых П.А.Надеждин сделал доклад на тему «Глухонемые бродяги и глухонемые перед судом».

О послешкольной судьбе глухонемых делала доклад учительница этого же училища Ф.Ф.Томкеева.

Выступая в прениях по этим докладам, активный деятель Всероссийского попечительства глухих профессор Е.С.Боришпольский отмечал: «Патканова совершенно справедливо и вполне резонно указывает на необходимость изменения законоположения, по которому беспаспортные глухонемые часто ссылаются в Сибирь как бродяги, не помнящие своих родных, не знающие своего имени и родины, между тем как эти глухонемые отлично помнят своих родных и знают свою родину, но не умеют говорить и писать, почему их не понимают и принимают за бродяг»¹.

Однако вопреки резко отрицательным, реакционным взглядам на психику глухонемых, издавна высказывались и прогрессивные, гуманные взгляды. Так, уже в XVI в. Педро де Понсе (Испания) и Иероним Кардано (Италия) доказывали, что глухонемые одарены разумом, имеют те же чувства, что и все люди, что при специальном обучении они могут успешно развиваться. В XVII в. подобные взгляды развивали в Испании Пабло Бонетт, в Англии — Уоллис и Бульвер, а в XVIII в. в Германии — Самуил Гейнике, во Франции — де Лепе и др.

В России первые попытки теоретического обоснования компенсации глухоты относятся к XVIII веку. Важную роль в этом сыграла Российская академия наук.

В 1742 г. профессор физики Г.В.Крафт выступил с лекцией, посвященной проблеме компенсации слуховых восприятий зрительными. Он отверг как научно несостоятельный клавиикорд Коппелиуса, назначение которого — дать возможность глухим воспринимать музыкальные мелодии при помощи разноцветных клавишей. Докладчик доказывал, что идея замены слуховых восприятий музыкальной мелодии соответствующим набором цветных клавишей не может осуществляться механически, как это предполагал Коппелиус.

¹ Второй съезд деятелей по обучению, воспитанию и признанию глухонемых. 27–29 декабря 1903 года. Санкт-Петербург, 1904. С. 117.

Интересной была попытка сконструировать инструмент, позволяющий воспроизводить человеческий голос. В 1780 г. в «Академических известиях» был описан такой прибор. И хотя сам прибор был весьма примитивным, мысль о создании в помощь немому механизма, передающего слова при помощи пальцев и с «голосом», представляла несомненный интерес и ценность для своего времени.

Вплотную к подлинно научному толкованию явления компенсации глухонемоты подошел А.Н.Радищев. Он обратил внимание на взаимосвязь ощущений, на то, что «лишение одного чувства укрепляет какое-либо другое»¹. Сравнивая остроту органов чувств человека и животных, он пришел к правильному выводу о том, что человек «преимуществом перед всеми другими животными в чувствах зрения и слуха»². Но больше всего отличает человека от животного речь. Именно «ее пособию одолжен человек всеми своими изобретениями и своим совершенствованием». Речь расширяет мыслительные силы человека и «становится почти изъявлением всеилия»³.

Исходя из того, что предметы и явления окружающего мира обозначаются словами сугубо условно, произвольно, А.Н.Радищев выдвинул положение о возможности замены устного слова условным выражением любой формы, Указывая на то, что «глухие, а потому и немые, изъясняются знаками и мысли свой заключают в знаках, подлежащих зрению», он делает вывод о возможности «изучить их разуметь речь писанную», т.е. о возможности специального обучения глухих⁴.

Восхищаясь достижениями де Лепе в обучении глухих детей, А.Н.Радищев в то же время решительно высказывался против ограничения специального обучения лишь «методическими знаками». Обращаясь к де Лепс, он указывал, что «не возмог бы ты ничего, если бы сам был безгласен, когда бы речь в тебе силы разума твоего не изощрила»⁵.

Таким образом, А.Н.Радищев, не отрицая образовательно-воспитательного значения жестовых средств в развитии глухих, в

¹ Радищев А.Н. О человеке, его смертности и бессмертии. Избранные философские сочинения. Москва: Госполитиздат, 1949. С. 382.

² Там само. С. 288.

³ Там само. С. 290.

⁴ Там само. С. 387–388.

⁵ Радищев А.Н. О человеке, его смертности и бессмертии. Избранные философские сочинения. Москва: Госполитиздат, 1949. С. 290.

то же время являлся родоначальником теоретической концепции, в основе которой лежала борьба за устную речь в обучении глухих. Эта концепция получила дальнейшее развитие и обоснование в трудах русских сурдопедагогов XIX века (В.И.Флери, Я.Т.Спешнев, И.Я.Селезнев и др.)

В XIX в. среди большинства сурдопедагогов утвердились весьма прогрессивные оптимистические взгляды на познавательные возможности глухонемых, причем отечественные ученые внесли в формирование оптимистических тенденций большой вклад. Так, основоположник отечественной сурдопедагогики В.И.Флери полагал, что глухота не лишает человека возможности развиваться и совершенствоваться. Его развитие, как и развитие других людей, обусловлено обстоятельствами и условиями, в которых он находится. «Если природная тупость часто влечет за собою лишение органов, а именно органов слуха,— писал В.И.Флери,— глухонемота напротив не лишает человека ни его способностей, ни какого-либо чувства, коих деятельность и остроту, кажется, еще более усиливает»¹. Говоря о влиянии глухоты на развитие разума, В.И.Флери писал: «Нет ни малейшего сомнения, что глухонемой ребенок лишен необъятного способа образования; однако ж не все пути к просвещению ему пресечены»². Он считал, что «разум молодого немого будет способен к постепенному развитию, по мере внимания и благосклонности, которыми будет окружен», что «глухонемому несравненно нужнее, нежели иному кому-либо, благоприятное стечение обстоятельств»³.

Характеризуя нравственные склонности глухонемых, В.И.Флери делает вывод, что большинство недостатков, приписываемых им (недоверчивость, буйство, враждебность к слышащим, лицемерие, хвастовство дикаря, неблагодарность и т. д.), «суть чисто случайные и что природа одарила их превосходными качествами, которые дают им право на живейшее содействие с нашей стороны»⁴.

В.И.Флери высоко оценивал зрительное восприятие глухих, в значительной степени компенсирующее недостатки их слухового восприятия. Он указывал, что «хотя глухонемой не может слышать

¹ Флери В.И. Глухонемые. Санкт-Петербург, 1835. С. 16.

² Там само. С. 19.

³ Флери В.И. Глухонемые. Санкт-Петербург, 1835. С. 19–20.

⁴ Там само. С. 21–28.

слова, произносимые в присутствии его, однако ж зрение его, благотельным вознаграждением природы, пользуется отменною зоркостью; от этого он видит ясно и разбирает с чрезвычайной точностью самые тонкие движения на губах говорящего с ним; следовательно, он может заменить слух зрением и читать слово, которого он не слышит»¹.

Большое значение придавал В.И.Флери также использованию и развитию остатков слухового восприятия у глухих, увязывая эту работу с формированием устной речи. Он писал, что «дети, сохранившие еще остаток слуха, могут возратить постепенно, вследствие упражнений в произношении, способность слышать, более или менее совершенную, по мере того, как заставляют их обращать внимание свое на звуки»².

И.Я.Селезнев указывал на большое компенсирующее значение осязательных ощущений глухих, при помощи которых они воспринимают деятельность речевого аппарата и ориентируются в окружающей среде (восприятие вибраций). Он высоко оценивал возможности зрительного восприятия речи глухими. «Эта способность у глухонемых, — писал он, — развивается до изумительной степени и упрочивается за ними легче, чем самое произношение»³.

Во второй половине XIX — начале XX века русские сурдопедагоги развивали и углубляли оптимистические идеи о возможностях развития глухих. Так, Н.М.Лаговский писал, что «глухонемой имеет те же самые человеческие достоинства и те же самые человеческие недостатки, что и слышащие. Только в одном он отличается от последних: ему недостает слуха. Вокруг него все тихо, безмолвно, мертво. Ни языка природы, ни языка искусства он не понимает, и так как он живет в немом мире, то остается и сам немым. Не имея нашей речи, он лишен одного из драгоценных даров, ему недостает лучшего средства для образования ума; поэтому он отстает от нормальных в развитии своих умственных способностей»⁴.

Н.М.Лаговский убедительно доказывал, что под влиянием правильного обучения глухонемые способны развиваться

¹ Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России. Москва: Учпедгиз, 1949. С. 72.

² Там само. С. 46.

³ Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России. Москва: Учпедгиз, 1949. С. 72.

⁴ Лаговский Н.М. Обучение глухонемых устной речи. Александровск, 1911. С. 39.

умственно точно так же, как и нормальные. Если глухонемые отстают в образовании от нормальных, так это прежде всего потому, что проникнуть в их ум трудно, объяснить с ними нелегко. В правильном обучении глухих устной речи Н.М.Лаговский видел средство достижения «сравнительно высокой степени развития их».

Ученый сделал серьезную попытку научно обосновать проблему компенсации функции слухового анализатора у глухих. Он отмечал, что между тончайшим слухом и абсолютной глухотой лежат тысячи переходных ступеней и что при обучении глухонемых устной речи наличие остатков слуха в степени слышания фраз, отдельных слов и гласных звуков имеет большое значение, содействует благозвучности и ясности речи. Задачу слуховых упражнений он усматривал в том, чтобы при повреждении звукопроводящего аппарата «восстановить проводимость звуков и не дать погибнуть от деятельности внутреннему уху», а при повреждении звуковоспринимающего аппарата «возбудить упавшую или ослабевшую деятельность последнего»¹. Главной целью слуховых упражнений является увеличение чувствительности слуха глухих «до такой степени, чтобы они могли распознавать свою собственную речь»².

Н.М.Лаговский первым из отечественных сурдопедагогов сделал попытку научно обосновать компенсаторную роль зрения у глухих. Указывая на то, что глухие широко пользуются зрением, он в то же время отрицает их преимущества в зрительном восприятии. Тот факт, что глухие шире пользуются зрением, чем обычные люди, он объяснял тем, что «их внимание не отвлекается ухом, что ничто не мешает действовать зрительным впечатлениям на их ум; но больше, чем нормальные, они не видят. О них можно сказать, что они видят многое, но не много, т.е. их глаз старается воспринимать все, что попадает в их круг зрения, но каждый отдельный предмет рассматривают они поверхностно»³. То, что отдельные глухие достигают замечательного искусства в чтении с губ, он объяснял не особым развитием глаза, а длительным его упражнением, в результате чего формируется «уменьше разбираться

¹ О психическом развитии глухих и нормально слышащих детей / под ред. И.М. Соловьева. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1962. С. 83.

² Лаговский Н.М. Обучение глухонемых устной речи. Александровск, 1911. С. 102.

³ Там само. С. 107.

в движениях губ и способность эти движения скоро комбинировать»¹.

Н.М.Лаговский указывал также на утонченность осязательных ощущений глухих, в частности вибрационной чувствительности, которой широко пользуются глухие при восприятии речи, музыки, при ориентации в пространстве.

Высоко оценивал познавательные возможности глухих П.Д.Енько. Он писал, что «глухонемой при поступлении в школу имеет уже большой запас понятий, как реальных, так и отвлеченных, только без соответственных словесных знаков»².

Учитывая то, что «девять десятых, если не больше, знаний каждого взрослого человека предметные, а не словесные, причем мы часто даже не можем обозначить их словами», П.Д.Енько указывает, что «эти предметные представления приобретаются посредством ощущений и глухонемому должно доставить возможность приобретать их таким же путем... Имея запас таких представлений, человек может мыслить без слов»³. В связи с этим П.Д.Енько решительно выступал против немецкой формальной системы обучения, приводящей «к полной остановке умственного развития, к превращению большинства учеников в говорящих полудиотов»⁴.

Аналогичные взгляды на возможности умственного развития глухих были характерны и для других отечественных сурдопедагогов. Показательным в этом отношении был доклад Н.К.Паткановой на II Всероссийском съезде сурдопедагогов (1903) «Об идеальной постановке дела обучения глухонемых», в котором она изложила довольно смелый по тому времени план коренной реорганизации всей системы обучения и воспитания детей с недостатками слуха. Существенно важным является то, что она убедительно доказывала необходимость создания для глухих специальных средних учебных заведений (гимназий), «которые должны открыть им пути в высшие специальные учебные заведения»⁵. При этом она руководствовалась тем, что «глухонемой, как и нормальный, при наличии хороших способностей может достигнуть высокой степени умственного

¹ Там само. С.108.

² Енько П.Д. Об обучении глухонемых. Санкт-Петербург, 1902. С.18.

³ Там само. С.18.

⁴ Там само. С.18.

⁵ Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России. Москва: Учпедгиз, 1949. С. 167.

развития, может служить науке, быть математиком, механиком, естествоиспытателем, историком и т. п. Вопрос только в том, какими путями школа должна вести их к такому состоянию»¹.

Разумеется, отечественные сурдопедагоги понимали, что глухонмота отрицательно сказывается на развитии личности. Однако они считали, что развитие личности глухого в конечном счете обуславливается не столько патологией слуха, сколько условиями его жизни и деятельности, зависит от окружающей среды. При благоприятных условиях и прежде всего благодаря специально организованному обучению недостатки, обусловленные глухотой, могут быть если не полностью, то в значительной степени устранены. Именно поэтому русские сурдопедагоги неоднократно указывали на острую необходимость специально организованного обучения глухих.

Советская сурдопедагогика, продолжая и развивая прогрессивные оптимистические взгляды отечественной дефектологии на возможности развития детей с недостатками слуха, придерживается объективной оценки их возможностей. Разумеется, отсутствие или значительное ослабление слуховой функции отрицательно сказывается на познавательной деятельности личности. И.П.Павлов отмечал, что «большее или меньшее разрушение мозгового конца анализатора последовательно выражается в большем или меньшем ограничении степени анализа»², а «так как главная масса раздражений в большие полушария идет через глаз я ухо, то удаление этих раздражений тем или другим способом ведет к затишью деятельности больших полушарий, даже к временному полному их покою»³.

Глухой человек лишен возможности воспринимать мир звуков, являющихся существенно важным элементом в характеристике предметов и явлений окружающей нас действительности. Он не может воспринимать, а следовательно, у него не может возникнуть и правильного представления о пении и музыке, о шуме леса, о журчании ручейка, о птичьих голосах и о многих других явлениях природы, полноценное познание которых возможно только на основе восприятия издаваемых ими звуков. Глухой от рождения ребенок лишен возможности воспринимать голос матери и самых близких ему людей.

¹ Там само. С. 161.

² Павлов И.П. Двадцатилетний опыт. Москва: Медгиз, 1951. С.181.

³ Там само. С. 187.

Таким образом, познавательные возможности глухого человека отличаются меньшим объемом ощущений и восприятий, а качественная характеристика объективного мира в его представлении оказывается несколько обедненной.

Познавательные возможности глухих значительно уменьшаются из-за ограниченных возможностей их общения с окружающими людьми. Глухой ребенок не может самостоятельно овладеть звуковой словесной речью. Не воспринимая речи окружающих, он лишен необходимых звукоречевых образцов для подражания. С другой стороны, он не имеет возможности контролировать свой собственный голос, не может развивать и совершенствовать его, как это делает каждый нормальный ребенок в период гуления и овладения речевым звукопроизношением. Таким образом, вне специального обучения глухой ребенок непременно оказывается и немым, т. е. становится глухонемым, что резко ограничивает возможности его общения, а следовательно, и познания.

Контакты глухого ребенка с близкими людьми осуществляются при помощи рефлекторных звуков (плач, крик, смех), выразительной мимики, движений рук, тела и т.д. Ограниченными оказываются и цели таких контактов, которые сводятся продолжительное время к удовлетворению физиологических потребностей глухого ребенка. Весьма медленно и ограниченно развиваются собственно человеческие, социальные контакты. Следовательно, глухой ребенок находится в условиях относительной социальной изоляции. Он оказывается неполноценным членом детского коллектива. Игровая деятельность во многих случаях недоступна глухому ребенку. Ограничено участие глухого ребенка и в трудовой деятельности. Это тормозит развитие его познавательной деятельности и делает ее весьма своеобразной.

Ярмаченко М.Д. Проблема компенсации глухоты. Київ: «Радянська школа», 1976. 197 с.

Євгенія Федорівна Соботович

Євгенія Федорівна Соботович – видатний педагог та науковець, вчений-дефектолог, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України, одна з найяскравіших постатей, які розбудовували спеціальну освіту в другій половині ХХ – початку ХХІ століття. Своїми науковими дослідженнями та плідною педагогічною діяльністю вона зробила значний внесок у становлення та розвиток вітчизняної логопедичної науки та практики. Велика науково-педагогічна спадщина вченої зумовлена неймовірною працьовитістю, наполегливістю, любов'ю до своєї справи та відмінною професійною підготовкою талановитого науковця. Постать Є. Соботович та її праці відомі не тільки в Україні та на пострадянському просторі, а й далеко за їхніми межами.

Народилась Євгенія Федорівна Соботович 30 березня 1935 року в м. Ленінграді (нині м. Санкт-Петербург, Російська Федерація), у сім'ї інтелігентів. Обоє її батьків мали вищу освіту та були знаними фахівцями.

Дитинство Євгенії Федорівни припало на тяжкі роки Другої Світової війни та блокади Ленінграда. Батьки з Женею на той час перебували в місті, опинившись із величезною кількістю людей в умовах блокади.

Була евакуйована Євгенія Федорівна «дорогою життя», майже в останніх рядах, у 1943 році. Повернулась додому у 1945 році, після знаття блокади м. Ленінграда, де у 1953 році закінчує загальноосвітню школу № 307. Наполегливість, велике бажання пізнавати, любов до літератури та мистецтва спонукають Євгенію Федорівну продовжити навчання та здобути професію філолога. У тому ж році вона вступає на історико-філологічний факультет Ленінградського державного педагогічного інституту імені О.І.Герцена.

За рішенням Державної екзаменаційної комісії 24 червня 1958 року здобуває кваліфікацію «Учитель русского языка, литературы и истории средней школы».

Іноді, відвідуючи на роботі матір – Марію Михайлівну, яка так само працювала в ЛНДІ з захворювань вуха, горла, носа та мовлення, Євгенія Федорівна серйозно зацікавилася питаннями дефектології, зокрема сурдопедагогікою. У цій установі з 9 жовтня 1958 року вона починає свій трудовий стаж з посади бібліографа.

Робота, атмосфера та дослідження інституту, природжена жага до науки підштовхують її отримати другу вищу освіту за фахом дефектологія.

Під час роботи в ЛНДІ з захворювань вуха, горла, носа та мовлення, вона кожного дня мала змогу бачити дітей, які страждають від цих патологій. Такі спостереження вплинули на дослідницький вибір Євгенії Федорівни – проблеми голосу та його відновлення. Із цього моменту й починається наукова діяльність ученої. У 1960 році виходить перша стаття Є. Соботович «К вопросу о восстановлении голоса у ларингектомированных больных по литературным данным».

31 липня 1961 року Є. Соботович закінчує дефектологічний факультет Ленінградського державного педагогічного інституту імені О.І.Герцена за кваліфікацією «Учитель школы глухих и слабослышащих».

З 1 жовтня 1962 року Євгенія Федорівна починає працювати вчителем-логопедом Ленінградської дитячої поліклініки № 14.

З 1967 року Євгенію Федорівну запрошують працювати асистентом кафедри психоневрології та логопедії при ЛДП імені О.І.Герцена до штату. З 5 січня 1967 року вона починає свою науково-педагогічну діяльність. Педагогічний шлях Є. Соботович ознаменувало чимало віх, пов'язаних з її наполегливою працею, допитливим розумом та природною мудрістю.

Занурившись у педагогічний процес кафедри психоневрології та логопедії при ЛДП імені О.І.Герцена, спостерігаючи за дослідженнями колег, Є. Соботович обирає собі наукову проблему: недорікуватість, теоретичні основи якої на кінець 60-х років були недостатньо розпрацьовані. Вона виявляє, обґрунтовує та вперше систематизує різні форми недорікуватості, їх прояви, що стає основою для вивчення методів корекції цього порушення. Свої наукові ідеї вона втілює в публікаціях: «Некоторые особенности автоматизации правильного звукопроизношения при функциональной дислалии», «О некоторых формах косноязычия у детей дошкольного возраста», «Принципы методики исследования детей с нарушением звукопроизношения» та ін.

Робота на кафедрі психоневрології та логопедії при ЛДП імені О.І.Герцена створює умови Є. Соботович для активного виконання кандидатської дисертації.

У 1969 році її чоловіка, Емлена Володимировича Соботовича, запрошують на роботу до м. Києва. Євгенія Федорівна у 1970 році разом з сім'єю переїжджає до м. Києва.

15 вересня 1970 року Є.Соботович зарахували на посаду асистента кафедри сурдопедагогіки Київського державного педагогічного інституту імені О.М.Горького, де впродовж 70-х–80-х років вона пройшла шлях від асистента до завідувача кафедри.

У 1970 році Є.Соботович, захистила кандидатську дисертацію «Проявление косноязычия у детей дошкольного возраста и пути его устранения» під керівництвом доктора медичних наук, професора Є.Іванова та доктора педагогічних наук, професора В. Орфінської за спеціальністю № 13732 – спеціальна педагогіка (логопедія). Захист відбувався на засіданні Вченої ради педагогічного факультету Ленінградського ордена Трудового Червоного Прапора державного педагогічного інституту імені О.І.Герцена.

У наступні роки Є.Соботович публікує матеріали кандидатської дисертації, у яких відображено різні аспекти проявів, шляхів подолання недорікуватості в дітей дошкільного віку. Значна кількість статей присвячена, власне, практичним аспектам виявлення та корекції різних форм недорікуватості.

Рішенням Ради ЛДПІ імені О.І.Герцена від 11 лютого 1971 року, Євгенії Федорівні Соботович присуджено науковий ступінь кандидата педагогічних наук.

Тісне наукове спілкування з нейрофізіологом Н.Трауготт та психоневрологом Є.Івановим сприяло розширенню кола наукових інтересів Євгенії Федорівни. Вона почала новий етап досліджень у площині проблеми первинних порушень мовлення: вивчає диференціації, систематизації первинних порушень мовленнєвого розвитку у дітей та розробляє психолого-педагогічні основи удосконалення шляхів корекції.

Водночас Є.Соботович розробляла численні програми, науково-практичні матеріали, впроваджені в практику роботи спеціальних дошкільних закладів та шкіл України, Росії, Білорусі.

Згідно з рішенням Вищої атестаційної комісії при Раді Міністрів СРСР 30 січня 1976 року Євгенії Федорівні присвоєно вчене звання доцента кафедри сурдопедагогіки.

У 70-х роках Євгенія Федорівна разом з викладачами Г.Александровою, К.Бойко, І.Лобурцем, М.Савченко, Л.Смирновою та іншими брала участь у роботі логопедичного кабінету, створеного за ініціативи декана дефектологічного факультету КДПІ імені О.М.Горького В.І.Бондаря, на базі якого здійснювали обстеження та корекцію мовленнєвих порушень у

дітей дошкільного віку. Є.Соботович була одним з ініціаторів створення такого кабінету та активно співпрацювала з В. Тарасун, яка була відповідальною за його роботу.

Разом із викладачами кафедри сурдопедагогіки та логопедії Євгенія Федорівна працювала над удосконаленням науково-теоретичного рівня лекційного курсу з логопедії для студентів-сурдопедагогів та олігофренопедагогів. Значну кількість лабораторних занять з логопедії проводили у спеціальних школах та логопунктах, де студенти мали можливість не лише спостерігати за роботою логопеда, а й детально обстежувати дітей спеціальних шкіл та працювати з ними самостійно.

Обов'язком Є.Соботович була організація зв'язків кафедри зі спеціальними школами та здійснення пропаганди науково-педагогічних знань: надання систематичної допомоги вчителям шкіл глухих, які перейшли на нові навчальні плани й програми; забезпечення читання лекцій та проведення практичних занять для вчителів спеціальних шкіл згідно з планом і тематикою, розробленими кафедрою; забезпечення систематичної роботи студентів академічних груп у спеціальних школах та заслуховування звітів керівників академічних груп і активу студентів про хід роботи.

У 1977 – 1978 навчальному році вчена розробила зміст спецкурсу «Логопедична робота в дошкільних установах» та здійснювала контроль наукових робіт членів кафедри, вносила пропозиції до їхніх наукових планів-перспектив.

Є.Соботович разом з іншими кваліфікованими колегами постійно брала участь у проведенні місячних курсів для медпрацівників спеціальних шкіл у м. Києві та інших містах. Таку роботу здійснювали регулярно у зв'язку з переходом на нові навчальні плани та програми з метою підвищення якості роботи з дітьми з порушенням мовлення. Такі саме заходи були проведені для вчителів біології шкіл сліпих та слабозорих дітей, для вчителів історії, географії та природознавства сільських допоміжних шкіл, вихователів сільських допоміжних шкіл, для заступників директорів шкіл сліпих, слабозорих та для дітей з порушеннями мовлення, для сурдопедагогів слухових кабінетів та вчителів молодших класів, які працювали над розвитком слуху і мовлення шкіл глухих та слабочуючих.

У 1975 році республіканський учбово-методичний кабінет спецшкіл забезпечив курсовою перепідготовкою директорів шкіл глухих та слабочуючих дітей Молдовської РСР, Білоруської РСР,

Латвійської РСР, Литовської РСР, Естонської РСР. Як і минулого року, Євгенія Федорівна була серед кваліфікованих викладачів КДПІ ім. О.М.Горького, які забезпечували роботу курсів.

Наступною науковою сходинкою Є.Соботович було навчання в докторантурі науково-дослідного Інституту дефектології АПН СРСР протягом 1981–1983 років.

Значний інтерес вченої до психолінгвістики, нейро- та психофізіології та досягнень цих наук у питаннях вивчення структури та механізмів мовленнєвої діяльності (О.Леонтєв, М.Швачкін, І.Зімня, Н.Хомський та ін.), онтогенезу дитячого мовлення (Д.Слобін, Дж.Грін, О.Шахнарович, Н.Юрьєва), нейро- та психофізіології мовлення (О.Лурія, Л.Цветкова, Т.Ахутіна (Рябова), О.Винарська, Н.Трауготт) спонукав учену до пошуку нових шляхів у вивченні проблем первинних порушень мовлення. Є.Соботович розробляє новий психолінгвістичний підхід у вивченні диференційованих механізмів порушення мовлення при алалії, розумовій відсталості, затримці психічного розвитку, їх диференційної діагностики, та корекції.

Євгенія Федорівна робить значний внесок у дослідженні алалії, уперше розробляє концепцію моторної алалії як мовного порушення. Учена по-новому трактує структуру дефекту та механізми порушень при моторній алалії. Можна стверджувати, що Є.Соботович уперше виявляє складний диференційований характер недорозвитку мовлення у дітей з порушеннями інтелектуальної діяльності та дітей з моторною алалією. Результати пошуків висвітлено в таких доробках: «Формирование правильной речи у детей с моторной алалией», «К вопросу о дифференциальной диагностике моторной алалии и олигофрении» та ін.

Дослідження Євгенії Федорівни значно збагатили вчення про закономірності мовленнєвого розвитку дітей з алалією, олігофренією та затримкою психічного розвитку. Уперше педагог розкрила структуру та механізми порушень мовленнєвої діяльності, збагатила методи диференційної діагностики та корекційної логопедичної роботи з такими дітьми.

4 жовтня 1984 році на засіданні спеціалізованої ради Д.018.02.01 в Інституті дефектології АПН СРСР Є.Соботович захищає докторську дисертацію з теми: «Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей».

Рішенням Вищої атестаційної комісії при Раді Міністрів СРСР від 12 квітня 1985 року Євгенії Федорівні було присуджено

науковий ступінь доктора педагогічних наук. Вона стає єдиним на той час в Україні доктором педагогічних наук у галузі логопедії та одним із провідних спеціалістів з логопедії в СРСР.

З 25 листопада 1985 року Євгенія Федорівна починає працювати завідуючою кафедри сурдопедагогіки та логопедії Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького. За рік потому їй присвоєно звання професора.

На посаді завідуючої кафедри сурдопедагогіки та логопедії КДПІ імені О.М.Горького Є.Соботович пропрацювала до 1994 року. За цей період під її керівництвом було розроблено низку нових навчальних курсів, програм, методичних рекомендацій з дисциплін логопедичного циклу.

З 1984 до 2002 р. Є.Соботович разом з колективом кафедри сурдопедагогіки та логопедії зробили суттєвий внесок у розвиток матеріально-технічної бази факультету, в удосконалення змісту підготовки дефектологічних кадрів, розвиток дефектології як наукової галузі. За керівництва Євгенії Федорівни кафедра узгодила основні спільні напрями діяльності з дефектологічними факультетами педагогічних ВНЗ України, раніше створеними за допомогою фахівців дефектологічного факультету КДПІ імені О.М.Горького та його випускників. Разом з іншими фахівцями науковець надавала методичну, наукову та кадрову допомогу новим вищим закладам освіти, де підготовка дефектологів тільки започатковувалася.

Діяльність на кафедрі тісно перепліталася з практичною логопедичною роботою Є.Соботович. Фахові проблеми дошкільних закладів та спеціальних шкіл для дітей з порушеннями мовлення завжди цікавили вчену. На базі цих закладів вона проводила наукові дослідження. Євгенія Федорівна завжди надавала методичну допомогу логопедам, консультувала батьків дітей з порушеннями мовлення, здійснювала діагностичну та корекційну роботу з дітьми, які мали тяжкі порушення мовленнєвого розвитку.

У період завідування кафедрою сурдопедагогіки та логопедії Євгенією Федорівною розроблялись нові навчальні плани. Вона доклала значних зусиль, щоб збільшити в два рази кількість годин, відведених на курс «Логопедія». Протягом 1983 – 1985 років на дефектологічному факультеті КДПІ імені О.М.Горького було відкрито спецгрупи заочної форми навчання за такими спеціальностями, як «Тифлопедагогіка», «Логопедія», «Сурдопедагогіка» та «Олігофренопедагогіка». Починаючи з

1984 – 1985 років, готують учителів за фахом «Тифлопедагогіка, логопедія», з метою забезпечення ними спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з порушеннями зору та мовлення, фахівців у логопедичні пункти при загальноосвітніх школах. Однією з особливостей нових навчальних планів було включення циклу медико-педагогічних дисциплін, було введено безперервну педагогічну практику. У 1986 році для студентів сурдопедагогів та логопедів Є.Соботович розробила та викладала дисципліну «Психологія мовлення».

У 1987 році Є. Соботович за плідну педагогічну та науково-методичну роботу було нагороджено медаллю А.Макаренка. Ця нагорода ще раз підтверджує професіоналізм ученої та педагога, любов до справи, якою вона займалась і жила. Окрім суто викладацької та наукової роботи Євгенія Федорівна активно брала участь у громадських справах навчального закладу. Під час роботи в КДПІ імені О.М.Горького виконувала різноманітну організаційну та координаційну роботу: була куратором академічних груп, керівником студентського наукового товариства на факультеті, заступником голови центральної групи народного контролю Інституту, головою методичної комісії факультету, керівником семінарів, ученим секретарем спеціалізованої Ради інституту з захисту кандидатських та докторських дисертацій.

У 1993 році в Україні створено першу спеціалізовану Вчену раду із захисту кандидатських дисертацій при Українському державному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова. Очолює її Є.Соботович, яка вже мала досвід роботи вченого секретаря спеціалізованої вченої ради. Заступником голови спеціалізованої вченої ради стала доц. В.Турчинська, ученим секретарем – доц. Є.Синьова.

Діяльність Є.Соботович періоду кінця 80-х – початку 90-х рр. є різноплановою. Вона активно бере участь у роботі всесоюзних, республіканських та міжнародних конференціях і методичної ради з дефектології при КНО УРСР та СРСР, наукової ради з фундаментальних досліджень у галузі психолого-педагогічних наук при АПН СРСР, міжвузівської методичної ради з логопедії.

14 квітня 1994 року Євгенія Федорівна змінює місце роботи. За наказом № 19 залишає завідування кафедрою сурдопедагогіки та логопедії КДПУ імені М.П.Драгоманова та, за пропозицією В.І.Бондаря, переходить працювати до очолюваного ним щойно створеного Інституту дефектології АПН України (нині Інститут спеціальної педагогіки та психології ім. М.Д.Ярмаченка НАПН

України), де обіймає посаду головного наукового співробітника лабораторії тифлопедагогіки та логопедії (1994 – 1996 роки), а пізніше – завідувача лабораторії корекційного навчання дітей дошкільного віку (1996 – 1998); завідувача лабораторії логопедії (1999 – 2003); головного наукового співробітника лабораторії логопедії (2003–2007).

За наукову діяльність Є.Соботович неодноразово отримувала різні нагороди. Головний науковий співробітник лабораторії логопедії, заступник голови спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських і докторських дисертацій в Інституті дефектології АПН України, член редакційної ради журналу «Дефектологія», фахівець у галузі фундаментальних полідисциплінарних теоретичних та прикладних досліджень мовленнєвої діяльності у дітей з нормальним і порушеним психофізичним розвитком Є.Соботович у 1995 році була нагороджена почесною грамотою АПН України.

За роки роботи в Інституті дефектології АПН України Євгенія Федорівна обґрунтувала та реалізувала нові для логопедії теоретичні й методологічні підходи до вивчення й удосконалення змісту, методів діагностики та корекції порушень мовленнєвого розвитку в дітей. Ці матеріали були здобуті на основі синтезу й творчого переосмислення тогочасних досягнень корекційної педагогіки, спеціальної психології, нейропсихології, психолінгвістики.

Тривалий час Є.Соботович виконувала обов'язки заступника голови вченої ради із захисту кандидатських та докторських дисертацій зі спеціальності 13.00.03 – спеціальна педагогіка та 19.00.08 – спеціальна психологія в Інституті дефектології АПН України

У лабораторії вчена плідно працює, сприяючи розвитку логопедичної науки в цілому, а також робить кроки до створення власної наукової школи, розпочавши співпрацю з новими аспірантами – Е.Данілавічюте, В.Тищенком, Л.Бартеневою, Л.Трофименко, Л.Андрусишиною, Ю.Рібцун.

Співробітники лабораторії взяли участь у реалізації Державної програми «Діти України». За звітний 1996 рік теми «Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності та її формування у дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком» було обґрунтовано нові методологічні підходи до аналізу мовленнєвого розвитку, визначено зміст корекційно-

попереджувального навчання. У результаті практичної реалізації цих підходів було розроблено психолінгвістичну робочу класифікацію вад мовленнєвого розвитку та на її основі – диференціальну діагностику названих порушень і психолінгвістичну періодизацію мовленнєвого розвитку дитини в нормі. На основі вказаної періодизації було обґрунтовано нові критерії оцінки мовленнєвого розвитку дитини та визначено зміст і методи мовленнєвого обстеження.

Науковий доробок професора Є.Соботович поповнюється дослідженнями психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності в нормі та при порушеннях розвитку. Розроблення психолінгвістичної моделі розвитку при нормальному та порушеному онтогенезі належить саме Євгенії Федорівні. Вона створила нову цілісну концепцію системних порушень мовленнєвого розвитку, розробила теорію корекції відхилень, що базується на вченні про структуру мовленнєвої діяльності та її психологічні механізми. Ці матеріали надруковані в різних наукових виданнях: «Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции», «Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования», «Методика выявления речевых нарушений у детей и диагностика их готовности к школьному обучению».

Уся науково-педагогічна діяльність Є.Соботович була спрямована на становлення та розвиток системи спеціальної освіти в Україні. Можна стверджувати, що зазначені нижче матеріали стали суттєвим внеском до розбудови системи освіти для дітей з психофізичними вадами. Також Євгенія Федорівна є одним з ініціаторів та організаторів мережі дошкільних установ для дітей з вадами мовлення в Україні.

За період завідування лабораторією логопедії Інституту дефектології АПН Україна Є.Соботович була керівником дослідження комплексних наукових тем: «Психолінгвістичні основи підготовки аномальних дітей до шкільного навчання» та «Науково-педагогічні засади удосконалення змісту освіти дітей дошкільного віку з вадами мовленнєвого розвитку».

Є.Соботович розробила психолінгвістичну модель мовленнєвої діяльності дітей з нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком, психолінгвістичну класифікацію мовленнєвих порушень у різних категорій дітей з вадами психофізичного розвитку (ЗНМ, ФФН, розумова відсталість, ЗПР,

моторна та сенсорна алалії). Шляхом численних досліджень учена виокремила та сформулювала основні критерії диференційної діагностики ЗНМ, ФФН, розумової відсталості, ЗПР, моторної та сенсорної алалії на основі виділення їх діагностичних системоутворювальних ознак, що відображають характер провідного дефекту; психолінгвістичну періодизацію та критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку від народження до 7 років.

Протягом 1996–1999 років під керівництвом Є.Соботович та на основі розроблених нею науково-теоретичних підходів розроблено програмно-методичне забезпечення для спеціальних дошкільних навчальних закладів, що опікуються дітьми з ФФН, ЗНМ, ДЦП.

У 1999 році стається ще одна вагома подія в науковому житті вченої – за значний особистий внесок у розвиток науки в галузі освіти, педагогіки і психології, підготовку наукових і науково-педагогічних кадрів Євгенію Федорівну Соботович обрано членом-кореспондентом АПН України.

У 2000 році за організацію та вдосконалення навчальної, виховної, науково-методичної та науково-дослідної роботи; координацію дій педагогічних, колективів з питань виховання і навчання дітей; підготовку та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів України; наукову і методичну забезпеченість закладів освіти, окрім грамоти АПН України Євгенія Федорівна отримує нагрудний знак «Відмінник народної освіти».

У 2001 р. Є.Соботович (у співавторстві з В. Тищенком) розробила програмно-методичний комплекс «Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення у старших дошкільників із розумовою відсталістю та їх методична реалізація» та «Концепцію стандарту спеціальної освіти дошкільників з вадами мовленнєвого розвитку». За науковою редакцією Є.Соботович співробітниками лабораторією логопедії (Є.Соботович, В.Тищенко, Л.Бартенева, Е.Данілавічюте, Л.Андрусишина) видано колективну науково-методичну працю «Актуальні питання мовленнєвої підготовки дітей до шкільного навчання (психолінгвістичний аспект)», який розкриває основні аспекти логопедичної діагностики та методичні підходи щодо мовленнєвої підготовки до школи дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Разом з Л.Андрусишиною, Е.Данілавічюте, Л.Бартеневою, В. Тищенком, Л.Трофименко та О.Шевченко Євгенія Федорівна

підготувала до друку програмно-методичний комплекс «Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей з вадами мовленнєвого розвитку 7-го року життя, які вступають до масових шкіл, та їх методична реалізація» (2004 рік). Пізніше на основі цього рукопису упродовж 2004–2007 рр. та вже після смерті Євгенії Федорівни було видано кілька окремих програмно-методичних комплексів для різних категорій дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

За плідну працю, вагомий внесок в теорію та практику спеціальної освіти країни, високу професійність 31 липня 2003 року Є.Соботович нагороджено Почесною грамотою Міністерства освіти і науки України

З 2003 року через хворобу Є.Соботович залишила керівництво лабораторією. Проте до останніх днів життя було пов'язане з наукою. Про це свідчать, зокрема, її останні публікації: Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку¹. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту² та ін.

У програмно методичному комплексі «Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту» (Є.Соботович, В.Тищенко, 2004) вперше впроваджено в практику логопедичної роботи результати досліджень інтелектуального компонента мовленнєвої діяльності, складники якого є найбільш порушеними у дітей з вадами розумового розвитку. На основі вивчення стану сформованості ІКМД у старших дошкільників з олігофренією розроблено методику діагностики рівня сформованості складників ІКМД у названій категорії дітей; а також зміст та комплексну методику корекційно-попереджувального та розвивального навчання старших дошкільників з олігофренією, спрямовану на подолання порушень ІКМД та підготовку на цій основі дітей до навчання в школі.

У 2004 році постановою Кабінету Міністрів України було затверджено «Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» у розробці якого активну участь брала й Євгенія

¹ Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 1. К. : Актуальна освіта, 2004. С. 7–35

² К. : Актуальна освіта, 2004. 144 с.

Федорівна. Стандарт стає комплексним нормативним документом, що визначає зміст освітніх галузей та базовий навчальний план початкової загальної освіти, обов'язковий для всіх типів спеціальних шкіл незалежно від їх належності (державних, комунальних, приватних, благодійних).

24 січня 2007 року у віці 71 року Євгенія Федорівна Соботович пішла з життя.

Науковий шлях Є.Соботович ознаменовано численними віхами, пов'язаними з її наполегливою працею, допитливим розумом та природною мудрістю. Вона є автором понад 120 наукових праць. Під її керівництвом захищено 7 кандидатських дисертацій. Така плідна діяльність зумовлена, безперечно, не лише різнобічною обдарованістю, а й жагучою любов'ю до науки, неймовірною працьовитістю та високою професійною підготовкою Євгенії Федорівни Соботович.

Говорячи про Євгенію Федорівну як про видатного педагога та науковця, не можна оминати того, що вона була чудовою дружиною, матір'ю та бабусею. Своїм онукам віддала всю свою любов та ніжність, чого, на її думку, бракувало власним дітям. Була людиною великої душі, доброзичливою, життєрадісною, інтелігентною, високоосвіченою та мудрою, користувалася великою любов'ю і авторитетом у близьких, колег, учнів та студентів.

Праці

Соботович Е. Ф. Изучение и коррекция обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и речи. К.: КДПІ, 1989. 85 с.

Соботович Е. Ф. Концепція загальнонавчальної підготовки аномальних дітей до шкільного навчання. *Дефектологія*. 1997. № 1. С. 2–5.

Соботович Е. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 2002. № 1. С. 2–7.

Соботович Е. Ф. Методика виявлення речевих порушень у дітей і діагностика їх готовності к школьному обучению. К.: ПП «Компанія «Актуальна освіта», 1998. 127 с.

Соботович Е. Ф. Методические рекомендации по преодолению первичных нарушений речевого развития у учащихся

підготовительного и первого класса школ для детей с тяжелыми нарушениями речи. К. : РУМК, 1989. 44 с.

Соботович Е. Ф. Методические рекомендации по развитию речи у учащихся младших классов вспомогательной школы. К.: РУМК, 1989. 58 с.

Соботович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. К., 1995. 203 с.

Соботович Е. Ф. Тищенко В.В. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту. К. : Актуальна освіта, 2004. 144 с.

Соботович Е. Ф. Проявление косноязычия у детей дошкольного возраста и пути его устранения : дис. на получение науч. степени канд. пед. наук / Евгения Федоровна Соботович. Ленинград, 1970. 384 с.

Соботович Е. Ф. Психолингвистическая структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. К., 1997. 44 с.

Соботович Е. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*. 1998. № 4. С. 4-6.

Соботович Е. Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя речи у детей: дис. на получение науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.03 «Специальная педагогика» . М., 1984. 455 с.

Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. М. : Классик-Стиль, 2002. 230 с.

Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. К. : КГПИ, 1981. 150 с.

Література

Архів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (АНПУ Ф.Р-346.) Оп. 5. Спр. 816. 106 Арк.

Архів Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. Особова справа *С. Ф. Соботович.* 110 Арк.

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.

Державний архів міста Києва (ДАК). Ф. Р-346. Оп. 10. Книга 1659. 9 Арк.

Спеціальна педагогіка: понятійно-термінологічний словник / За ред. В.І.Бондаря. Луганськ: «Альма-матер» 2003. - 436 с.

Дефектологічний словник / За ред. В.І.Бондаря, В.М.Синьова. К.: "МП Леся", 2011. - 528 с.

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З МОТОРНОЮ АЛАЛІСЮ

Тривалий час під поняттям «алалія» розуміли будь-яке неправильне мовлення. Згодом учені виділили дві стійкі групи мовленнєвих розладів – заїкання та недорікуватість. Одразу після цього термін «алалія» набуває іншого, точнішого змісту: відсутність мовлення. Учені робили спроби ототожнити випадки відсутності мовлення з «недоумством». Проблему мислення та мовлення протягом тривалого часу вивчали медики та психологи, які прийшли до висновку, що вроджена нездатність до мовлення тягне за собою затримку розумового розвитку вторинного походження.

Зазначається, що мислення по відношенню до мовлення відіграє важливу роль: воно забезпечує функціонування мови як знаків, що є єдністю звучання та значення. У цьому плані мислення є головним знаряддям розвитку системи лексичних та граматичних значень. Мислення по відношенню до мовлення слугує знаряддям вибору мовленнєвих одиниць для мовленнєвої комунікації, здійснює контроль за побудовою мовлення.

Через тісний взаємозв'язок мовлення та мислення проблема мовленнєвого недорозвитку в дітей та розроблення науково обґрунтованого змісту та методів корекційної роботи мали важливе значення й були складною проблемою. Простежується тісний зв'язок засвоєння граматичних узагальнень і розвитку мислення дитини та найповніше відображують особливості оволодіння дитиною мовленнєвою діяльністю в цілому.

Тому порушення в засвоєнні та використанні граматичної будови мовлення спостерігаються при різних аномаліях розвитку: у дітей з олігофренією; у дітей із затримкою психічного розвитку; у дітей із важкими порушеннями мовлення, а також при моторній алалії.

...

Було виокремлено групу порушень, до якої відносили важкий недорозвиток мовлення. У дітей з цим порушенням навіть після систематичної логопедичної роботи спостерігались виражені мовленнєві вади. Їх кваліфікували як моторну алалію. Незважаючи на те, що ця форма мовленнєвого недорозвитку була виділена ще наприкінці минулого сторіччя багато питань, що стосуються

визначення моторної алалії, її природи, діагностики, методів корекційного навчання, залишалися нерозкритими.

До моторних алалій відносили розлади мовлення, що виявлялися в порушенні мовленнєвих систем унаслідок ураження мовних зон кори головного мозку, що виникає в дитини в період до розвитку мовлення.

Для визначення аномалії мовленнєвого розвитку, не зумовленого порушеннями інтелекту, іннервацією м'язів мовленнєвого апарату та слуху використовували такі терміни: «дисфазія розвитку», «дитяча афазія», «вроджена афазія».

Характерними особливостями звукової системи мовлення дітей з алалією, є складнощі повторення окремих звуків у мимовільних ситуаціях. Відзначає, що всі труднощі виявляються в порушенні аналізу рухів, в ототожненні результатів цього аналізу з почутим. Такі особливості пов'язуються з апраксією окремих звуків, звукових рядів та первинними порушеннями фонематичного аналізу.

Відзначається, що в однієї групи дітей з моторною алалією є в основному труднощі засвоєння звукового складу слова у зв'язку з неможливістю знаходження відповідних тим чи тим звукам рухів артикуляцій (кінестетична апраксія). В інших дітей основними є труднощі засвоєння складового ряду слова у зв'язку з порушенням механізмів головного мозку.

Такі специфічні порушення в засвоєнні звукової системи мовлення у дітей з моторною алалією викликають у них системно зумовлені порушення засвоєння словника. Особливістю словника алаліків є не лише його бідність у кількісному відношенні і недостатня диференціація слів за значенням, але і його вузько ситуативний характер.

Таким чином, діти дуже повільно набувають можливості вільно оперувати знайомими словами. Через це інколи з'являються проблеми пошуку потрібних слів під час мовлення, їх заміни іншими словами (вербальні парафазії).

Численні дослідження проблеми моторної алалії свідчать про те, що в дітей із зазначеною мовленнєвою вадою затримується психічний розвиток. Природа цієї затримки трактується по-різному. Одні вчені вважають, що зниження розумової діяльності в дітей з моторною алалією має вторинний характер. На те, що дефекти мислення, наявні в моторних алаліків, не можна пояснити лише системним недорозвиненням мовлення, вказують інші. Зазначається, що більшість дітей з моторною алалією не є

олігофренами, незважаючи на те, що в них спостерігаються такі особливості інтелекту, як примітивізм, конкретність мислення.

...

Методика дослідження алалії складається з набору невербальних і вербальних проб, які використовуються відповідно до вікових і мовленнєвих можливостей дитини. Для того, щоб дослідити узагальнення в дітей з моторною алалією треба згрупувати предмети за кольором, формою, величиною, функціями, логічними категоріями. Можливість встановлення логічних, причинно-наслідкових зв'язків вивчається в процесі самостійного розподілу дитиною в певній послідовності малюнків, зв'язаних одним сюжетом. Дітям, які володіють мовленням, пропонуються й інші завдання: зіставити предмети для виділення істотних ознак, розв'язати логічні завдання, відгадати загадки.

При обстеженні враховуються анамнестичні дані, результати неврологічного обстеження, а також дані тривалого (від 1 до 2 років) динамічного спостереження за дитиною, спрямованого на вивчення успішності дітей, особливостей оволодіння навичками письма, читання, лічильними операціями.

Виявлені різні ступені складності мовленнєвого дефекту. У дітей, яких обстежували, мовленнєвий розвиток свідчить про залишкові явища моторної алалії. Зазначається, що не завжди учні могли правильно відтворити задане слово, яке в іншій ситуації вживали правильно. Під час відображеного повторення зазначених слів спостерігалися значні структурні зміни складу слова. Діти могли в спонтанному мовленні правильно використовувати граматичні форми, проте під час виконання спеціальних завдань на словотворення та словозміну припускалися помилок.

Описуючи недоліки у зв'язному мовленні, виявляється, що висловлювання учнів короткі, мають багато нерозгорнутих синтаксичних конструкцій, одноманітні форми зв'язку між окремими реченнями, пропуски окремих слів, що призводить до спотворення викладу. Але особливо відзначалося недорозвинене писемне мовлення.

Відомо, що одним із симптомів моторної алалії є недолік мовленнєвого наслідування. Відмічається, що усі діти, яких обстежували, на різних етапах мовленнєвого розвитку стикалися з труднощами при повторенні звукового ряду з двох і більше голосних звуків. Діти-алаліки пропускали один з елементів запропонованого звукосполучення або переставляли окремі

елементи ряду. Усі обстежувані діти розуміли побутове мовлення: запитання, інструкції, звертання.

Акцентується увага і на вивченні імпресивного словника у дітей з моторною алалією. Для цього добираються слова (і відповідні до них малюнки) – назви квітів, комах, посуду, меблів, взуття, овочів, фруктів, транспорту, диких і свійських тварин, узагальнювальні слова та слова, що позначають абстрактні поняття (усього 136 слів). Перевіряється також, як діти розуміють різні відтінки змісту слів, близькі за семантикою слова та слова-омоніми.

З'ясовано, що в більшій частині дітей імпресивний словник розвинутий недостатньо. Діти не розуміють і нечітко розрізняють значення деяких слів, особливо тих, які позначають абстрактні поняття. Можна зробити висновок, що внаслідок цього вони погано розуміли умови арифметичних задач, а на наступних етапах навчання з труднощами оволодівали такими граматичними поняттями, як предмет, якість і дія предмета.

Ці діти не розрізняли значень одного слова, слів-омонімів у контексті. У процесі дослідження виявилось, що більшість дітей розуміла значення основних слів і тих, що від них походять, проте частина дітей (9 осіб) не усвідомлювала значень слів у реченнях, віршованих текстах, тобто у зв'язному мовленні. Те саме можна сказати й про розуміння слів-синонімів. Недостатність імпресивного мовлення здебільшого спостерігалася в дітей старшого дошкільного віку та в учнів підготовчого й перших класів.

Досить важливими є дані дослідження абстрактно-логічного мислення в дітей-алаліків. Частина дітей (5 осіб) самостійно впоралася з усіма завданнями на узагальнення предметів за кольором, формою, величиною, правильно зрозуміла причинно-наслідкові й логічні зв'язки між предметами і явищами, виділяла суттєві ознаки предметів, розв'язувала логічні завдання.

Інші діти, також виконували такі завдання, але виявили тенденцію до зниження узагальнення: за зображенням одного предмета вони не могли визначити тематику пропонованої групи і повинні були переглянути ще три-чотири предмети, перш ніж віднести об'єкт до певної категорії. Під час розв'язування того чи іншого завдання учні йшли методом «проб і помилок», тобто перебирали різні способи виконання завдання, у тому числі і навідні запитання експериментатора.

Виявляється деяка інертність їх нервових процесів, що була в труднощах переходу від одного завдання до іншого. Так, знайшовши один принцип узагальнення предметів (наприклад, за кольором), діти намагалися користуватися ним при класифікації предметів за формою або матеріалом.

У деяких учнів вдалося виявити однакоvu складність компенсації як мовленнєвих, так і психічних вад. Ці діти довше навчалися у підготовчих класах. Частина з них (5 осіб) так і не засвоїла мінімуму програмного матеріалу і була переведена до допоміжної школи. Інші (7 осіб), хоч і повільно, але прогресували в мовленнєвому та психічному розвитку. У двох з них при компенсації мовленнєвих функцій виразніше виявлялося психічне недорозвинення.

При неврологічному обстеженні в більшій частині дітей-алаліків (у 14 з 20) було виявлено розлади орального праксису. Вміючи висовувати язик і рухати ним у ротовій порожнині, одні діти не могли утримувати кінчик язика на верхній губі або між зубами, іншим важко було виконувати проби символічного орального праксису. В усіх дітей було виявлено недостатність функцій пірамідного шляху. У дев'яти з них спостерігався м'який правобічний геміпарез, який виражався у зниженні м'язової сили і незначному підвищенні сухожильних рефлексів; в інших семи – незначний геміпарез.

Усе вище описане свідчать про неоднаковий рівень мовленнєвого та інтелектуального розвитку обстежуваних дітей-алаліків та про різний ступінь вияву органічної симптоматики. За динамікою оборотності мовленнєвої та інтелектуальної недостатності поділяються вони на *три групи*.

До *першої групи* відносяться діти (5 осіб), у яких не спостерігається зниження узагальнення й усвідомлення навколишньої дійсності. Ці діти іноді характеризуються повною відсутністю самостійного й відображеного мовлення, а якщо воно й властива їм, то із специфічними помилками у різних видах зв'язного усного і особливо писемного мовлення. Через свою мовленнєву обмеженість ці діти справляли враження таких, що відстають у розвитку порівняно з нормальними однолітками, хоч у процесі експерименту в них не знижувалася здатність до абстрактно-логічного мислення. Із більшими чи меншими успіхами діти засвоювали програму спочатку дитячого садка, а потім спецшколи, із року в рік переходили до наступного класу.

На різних етапах мовленнєвого розвитку в таких учнів спостерігається невідповідність між мовленнєвими й інтелектуальними можливостями. Ця диспропорція в розвитку мовлення та мислення і є основною диференціальною ознакою моторної алалії порівняно з олігофренією.

До другої групи відносяться діти (12 осіб) із зниженим рівнем узагальнення та усвідомлення навколишньої дійсності. Мовленнєве недорозвинення дітей цієї групи варіювалося в тих самих межах, що й у попередній групі: інтелектуальний розвиток переважав над мовленнєвим, проте невідповідність рівнів мовленнєвого й інтелектуального розвитку спостерігалася на початкових етапах формування мовлення.

У міру компенсації мовленнєвих вад та з розвитком дитини ця диспропорція в одних поступово стиралася, в інших еволюціонувала у зворотному напрямі: інтелектуальне недорозвинення ставало виразнішим, ніж мовленнєве.

До третьої групи належали діти, у яких під час обстеження явно виражалося недорозвинення здатності до абстрактно-логічного мислення, хоч поведінка дітей була адекватною, вони розуміли звернене до них мовлення, мали навички самообслуговування, підкорялися шкільному режиму. Мовленнєве недорозвинення цих дітей було глибоким (повна відсутність мовлення або мовлення з окремих спотворених слів). Спостереження показало, що в деяких дітей прогресував і психічний, і мовленнєвий розвиток, в інших – протягом одного-двох років залишався без змін.

Ступінь недорозвинення мовленнєвої або аналітико-синтетичної діяльності дітей-алаліків визначити важко. Проте навряд чи можна за характером розумового дефекту віднести їх до дітей з глибокою розумовою відсталістю, що свідчило б про більш виражену мовленнєву недостатність.

...

Питання про механізми алалії завжди були складними та дискусійними. Наявні концепції пояснення механізму алалії умовно поділяються на сенсомоторні, психологічні й мовні. Прихильники сенсомоторних концепцій пов'язують мовленнєве недорозвинення при алалії з патологією сенсомоторних функцій, психологічних концепцій – патологіями деяких сторін психічної діяльності. Мовна концепція пов'язує недорозвинення мовлення з

несформованістю мовних операцій процесу сприйняття та породження мовленнєвих висловлювань.

Психологічна класифікація алалії, виділяє групи дітей з неповноцінним слуховим (фонематичним) і порушеним зоровим (предметним) сприйманням та з порушенням психічної активності. Лінгвістична класифікація поділяє за провідним типом порушення мовних систем 10 форм алалії з первинним або вторинним порушенням мовних систем: 4 форми моторної, 4 форми сенсорної недостатності і 2 форми, пов'язані з рухово-зоровими розладами, які лежать в основі недорозвинення мовлення.

Розрізняються імпресивна (сенсорна) та експресивна (моторна) форми алалії. Під експресивною алалією розуміється мовний розлад, який характеризується порушенням засвоєння мовних одиниць і правил їх функціонування, що проявляється в неможливості граматичних, лексичних і фонематичних операцій при відносному збереженні смислових та артикуляційних операцій. Ядром порушення при алалії є несформованість мовних операцій породження висловлювання (лексичних, граматичних, фонетичних) при відносному збереженому смислового і моторному рівні породження висловлювання.

Це дає підставу інтерпретувати алалію як переважно мовне порушення. При моторній алалії може відзначатися і порушення внутрішнього програмування (глибинних синтаксичних структур) у поєднанні з несформованістю добору слів, словосполучень, із несформованістю мовних дій з побудови фраз і тексту.

Для вдосконалення корекційних методик потрібна психолого-педагогічна диференціація дітей за якісно різноманітними типами їх мовленнєвого та психічного розвитку. Для розв'язання цього завдання насамперед треба вивчити природу первинного порушення мовлення та його зв'язок із інтелектуальним розвитком дитини.

Відомо, що до первинного недорозвитку мовлення відносяться стійкі порушення мовленнєвого розвитку в дітей з первинно збереженим інтелектом, нормальним слухом та передумовами на сенсомоторний розвиток. У дітей з первинним недорозвитком мовлення характерні особливості словника та складності засвоєння й використання граматичної системи мови.

Первинний недорозвиток мовлення ідентифікують з моторною алалією. Так, наприклад, до моторної алалії відносять розлади, які виражаються в порушенні мовленнєвих систем.

Алалією позначається взагалі весь симптом загального недорозвитку мовлення. Це саме порушення при формуванні експресивного мовлення в цілому не підходить до жодної з форм моторної алалії. Ще одним аспектом вказаної проблеми є питання про зв'язок порушень мовлення з інтелектуальним розвитком дитини.

Найхарактернішою особливістю дітей з моторною алалією є стійкий аграматизм, який важко піддається корекції. Попри значну кількість робіт, присвячених цьому порушенню, праць, спрямованих на вивчення динаміки формування граматичної системи мови у таких дітей та аналізу структури аграматизму, практично немає.

Виникає питання: з якої причини виникає зниження рівня навчання, яку роль при цьому відіграють суб'єктивні фактори, а саме індивідуальні властивості особистості дитини та особливості їхнього мовлення та адекватність методів навчання, «зона найближчого розвитку» при оптимізації їх навчання.

Усі ці питання потрібно вирішувати комплексно, при цьому велику увагу приділити дослідженню аграматизмів у зв'язку з тим, що засвоєння граматичної системи мовлення найтісніше пов'язано з розвитком абстрактного мислення дитини, що відображує закономірності оволодіння нею мовленнєвою діяльністю.

У зв'язку необхідно вивчити та розмежувати структуру порушень засвоєння мовленнєвої діяльності та психічного розвитку, які спричинені первинним інтелектуальним порушенням; віддиференціювати різні варіанти первинного мовленнєвого порушення та систематизувати їх для наступного вдосконалення методів діагностики та навчання дітей; виявити можливості мовленнєвої та психічної реабілітації дітей з первинним недорозвитком мовлення та шляхи її оптимізації.

Для вирішення цих завдань проводиться експериментальне дослідження, у якому беруть участь 142 дитини (5–9 років). До основної експериментальної групи ввійшли діти з моторною алалією (80 осіб). До порівняльної групи ввійшли діти з типовими формами олігофренії та затримкою психічного розвитку різного генезу.

...

На цій основі синтезується модель оволодіння дитиною мовленням. В основу цієї моделі було покладено теоретичний аналіз лінгвістичних та психологічних закономірностей оволодіння

дитиною мовою з позиції психолінгвістичного та нейропсихологічного вчення про структуру мовленнєвої діяльності. Було виокремлено *три рівні організації мовленнєвої функції*, які забезпечують оволодіння різними ланками мовленнєвої діяльності: елементарний сенсомоторний, гностико-праксічний та мовний. Гностико-праксічний рівень забезпечує засвоєння операцій розпізнавання слів та їх елементів за акустичними ознаками. Мовний рівень забезпечує засвоєння мови як символічної системи та її використання для комунікації. Для цього дитина має оволодіти специфічними мовними, граматичними знаннями на практичному рівні, тобто оволодіти зовнішньою знаковою стороною мови, способами поєднання мовних знаків та їх та використання.

Активне вживання засвоєної мови для спілкування припускає практичне оволодіння діями, що пов'язані з формуванням мовних та гностико-праксічних програм висловлювання та процесом оперування мовними знаками. При мовленнєвому недорозвитку різного генезу склад та рівень порушених операцій, які забезпечують засвоєння різних ланок мовленнєвої діяльності, будуть мати різноманітний характер. Це зумовить неоднорідну структуру дефекту – аграматизму. Усе дослідження здійснюється у 4 етапи:

1. Загальне психолого-педагогічне та логопедичне обстеження дітей для виявлення рівня їх мовленнєвого та психічного розвитку.

2. Дослідження парадигматичної та синтагматичної структури імпресивного та експресивного мовлення.

3. Аналіз експериментального матеріалу з урахуванням психолінгвістичної та нейропсихологічної структури завдань, що їх виконували діти; визначення ступеня сформованості мовленнєвої діяльності в цілому та окремих її ланок.

4. Розроблення змісту експериментального навчання.

На матеріалі аналізу аграматизму визначаються та розмежовуються психологічні механізми, структуру та рівні порушення засвоєння мовленнєвої діяльності, специфічні прояви мовленнєвої недостатності, парціальні порушення при олігофренії та затримці психічного розвитку.

Таким чином, олігофренія відображається на формуванні всіх ланок та рівнях організації мовленнєвої функції: вона спричиняє порушення засвоєння мовних знаків різної складності. У результаті

цього в дітей відзначено множинний смисловий імпресивний аграматизм. Діти з олігофренією та затримкою психічного розвитку не використовують або використовують неправильно засвоєнні граматичні елементи в процесі розуміння та побудови мовлення. Це пов'язано з недостатністю мовленнєвих дій, зі складністю утримувати сукупність складних операцій, які здійснюються при розумінні та породженні мовлення. Наукова цінність цього дослідження полягала в обґрунтуванні й науковому підтвердженні особливостей мовленнєвого розвитку дітей з моторною алалією.

Зовсім інший характер мали порушення мовлення в дітей із моторною алалією (первинним недорозвитком мовлення). Парціальна недостатність мовленнєвої функції спричиняла, головним чином, порушення засвоєння та використання мовних знаків при достатньому їх розумінні. Це виявлялося в тривалій відсутності основних елементів мови, а потім у неправильному їх використанні, навіть в умовах спеціального навчання. На основі аналізу аграматизмів у таких дітей виокремлюються два типи та п'ять варіантів цього порушення.

У дітей *I-go типу* були виявлені парадигматичні помилки, спостерігалась відсутність форм слів при можливості відтворення їх артикуляційних кореляторів, порушення у формуванні граматичних морфологічних стереотипів: тривале використання нульових форм, невпорядковане використання морфем, їх заміни при розумінні їх диференційованого на рівні імпресивного мовлення, неможливість знаходження правильного закінчення в словах, нестійкість морфологічного складу слова за його граматичними перетвореннями. Діти зі складнощами оволодівали операцією практичного виокремлення мовних знаків та мовними нормами їх використання. Це вказує на порушення у встановленні зв'язків між формальною стороною мовних знаків та їх значенням.

У деяких дітей цього типу порушення спостерігалось патологічне формування стереотипів на синтагматичному рівні: складнощі в об'єднанні слів у реченні, оперування словесним складом речення. Звідси й бідність синтаксичних конструкцій, малий обсяг речення, неможливість синтаксичних перетворень. Таким чином, характер порушень свідчить про недостатність мовного рівня мовленнєвої функції в дітей та про дефекти засвоєння, організації мовних знаків та оперування ними.

Зазначено, що зазначені мовленнєві порушення позначаються як власне «алалія». Дослідниця виокремила два її варіанти –

1) парадигматична алалія; 2) синтагматична алалія, які розрізняються за характером порушених операцій мовного рівня. Цей висновок був, безперечно, революційним у розумінні такого мовленнєвого порушення, як алалія.

До мовних розладів відносяться і первинна затримка мовленнєвого розвитку, яку називають пара-алалією. При цьому всі вказані вище операції не порушувалися, а тільки затримувалися в розвитку, що забезпечувало якісно та кількісно іншу динаміку розвитку мовлення дітей-логопатів. Пара-алалія була віддиференційована від вторинних відхилень мовленнєвого розвитку, спричинених первинною затримкою психічного розвитку у зв'язку з різними психологічними механізмами.

До II-го типу порушень первинного недорозвитку мовлення відносяться відхилення, спричинені кінетичною та кінестетичною апраксіями. Вони мали схожість в характеристиці з порушеннями I типу: тривала відсутність мовлення, порушення складової та звукової структури слова, морфологічна несформованість слів, використання нульових закінчень. Спостерігаючи за дітьми цього типу, можна зробити висновок, що діти с апраксічними розладами швидше та легше оволодівають граматичними елементами мови. Однак використовувати граматичні елементи в мовленні їм заважали порушення кінетичної та кінестетичної схеми слова.

Таким чином, у дітей II типу мовленнєвої недостатності порушувався гностико-праксічний рівень мовленнєвої функції, що виявлялося в дефектах формування гностико-праксічних навичок та реалізації мовних знаків. Термін *моторна алалія*, який використовується для позначення цих порушень, відображає їхню суть. Разом з цим, на відміну від попередніх форм алалії, порушення мовленнєвого розвитку при кінетичній та кінестетичній апраксіях доцільніше називати «кінетичною та кінестетичною алаліями».

Визначення механізмів цих порушень є важливим для уточнення змісту та спеціального навчання дітей.

Велике значення мало й вивчення питання психічного розвитку дітей з різними формами алалії. Визначено структуру затримки психічного розвитку за такими чинниками: уповільнені темпи формування основних психічних функцій, зниження вербального інтелекту, специфічні особливості отримання дітьми знань. Відзначені складнощі не тільки у формуванні мовної діяльності, а й при інших видах символічної діяльності, своєрідні

особливості оволодіння грамотою, відсутність ініціативи та самостійності в різних видах навчальної діяльності. Було зафіксовано випадки підвищеної психічної виснаженості та порушення довільної уваги.

...

Для виявлення можливості підвищення якості психічної та мовленнєвої реабілітації дітей за рахунок оптимізації педагогічного процесу та визначення її практичних шляхів проводиться експериментальне дослідження, побудоване з урахуванням виявлених особливостей мовленнєвого та психічного розвитку, у трьох різних групах: діти середньої, старшої групи мовленнєвого дошкільного закладу та підготовчого класу мовленнєвої школи. Розробляється програма фронтального навчання, адаптована для корекції різних варіантів первинного мовленнєвого недорозвитку. При опрацюванні змісту занять було враховано різні механізми дефектів: порушення засвоєння мовних знаків, норм їх використання та поєднання при розладах мовного рівня, а також порушення співвідношення цих знаків зі складними руховими координаціями при апраксихних формах мовленнєвого недорозвитку.

Головною операцією, при всіх варіантах первинного мовленнєвого недорозвитку, є операція виділення основних елементів мови та мовленнєвих одиниць. Виділення складів та морфем давало поштовх для розвитку мовлення при всіх варіантах порушення. Формування операції виділення мовних знаків на цій основі спостереження за правилами їх використання, мовних знаків – при алалії; спостереження за співвідношенням мовних знаків з артикулемами – при апраксихних розладах. При цьому враховується: рівень практичного та свідомого оволодіння формальними елементами мови; засвоєння форми мовленнєвої діяльності; можливості використання різного роду компенсаторних засобів, які полегшують виділення формально-граматичних елементів мови; рівень психічного розвитку дітей, які беруть участь в експерименті.

Робота над формуванням уміння виділяти основні елементи мови та мовленнєвих одиниць поділяється на декілька етапів.

На першому етапі проводиться робота з виділення основних елементів мовлення в процесі сприймання мовлення (на підсвідомому рівні). Це досягається шляхом активної діяльності дитини з мовою: необхідністю розрізняти близькі та протилежні за

значенням словоформи, речення, які відрізняються лише граматичним оформленням; фіксацією уваги дитини на формальних елементах мовлення з опорою на сприйняття складової структури; артикуляцією та багаторазовим повторенням цих дій на обмеженому лексичному та граматичному матеріалі.

...

На другому етапі формується операція виділення складів, фонем, морфем на свідомому рівні (на лексичному та граматичному матеріалі з першого етапу). Для цього використовуються попередньо сформовані додаткові сенсорні ознаки, що реалізують артикуляційні фонemi – кінестетичні відчуття з мовленнєвухового аналізатора.

У процесі діяльності виділення складів, фонем, морфем з опорою на вказані сенсорні ознаки розширюється словник дітей, оскільки це сприяє корекції порушених уявлень про звукову, складову, морфологічну структури слів. Виділення з тексту речень, аналіз їх складу сприяє закріпленню граматичних стереотипів при мовних формах порушення та навичок граматичного оформлення мовлення – при апраксічних розладах.

Завдяки співвідношенню морфем, фонем, складів із їхнім графічним зображенням діти швидше оволодівали грамотою та читанням.

На третьому етапі сформовані знання і навички закріплюються в процесі читання спеціально дібраного та організованого матеріалу. При цьому передусім використовується вже знайомий лексичний та граматичний матеріал з попередніх етапів.

Відпрацьовуючи вказані вище операції, враховуючи особливості формування рухових та мовних стереотипів при різних формах алалій, дії дитини на кожному етапі ускладнювались, що сприяло подоланню найбільш сталих проявів дефекту.

Соботович Є.Ф. Формування граматичної будови мовлення у дітей з моторною алалією. Психолого-педагогічні основи корекції порушень формування граматичної будови мовлення у дітей: Дис. на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук: спеціальність 13.00.03 «Спеціальна педагогіка» М., 1984. - 455 с.

Борис Васильович Сермеєв

Сермеєв Борис Васильович – відомий в Україні фахівець в галузі фізичного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, доктор біологічних наук (1972 р.), доктор педагогічних наук (1992 р.), професор (1973 р.), лауреат премії Міністерства освіти України.

Борис Васильович народився 9 квітня 1935 р. в с.Шумерля (нині с.Семерле) Шумерлінського району Чуваської республіки. Після закінчення середньої школи (1950 р.) вступив до Ядрінського педагогічного училища. Вищу освіту здобув на факультеті фізичного виховання Горьківського педагогічного інституту імені Максима Горького, який закінчив з червоним дипломом у 1958 р. (нині Нижньгородський Державний педагогічний університет імені Козьми Мініна). Після закінчення навчання працював учителем фізичного виховання в середній школі с.Шахани Вольського р-ну Саратовської області. З кінця 50-х до початку 60-х років Б.В.Сермеєв працював на посадах викладача і старшого викладача факультету фізичного виховання Горьківського педагогічного інституту імені Максима Горького. Після захисту кандидатської дисертації «Исследование возрастных изменений подвижности в суставах и ее развития у мальчиков школьного возраста» (1964 р.) за результатами конкурсу його призначено на посаду доцента, а згодом – завідувача кафедри теоретичних основ фізичного виховання. Наукові інтереси молодого вченого зосереджувалися навколо проблем фізичного виховання учнів загальноосвітньої школи. Зокрема, він провів низку експериментальних досліджень таких актуальних на той час проблем: «Развитие подвижности в суставах школьников», «Определение физической подготовленности школьников», «Методика диагностики стадий утомления», «Здоровье на всю жизнь», «Здоровье смолоду», «Применение тренажеров в физическом воспитании школьников» та ін. Дослідження проводилися з метою вивчення стану фізичного виховання учнівської молоді, узагальнення передового досвіду занять фізичною культурою, розробки і апробації методів тестування рухової підготовленості учнів.

У 70-х роках Б.В.Сермеєв розширив тематику своїх досліджень за рахунок включення до експериментальної діяльності дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Одержані під його керівництвом результати сприяли розширенню наукових розвідок в

галузі дефектології, що спиралися на експеримент. Серед них вагомими стали праці: «Физическое воспитание в школах слабовидящих», «Определение доступности нагрузок у аномальных детей», «Физическое воспитание слепых с использованием тренажеров», «Физическое воспитание в школах слабовидящих» та ін.

Значній активізації подальшої дослідницької роботи в галузі фізичного виховання дітей з порушеннями зору, слуху та інтелекту сприяла організація у 1969 р. Науково-дослідним інститутом дефектології АПН СРСР проблемної лабораторії «Мышечная деятельность в норме и патологии» на базі факультету фізичного виховання Горьківського педагогічного інституту імені Максима Горького. Керівником цієї лабораторії на громадських засадах було призначено Бориса Васильовича Сермеєва. Фактично ця лабораторія мала статус експериментального майданчика НДІ дефектології АПН СРСР, завдяки чому була обладнана високотехнічними приладами: електроенцефалографом, електрокардіографом, спірографом, рефлектметром та іншими для дослідження різноманітних рухових здібностей людини. Понад 70 викладачів-дослідників з усього СРСР проводили системні модельні і лабораторні експерименти, ефективність яких перевірялася в природних умовах: на стадіонах, спортивних майданчиках, в залах, басейнах. У такий спосіб вони одержували об'єктивні показники рухових здібностей і можливостей учнів, стану їхнього фізичного здоров'я, м'язевої і розумової працездатності, а також показники реакції фізіологічних систем організму осіб з порушеннями функцій зору, слуху й інтелекту.

Співробітники лабораторії плідно співпрацювали із видатними вченими: Р.М.Боскіс., Т.А.Власовою, А.П.Гозовою, М.І.Земцовою, О.І.Дьячковим, С.О.Зиковим, Ю.А.Кулагіним, В.І.Лубовським, Б.І.Пінським, А.І.Солнцевою та іншими дефектологами, що сприяло виявленню особливостей фізичного розвитку дітей з сенсорними порушеннями та їх врахуванні у процесі розробки змісту, форм, методів їхнього фізичного виховання та засобів психокорекційної і компенсаторної роботи.

За період функціонування цього наукового об'єднання (1969-1982 рр.) особисто Борисом Васильовичем, його учнями і співробітниками кафедри теоретичних основ фізичного виховання було виконано ґрунтовні дослідження різних аспектів фізичного виховання. Зокрема, було обґрунтовано обсяг фізично-тренувальних навантажень та протипоказань до них при міопії

(короткозорості). З урахуванням цієї потреби було визначено оптимальне фізичне навантаження для дітей з вадами зору на основі контролю за станом зору. Це сприяло реалізації здоров'язберезувальної функції їхнього фізичного виховання, обґрунтуванню межових фізичних навантажень, розробленню методики виховання рухових якостей у дітей. Експериментально доведено, що процес фізичного виховання не обмежується тільки корекцією рухової сфери, а й поширюється на розвиток особистісних якостей та інтелекту. Розроблено та апробовано методику використання у процесі корекційної роботи тренажерів і технічних приладів різної модифікації з урахуванням стану зору, слуху та віку дитини. Науковцями було обґрунтовано, розроблено і впроваджено диференційований зміст і методики фізичного розвитку дітей з сенсорними вадами не лише з урахуванням виду і ступеня порушення у розвитку, а й віку, статі, рівня фізичної підготовленості дитини, наявності супутніх порушень.

На основі аналізу результатів дослідження вченими під керівництвом Б.В.Сермєєва розроблено комплексну методику фізичного розвитку сліпих дітей з урахуванням показників функціонального стану нервової, серцево-судинної та дихальної систем. Особлива увага Бориса Васильовича була прикута до проблеми працездатності. Аналіз проведених досліджень дозволив зробити наступні висновки:

- за умови правильно організованого фізичного виховання дітей, відхилення в їхньому розвитку зводяться до мінімуму, а в окремих випадках усуваються повністю;
- у дітей з порушеннями зору, як і у дітей без порушень, закономірно визначаються три фази м'язової працездатності: збільшення працездатності, підтримка високої працездатності й зниження її внаслідок стомлення;
- позитивна динаміка працездатності таких важливих рухових якостей, як загальна і спеціальна витривалість, може відбуватися тільки при роботі до стомлення на основі індивідуалізованих навантажень.

Таким чином, проведені у цей період експериментальні дослідження під керівництвом Б.В.Сермєєва сприяли конкретизації мети і завдань фізичного виховання учнів з сенсорними порушеннями, спрямуванню його на зміцнення і загартування організму, на розвиток рухових якостей, моторики, формування культурно-гігієнічних навичок, виховання позитивних морально-

вольових якостей. Вчений наголошував, що ці важливі завдання розв'язуються в єдності з корекційно-розвивальною та компенсаторною роботою. Тільки за цих умов фізичне виховання позитивно впливатиме на формування морфо-функціональних структур молодого організму, в тому числі й на розвиток адаптаційних можливостей осіб з сенсорними порушеннями. Результати досліджень та висновки враховувались в подальшому у процесі розробки навчальних програм, навчальних посібників і методичних рекомендацій з фізичного виховання, ритміки, лікувальної фізичної культури для спеціальних дошкільних і шкільних навчальних закладів.

Після захисту докторської дисертації «Физиологическая и морфологическая характеристика подвижности в суставах человека в связи с возрастом и физическими тренировками» (1972 р.) Борис Васильович опублікував низку актуальних на той час наукових праць, присвячених експериментальним і прикладним дослідженням як загальних проблем фізичного виховання: «Средства и методы развития движений у школьников», «Методика диагностики стадий утомления», «Методы контроля за развитием двигательных качеств на уроках физической культуры», так і проблем фізичного виховання дітей з порушенням зорових і слухових аналізаторів: «Определение допустимых физических нагрузок у аномальных детей», «Методика воспитания двигательных качеств у аномальных детей», «Метод определения оптимальных физических нагрузок для детей с нарушениями зрения, основанных на контроле за состоянием зрительных функций», «Влияние физического воспитания на развитие слепых и слабовидящих детей».

Здійснений вченим аналіз результатів експериментальної та пошукової роботи засвідчив, що поруч з уроками фізичної культури важливою формою фізичної підготовки і умовою корекції порушень у дітей з вадами зору та слуху є уроки лікувальної фізкультури та ритміки. Він наголошував, що їх ефективне проведення сприятиме формуванню навичок орієнтування у просторі, ритміко-гімнастичних, танцювальних рухів, елементів художньої гімнастики, моторики. Це, в свою чергу, засвідчує, що руховий аналізатор як психофізичний механізм корекції рухів удосконалюється не тільки на базі м'язевого почуття, а й за участі слуху та зору.

Науково-викладацька діяльність Б.В.Сермеєва суттєво розширилась на початку 80-х років, коли у 1982 р. ректорат

Одеського державного педагогічного інституту імені К.Д.Ушинського запросив його на посаду завідувача кафедри дефектології та фізичної реабілітації (нині Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського). З того часу і до кінця свого життя Борис Васильович жив і працював в м.Одеса.

З метою підвищення рівня своєї компетентності в галузі дефектології, розширення кола уявлень про особливості і закономірності психічного і психофізіологічного розвитку учнів, специфіку навчально-виховного процесу в закладах для дітей з сенсорними та інтелектуальними порушеннями, поповнення знань про сутність і механізми корекційно-компенсаторної роботи у процесі фізичного виховання Б.В.Сермеєв у 1992 р. захистив докторську дисертацію зі спеціальності 13.00.03 - спеціальна педагогіка на тему «Теоретические основы воспитания аномальных детей». У дисертації вчений вперше в Україні представив систему підготовки вчителів фізичної культури, а також комплексну диференційовану програму фізичного виховання дітей різних категорій. Вона включала не тільки оновлений зміст і методи фізичного виховання відповідно до Державного стандарту спеціальної освіти, а й умови їх реалізації: врахування особливостей фізичного і психофізіологічного розвитку; врахування важкості і характеру порушень, вікових і статевих відмінностей, їх відповідності руховим і функціональним можливостям дітей; здійснення лікувально-педагогічного контролю за процесом фізичного розвитку; забезпечення спільної діяльності школи і сім'ї у профілактиці захворювань; формування в учнів здорового способу життя та спрямування фізичного виховання на розвиток життєво важливих умінь і навичок, способів регуляції рухів, здатності до самообслуговування, професійної діяльності й підвищення психоемоційного тону.

Під керівництвом Б.В.Сермеєва велика група аспірантів та здобувачів з України і Молдови брали активну участь у проведенні досліджень з найбільш актуальних питань теорії і практики фізичного виховання дітей з сенсорними порушеннями, фізичної реабілітації та спорту. З того часу й до виходу на пенсію керований ним колектив викладачів та аспірантів були головними розробниками Державного стандарту галузі фізичного виховання, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, навчальних програм, посібників, методичних рекомендацій з фізичної культури, ритміки та лікувальної фізкультури, зокрема:

«Физическое воспитание в школах слабовидящих», «Физическое воспитание детей с нарушениями зрения», «Физическое воспитание учащихся вспомогательных школ», «Физическое воспитание детей, страдающих церебральным параличом», «Теория и практика физического воспитания инвалидов», «Ритмика в школах слабовидящих», «Лечебная физкультура в школе слабовидящих», «Фізичне виховання у школі для глухих дітей», «Фізична культура для учнів зі зниженим зором 5-10 класів», «Виховання і навчання в дитячому садку», «Виховання і навчання слабозорих дітей 1-4 класів» та ін.

Цими навчально-методичними посібниками і сьогодні користуються вчителі спеціальних шкіл, викладачі і студенти педагогічних університетів. В них особлива увага звертається на розвиток в учнів точності силового і просторового параметрів руху, координації і ритму рухів, швидкості рухової реакції, сили окремих м'язових груп, рухливості суглобів, частоти і швидкості рухів, витривалості, швидко-силових якостей, що визначають продуктивність праці. Як підтверджують результати досліджень та зроблені вченим висновки, ефективність розвитку цих якостей залежить переважно від правильного добору фізичних вправ і оптимального дозування фізичних навантажень. Він наголошував, що при підборі засобів навчання фізичної культури при деяких видах порушень протипоказано використання окремих вправ. Зокрема, для дітей з короткозорістю і косоокістю протипоказані вправи зі статичними порушеннями груп м'язів, зі значними обтяженнями, а також стрибки у довжину і висоту, зіскоки зі снарядів, нахили вперед, стійки на плечах, голові, руках, пересування на лижах, ковзанах, вправи на гімнастичних снарядах.

Б.В.Сермеев зазначав, що окремі обмеження виникають у фізичному вихованні глухих, розумово відсталих дітей та дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, що свідчить про необхідність диференційованого підходу до розробки навчальних програм. Диференційовані фізичні навантаження, співвіднесені з віковими, статевими та патологічно зумовленими особливостями розвитку рухової функції, забезпечують оптимальний вплив на учнів з різним рівнем рухової підготовленості і різною структурою та глибиною порушень у розвитку.

Борис Васильович був надзвичайно енергійною, ініціативною і творчою особистістю, вдало поєднував викладацьку, наукову і адміністративну діяльність. За його редакції щорічно видавався збірник наукових праць «Вопросы реабилитации» (нині «Проблеми

реабілітації»), за його ініціативи введено кваліфікацію «Вчитель фізичної культури у спеціальних школах», «Вчитель фізичної культури. Логопед». Він був засновником і головою спеціалізованої вченої ради із захисту кандидатських дисертацій зі спеціальності 13.00.03 - спеціальна педагогіка, що функціонувала при Одеському державному педагогічному університеті імені К.Д.Ушинського, читав профільні дисципліни: Дефектологія, Педагогічний контроль у процесі фізичного виховання.

Б.В.Сермеєвим підготовлено понад 240 науково-методичних праць, у тому числі 9 монографій і 11 навчальних посібників. Борис Васильович створив потужну наукову школу, що нараховувала 62 кандидати наук і 13 докторів наук, які успішно працюють у вищих і наукових закладах України, Молдови і Росії та продовжують впроваджувати ідеї вченого в нових умовах освітнього простору.

За плідну науково-дослідну діяльність в галузі спеціальної освіти Б.В.Сермеєва неодноразово нагороджували медалями «За трудовую доблесть», «А.С.Макаренко», «За освоение целины», йому присвоювалися почесні звання «Отличник народного образования СССР», «Отличник просвещения СССР», «Отличник физической культуры СССР».

В останні роки свого життя Борис Васильович активно працював над розробкою навчально-методичного супроводу фізичного виховання дітей з порушеннями зору, слуху та інтелекту, впроваджував свій науково-практичний досвід в спеціальні дошкільні і шкільні навчально-виховні заклади, у підготовку майбутніх вчителів фізичної культури до корекційно спрямованого фізичного виховання і підвищення професійної майстерності працюючих вчителів фізичної культури.

Високі особистісні якості вченого у поєднанні з відповідальністю за результати науково-педагогічної діяльності відіграли важливу роль у розробці і впровадженні в Україні ідей оновленої системи фізичного виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Помер Борис Васильович 3 січня 2003 року в м.Одеса.

Праці

Сермеєв Б.В. Развитие подвижности в суставах у школьников. – Горький; Волго-Вятское изд., 1968. – 170с.

- Сермеев Б.В.* Определение физической подготовленности школьников. – Г.: Просвещение, 1973. – 144с. /в соавт. С Кручиншиным В.А. и др./
- Сермеев Б.В.* Здоровье на всю жизнь. – Г.: Волго-Вятское изд., 1976. – 160с. / в соавт. с Доленко Ф.Л., Читакиным В.Т./
- Сермеев Б.В.* Здоровье смолоду. – Г.: Волго-Вятское изд., 1979. – 220с. / в соавт. с Николаевым В.С./
- Сермеев Б.В.* Применение тренажеров в физическом воспитании школьников. Г.: МП РСФСР, 1979. – 80с. /в соавт. с Николаевым В.С./
- Сермеев Б.В.* Родителям о физвоспитании детей в семье. – Ташкент: Учитель, 1982. – 332с. /в соавт. с Атаевым А.К./
- Сермеев Б.В.* Развитие подвижности в суставах человека. – М.: Школа и педагогика, 1984. – 240с. / в соавт. с Беловым Р.А./
- Сермеев Б.В.* Физическое воспитание детей в семье. – К.: Здоровье, 1986. – 290 с. / в соавт. с Атаевым А.К. и др./
- Сермеев Б.В.* Физическое воспитание учащихся вспомогательной школы. – Красноярск: МП РСФСР, 1988. – 86с. / в соавт. с Дмитриевым А.А./
- Сермеев Б.В.* Теория и методика физвоспитания инвалидов. – Одесса: ОГПИ – 2001. – 200с. /в соавт. с Григоренко В.Г./
- Сермеев Б.В.* Дифференциально-интегральный подход к организации спортивной подготовки инвалидов с нарушениями функций спинного мозга. – Донецк.: ШО Украины, ОГПИ, 1992. – 67с. /в соавт. с Григоренко В.Г. и др./
- Сермеев Б.В.* Методика воспитания двигательных качеств у аномальных детей / Учебно-методическое пособие для студентов по обучению и воспитанию аномальных детей. Дзержинская типография Горьковского областного управления издательств, полиграфии и книжной торговли. Горький – 1976 – 83с.

Література

- Егоров Д.Е.* Сермеев Борис Васильевич // Егоров Д.Е. Ученые педагоги Чувашии. – Чебоксары, 1997. – С.276-278.
- Харитонова В.Г.* Сермеев Борис Васильевич / В.Г.Харитонова // Краткая чувашская энциклопедия. – Чебоксары, 2001. – С.369.
- Самыличев А.С.* Памяти Учителя / А.С.Самыличев // Адаптивная физическая культура. – 2005. – №3. – с.19-20.
- Шеремет Б., Начинова О., Бобошко В., Фідірко М., Раку С., Кіссе А., Форостян О.* Борис Васильович Сермеев // Дефектологія – 2005.- №3 – на форзаці журналу

Самыличев А.С. Вклад Нижегородских (Горьковских) преподавателей и ученых в становление и развитие АФК / А.С.Самыличев // Теория и практика физической культуры, 2007. - №11. – С.74-76.

Самыличев А.С. Борис Васильевич Сермеев – незаурядный педагог, ученый и один из разработчиков современной Теории физической культуры и адаптивной физической культуры. / А.С.Самыличев // Научный вестник: Сборник научных статей. – Одесса, 2012 - №11-12. – С.319-322.

Самыличев А.С. Талантливый человек талантлив во всем // Матеріали науково-практичної конференції «Проблеми реабілітації» 24 квітня 2015р. – 2015. – Одеса: видавець Бакаєв Вадим Вікторович – С.7-8.

Сермеев Б.В.

ВОСПИТАНИЕ ВЫНОСЛИВОСТИ У АНОМАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ

Общая задача при воспитании выносливости заключается в том, чтобы всесторонне развить ее, обеспечить возможность ее высоких проявлений в разнообразных видах двигательной деятельности. Частными задачами будут:

- ликвидация отставания в показателях выносливости слепых, слабовидящих, глухих и умственно отсталых от нормы;
- развитие аэробных возможностей организма (развитие максимального уровня потребления кислорода, способности поддерживать этот уровень в течение длительного времени и увеличение скорости развертывания дыхательных процессов до максимальных величин);
- развитие анаэробных возможностей' организма;
- развитие способности рационально пользоваться выносливостью в разнообразных условиях.

Для решения этих задач применяется большое количество физических упражнений. В принципе многие физические упражнения (подвижные и спортивные игры, многоскоки, борьба и др.) могут быть использованы как средство воспитания выносливости. Однако, более эффективно выносливость развивается при использовании специальных, так называемых упражнений на выносливость.

Упражнения на выносливость характеризуются умеренной мощностью, значительной продолжительностью, непрерывностью

и вовлечением в активную работу всех органов и систем организма, особенно дыхательной, сердечно-сосудистой и нервной.

Наибольшее значение для развития выносливости аномальных школьников имеют следующие упражнения; ходьба, бег на месте и по дистанции с различной интенсивностью, всевозможные прыжковые упражнения, передвижение на лыжах, коньках, велосипеде, плавание, гребля и др.

Наиболее доступным и универсальным средством развития выносливости у аномальных детей являются ходьба и бег. Эти упражнения рекомендуются во всех классах в программе по физической культуре для специальных школ.

Сочетанием в процессе физического воспитания аномальных детей указанных видов физических упражнений и их разновидностей можно обеспечить всестороннее развитие выносливости и тем самым подготовить детей к высоким ее проявлениям в разнообразных условиях двигательной деятельности.

При планировании нагрузки на выносливость В.М.Зациорский (1970) рекомендует учитывать следующие пять компонентов:

1. Интенсивность упражнения;
2. Продолжительность упражнения;
3. Интервалы отдыха между повторениями;
4. Характер отдыха;
5. Число повторений.

Прирост показателей выносливости у детей находится в прямой зависимости от интенсивности выполняемой работы.

Скоростная выносливость у школьников эффективно развивается при выполнении работы с интенсивностью 90% и выше от максимальной. Выполнение работы с меньшей интенсивностью для развития скоростной выносливости аномальных детей нецелесообразно.

Развитие общей выносливости эффективно происходит при выполнении работы с интенсивностью от 60 до 90% от максимальной.

Работа такой интенсивности сопровождается оптимальными сдвигами в показателях сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

На начальных этапах занятий то развитию выносливости у школьников целесообразно попользовать работу меньшей интенсивности: в пределах 30—50% от максимальной.

Другим компонентом, от величины которого зависит воздействие нагрузки на организм занимающихся, является продолжительность упражнения.

Продолжительность работы зависит от интенсивности выполняемой физической нагрузки. Чем выше интенсивность, тем меньше времени в состоянии выдерживать нагрузку школьник. Так, например, бег с 90% интенсивностью школьники в состоянии выдержать в пределах 20-40 сек., с 70% интенсивностью — 50-60 сек. Бег с меньшей интенсивностью (от 20 до 40% от максимальной) более продолжительное время — от одной до нескольких минут.

Средства по развитию выносливости у аномальных школьников

Виды упражнений на выносливость	слепые	слабовидящие	умственно отсталые	глухие	учащиеся массовой школы
1. Ходьба	+	+	+	+	+
2. Бег по дистанции	+	+	+	+	+
3. Подвижные игры	+	+	+	+	+
4. Бег на месте				+	+
5. Плавание		+	+	+	+
6. Миогоскоки	+	+	+	+	+
7. Передвижные на лыжах			+	+	+
8. Кроссы		+	+	+	+
9. Передвижение на коньках					

Для развития общей выносливости необходимо планировать более продолжительную работу, так как дыхательные процессы начинают усиливаться в достаточной мере только при выполнении длительной работы (более 3 - 5 мин.).

При выполнении менее продолжительной работы, но с большой интенсивностью, энергетическое обеспечение берут на себя анаэробные реакции. Такая работа приводит к развитию в большей степени специальной выносливости. В этом случае роль дыхательных процессов уменьшается и резко увеличивается роль гликолитических и креатинфосфокиназных реакций.

Одним словом, продолжительность выполнения упражнения на выносливость (с надкритической скоростью) с большой интенсивностью зависит от величины кислородного долга; длительность выполнения работы умеренной интенсивности (субкритической и критической скоростью) — от деятельности систем (в первую очередь, дыхательной и сердечно-сосудистой), которые обеспечивают доставку и утилизацию кислорода.

Поскольку выносливость можно рассматривать как способность преодолевать утомление, постольку основным фактором, определяющим развитие выносливости, надо считать утомление. Только работа до утомления и попытки преодолевать наступающее утомление могут повысить заметным образом выносливость организма (В.С.Фарфель, 1962).

При выполнении работы с большой интенсивностью утомление наступает очень быстро, что объясняется накоплением неокисленных продуктов распада энергетических соединений, а в нервных центрах утомление обусловлено развитием запредельного торможения, в которое быстро переходят предельно возбужденные нервные центры. При кратковременных упражнениях на выносливость значение дыхания и кровообращения невелико.

При выполнении длительных упражнений на выносливость возникновение утомления обусловлено не только указанными выше причинами, но и значительными изменениями в составе крови: недостаток кислорода, повышение кислотности, избыток углекислоты и др.

Выполнение длительной работы требует идеального сочетания всех функций, достаточного обеспечения их кислородом, своевременного вывода из организма продуктов распада и др. Для развития такой выносливости требуются многие годы систематических занятий.

Как было сказано выше, общая выносливость эффективно развивается только при выполнении длительной работы (свыше 3-5 минут). Упражнения на выносливость меньшей длительности преимущественно развивают скоростную выносливость. Однако по нашим наблюдениям на уроках физической культуры с аномальными детьми такие нагрузки не планируются. Это является одной из важнейших причин низкого уровня развития общей выносливости у слепых, слабовидящих, глухих и умственно отсталых детей по сравнению с нормой.

В программах по физическому воспитанию для специальных и вспомогательных школ длительные формы работы, способ-

ствующие развитию общей выносливости аномальных детей вообще не нашли места.

Величина нагрузки, применяемой для развития выносливости аномальных детей, существенно зависит и от длительности интервалов отдыха между повторениями упражнений на выносливость.

В принципе возможно использование следующих видов интервалов отдыха между упражнениями на выносливость:

- а) сокращенные;
- б) неполные;
- в) полные;
- г) удлиненные.

При выполнении упражнений на выносливость с большой интенсивностью с целью развития быстроты и скоростной выносливости целесообразно применение полных и удлиненных интервалов отдыха. При этих интервалах отдыха наблюдается относительно полное восстановление организма, достаточное для повторений упражнений с высокой работоспособностью. Длительность интервала отдыха при этом может составлять для слепых и слабовидящих 3-3,5 мин., глухих, умственно отсталых и учащихся массовых школ — 2-3 мин.

Сокращенные и неполные интервалы отдыха возможно использовать при развитии общей выносливости. Повторное выполнение упражнений на выносливость в этом случае осуществляется в условиях недовосстановления (при сокращенных интервалах отдыха повторная работа выполняется при восстановлении на 20-30% от необходимого, а при неполных интервалах отдыха — на 60- 70% от необходимого). Длительность интервалов отдыха в первом случае колеблется в пределах 1-2 мин., во втором — 2-3 мин.

В интервалах отдыха между повторениями целесообразно выполнение преимущественно трех видов упражнений: бега «трусцой», упражнений на расслабление и растягивание. Эти виды физических упражнений ускоряют процесс восстановления без снижения работоспособности организма.

Однократное выполнение упражнения на выносливость, естественно, не обеспечивает достаточного уровня развития выносливости у аномальных детей. Только на первых занятиях возможен эффект при использовании таких нагрузок. Затем такие нагрузки, не способствуют развитию выносливости. Поэтому,

упражнения на выносливость при занятиях с аномальными детьми необходимо выполнять многократно.

При выполнении упражнений на выносливость в анаэробных условиях (с надкритической скоростью) повторное выполнение упражнения рано или поздно приводит к истощению бескислородных механизмов или к их блокированию центральной нервной системой. У слепых, слабовидящих и умственно отсталых снижение работоспособности и субъективное ощущение усталости при выполнении работы с 90% интенсивностью и выше отмечается после 5-6 -повторений, а у глухих и учащихся массовой школы — после 5-8 повторений.

Работу с 70 и 80% интенсивностью дети в состоянии выполнить 3-4 раза, а работу меньшей интенсивности — 1-2 раза.

Основным фактором, лимитирующим многократное выполнение упражнений на выносливость, является утомление. Наступление утомления сопровождается снижением работоспособности.

По данным наших исследований выполнение упражнений на выносливость при занятиях с аномальными детьми (слепые, глухие, умственно отсталые и учащиеся массовых школ) возможно до снижения мышечной работоспособности на 10-15% по сравнению с исходной, при занятиях со слабовидящими — до 2-5%. Выполнение длительной работы до более глубоких степеней утомления (более 10-15% снижения мышечной работоспособности) сопровождается неблагоприятными сдвигами в показателях сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем.

Таким образом, обязательным условием развития выносливости является выполнение упражнения на выносливость до утомления (но не более 10-15% снижения мышечной работоспособности). Только нагрузки до утомления приводят к эффективному развитию выносливости.

Однако дети, как правило, при первых же субъективных ощущениях усталости прекращают работу, т. е. работу не доводят до необходимых степеней утомления, что не способствует эффективному развитию выносливости у аномальных детей. В процессе выполнения упражнений необходимо приучать детей продолжать работу, несмотря на утомление за счет волевого усилия.

У новичков часто отказ продолжать работу мы наблюдали еще до снижения работоспособности, т. е. до наступления утомления.

Известно, что в снижении работоспособности при работе умеренной интенсивности немаловажную роль играет ухудшение снабжения тканей кислородом, последнее может быть вызвано снижением активности окислительных ферментов (Н.Н.Яковлев с сотр.).

Выполнение длительной работы до первых признаков уменьшения работоспособности детей по данным исследований наших сотрудников (работы Н.А.Хан и А.Р.Сермеевой) не приводит к снижению активности окислительных ферментов.

Дети, прозанимавшиеся в спортивных секциях более 1 года, в состоянии выполнять упражнения на выносливость (тоже до отказа, что и новички) более 10-12 раз. При этом они в состоянии бороться с наступающим утомлением. Снижение работоспособности в этих условиях возможно до 10—15% и более, что сопровождается по данным исследований нашей лаборатории достоверным снижением ЦХО — активности лейкоцитов и повышением активности церулоплазмينا. Этот факт, очевидно, можно рассматривать как объективные признаки утомления, проявляющиеся на уровне окислительных реакций крови.

Момент наступления утомления подтверждается и данными физиологических исследований: уменьшением биоэлектрической активности коры головного мозга, частотой сердечных сокращений и мн. др.

Выполняемая работа данного вида при этом по объему в 2-3 раза больше, чем у детей, которые не умеют бороться с утомлением. Это, видимо, объясняется способностью тренированного организма к волевому преодолению субъективных ощущений усталости и возможностью продолжать работу.

При рациональном использовании упражнений на выносливость можно добиться больших успехов в развитии выносливости у аномальных детей и успешно их подготовить к трудовой жизни, предъявляющей большие требования к уровню развития этого важного качества.

Сермеев Б.В. Методика воспитания двигательных качеств у аномальных детей / Учебно-методическое пособие для студентов по обучению и воспитанию аномальных детей. Дзержинская типография Горьковского областного управления издательств, полиграфии и книжной торговли. Горький – 1976. - С.69-78. – 83с.

ЗМІСТ

Передмова (<i>В.І.Бондар</i>).....	3
Сікорський Іван Олексійович (<i>Н.П.Дічек</i>).....	5
Мовчановський Фелікс Францович (<i>В.М.Шевченко</i>).....	33
Щербина Олександр Мусійович (<i>Л.Г. Медведок, В.М. Синьов, Є.П.Синьова</i>).....	54
Володимирський Адріан Володимирович (<i>В.І.Бондар, В.В.Золотоверх</i>).....	78
Левінсон Ілля Мусійович (<i>В.І.Бондар, В.А.Гладуш</i>).....	98
Соколянський Іван Панасович (<i>В.М.Синьов, В.І.Бондар</i>).....	123
Тарасевич Микола Миколайович (<i>В.І.Бондар, В.А.Гладуш</i>).....	147
Смалюга Онуфрій Миколайович (<i>В.І.Бондар, В.А.Гладуш</i>).....	166
Красьвський Рудольф Генріхович (<i>В.М.Синьов, О.В.Козинець</i>).....	192
Гольдберг Августа Миронівна (<i>Л.І.Фомічова</i>).....	208
Єременко Іван Гаврилович (<i>В.І.Бондар</i>).....	228
Теплицька Олена Йосипівна (<i>М.О.Супрун, Л.О.Ханзерук</i>).....	263
Турчинська Клавдія Михайлівна (<i>В.І.Бондар, Л.Г.Чепурна</i>).....	279
Стадненко Надія Михайлівна (<i>Л.О.Ханзерук, А.Г.Обухівська</i>).....	300
Козленко Микола Панасович (<i>В.А.Гладуш, В.І.Бондар</i>).....	324
Моргуліс Ілля Семенович (<i>В.М.Синьов, Є.П.Синьова</i>).....	346
Ярмаченко Микола Дмитрович (<i>Л.І.Фомічова</i>).....	364
Соботович Євгенія Федорівна (<i>В.В.Тищенко, Є.Ю.Линдіна</i>).....	386
Сермесв Борис Васильович (<i>В.І.Бондар, В.В.Золотоверх, О.П.Глоба</i>).....	412

Навчальне видання

Бондар Віталій Іванович
Синьов Віктор Миколайович та ін.

УКРАЇНСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА В ПЕРСОНАЛЯХ

*До 100-річчя створення державної системи
спеціальної освіти в Україні та 30-річчя
незалежності України присвячується*

Комп'ютерне верстання – П.В. Демченко
Дизайн обкладинки – Т.В. Геворкян-Тарасова

Підписано до друку 12.10.2020
Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк Riso.
Ум. друк. арк. 24,88.
Наклад 300 пр. Зам. № 92

Видавництво комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради
Україна, 69017, м. Запоріжжя, вул. Наукового містечка, 59.
Свідоцтво: ДК № 7031 від 27.12.2019 р.