ВІКТОР МИКОЛАЙОВИЧ СИНЬОВ

ВИБРАНІ ПРАЦІ

УДК 376(081)
С 38

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
(протокол № 10 від 27 лютого 2025 року)

Редакційна колегія:
В. П. Андрущенко (голова),
Г. М Торбін, І. С. Маркусь, Л. Г. Чепурна, Л. О. Ханзерук, С. І. Геращенко,
І. М. Матющенко, Н. В. Бондар, Н. П. Кравець, О. Г. Маруда.

Упорядник – *І. О. Сасіна.*

Синьов Віктор Миколайович

С 38 Вибрані праці : збірник наукових праць / редкол. : В. П. Андрущенко (голова), Г. М. Торбін, І. С. Маркусь [та ін.] ; упоряд. І. О. Сасіна. – Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. – 407 с.
електронне видання

ISBN 978-966-931-335-5 УДК 376(081)

Збірник наукових праць присвячено 85-річному ювілею автора, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена Національної академії педагогічних наук України. У виданні зібрані матеріали докторської дисертації автора “Корекція інтелектуальних порушень учнів допоміжної школи”, а також наукові статті та науково-методичні праці, написані одноосібно та у співавторстві з учнями та колегами протягом 2002–2020 років. Видання розраховано на науково-педагогічних працівників, наукових співробітників, здобувачів освіти та усіх тих, хто цікавиться питаннями спеціальної педагогіки та психології.

ISBN 978-966-931-335-5

© Синьов В. М., 2025
© Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025



ПЕРЕДМОВА



Віктор АНДРУЩЕНКО,
доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент НАН України,
академік НАПН України,
заслужений діяч науки і техніки України,
ректор
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Наука – це організовані знання,
мудрість – це організоване життя.

Іммануїл Кант

У березні 2025 року академічна спільнота Українського державного університету імені Михайла Драгоманова святкуватиме 85-річчя видатного вченого Віктора Миколайовича Синьова – одного з фундаторів сучасної спеціальної педагогіки та психології в Україні. Його наукова діяльність та наполеглива праця сприяли суттєвому розвитку спеціальної освіти та психології, визначивши ключові принципи їх становлення та вдосконалення. Завдяки його науковим здобуткам вдалося значно вплинути

на освітній процес, що стало фундаментом для подальших наукових досліджень.

Збірник вибраних праць Віктора Миколайовича Синьова – це ювілейне видання, присвячене його 85-річчю. До нього увійшли наукові праці вченого, написані в різні часи його активної наукової діяльності, що здійснювалась упродовж понад 60 років і продовжується у працях його учнів-науковців. Основою цього видання стали матеріали докторського дисертаційного дослідження Віктора Синьова як важливої частини сучасної наукової дискусії щодо розвитку та освіти осіб з особливими освітніми потребами. Знайомство з результатами цих досліджень дозволить нам відстежити, як змінилась сама наука та її проблематика за час, що минув.

Наукові праці академіка Віктора Синьова, які увійшли до збірника, не тільки відображають основні етапи розвитку наукових інтересів дослідника, але й закладають теоретичні основи освіти, корекції та реабілітації осіб з особливими освітніми потребами, слугують методологічними засадами для розвитку інноваційних підходів у спеціальній освіті.

Розкриваючи сучасні аспекти спеціальної та інклюзивної освіти, Віктор Синьов аналізує різні дослідження українських та світових науковців, вибудовуючи на цій основі свій авторський наратив. Підкреслюючи наукову цінність різних підходів до розуміння сучасних тенденцій в освіті, Віктор Синьов рішуче захищає українську методологію та технологію спеціальної освіти, вважаючи їх перспективними для інновацій.

Аналізуючи сучасні аспекти спеціальної та інклюзивної освіти, Віктор Синьов зазначає, що у науковому дискурсі не існує універсального підходу до їх розуміння. Найбільш

прийнятним, на його думку, є той підхід, який є синергійним з національним, культурним і соціальним контекстом. Водночас, на думку Віктора Синьова, найбільш успішну модель інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами нам ще належить віднайти.

Наукові аргументи дослідника щодо майбутнього розвитку спеціальної освіти та психології нерідко виявляються пророчими. Він висловлює стурбованість тим, щоб "інклюзія не стала ілюзією", та обґрунтовує необхідність подолання суперечності: з одного боку – інтелектуальний або психічний недорозвиток, з іншого – створення умов для успішного навчання в освітньому просторі.

У пошуку якісної моделі освіти дітей з особливими освітніми потребами академік Віктор Синьов надає важливого значення міжнародному науковому партнерству, що надасть можливість адаптувати успішні світові підходи до національної освітньої системи, вдосконалити методику навчання й виховання осіб з особливими освітніми потребами, а також розробити нові ефективні стратегії у спеціальній освіті.

Сподіваємося, що ця книга не лише сприятиме вивченню наукових здобутків академіка Віктора Синьова, але й стане справжнім джерелом натхнення для всіх, хто цікавиться розвитком української освіти та науки. У цій праці кожен зможе знайти не лише професійні досягнення відомого вченого, але й глибше зрозуміти значення його новаторських ідей для сучасної освітньої системи. Віддаючи належне його багаторічній та самовідданій праці, ми зберігаємо безцінний науковий спадок, який стане основою для майбутніх досліджень та інновацій у спеціальній педагогіці та психології.

СЛОВО ПРО ВЧИТЕЛЯ

Понад півстоліття розвиток спеціальної педагогіки та психології в Україні та в міжнародній науковій спільноті пов'язаний з ім'ям відомого вченого, драгомановця, громадського діяча, доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена Академії педагогічних наук України, заслуженого юриста України Віктора Миколайовича Синьова.

На сьогодні Віктор Миколайович Синьов є заслуженим професором Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, почесним професором Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка, Слов'янського державного педагогічного університету, Херсонського державного університету та Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, почесним деканом факультету спеціальної та інклюзивної освіти та почесним Президентом громадської організації "Асоціація корекційних педагогів України".

Наукова діяльність академіка Віктора Миколайовича Синьова є величною та багатою змістом, з цінними методичними рекомендаціями, що зберігають свою актуальність від XX до XXI століття.

Академік Віктор Синьов є визнаним керівником відомих наукових шкіл Українського державного університету імені Михайла Драгоманова та Національної академії внутрішніх справ. Ним було підготовлено 28 докторів і 56 кандидатів наук, які працюють в усіх куточках України та за кордоном.

Віктор Миколайович Синьов є відомим науковцем, який зробив значний внесок у розвиток науки та освіти. Він є автором численних наукових праць, які охоплюють різні галузі знань, а також методичних розробок, спрямованих на вдосконалення освітнього процесу. Його роботи відзначаються глибиною аналізу, інноваційним підходом та практичною спрямованістю, що робить їх цінним ресурсом для науковців, викладачів та здобувачів вищої освіти. Дослідження Віктора Миколайовича отримали визнання як в Україні, так і за її межами, що підтверджує їхню актуальність та наукову значущість.

Цінним є те, що Віктор Миколайович належить до Драгомановської родини, а своїми науковими працями підвищує престиж Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Завдяки своїй наполегливій праці та глибокому розумінню проблематики спеціальної освіти та психології Віктор Миколайович є справжнім національним скарбом, чиї ідеї знаходять застосування в освітній системі та психологічній практиці.

Збірник "Вибрані праці" Віктора Миколайовича Синьова, присвячений 85-річному ювілею доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена Національної академії педагогічних наук України. В основу збірника покладені наукові тексти Віктора Миколайовича різних років, що демонструють їхню актуальність у контексті сучасних теоретико-методологічних підходів до освітньо-корекційної роботи з особами з особливими освітніми потребами, як у спеціальній, так і інклюзивній освіті.

Слід зазначити, що термінологія, яку використовує автор у своїх працях, відповідала науковому контексту часу їх написання. Проте за останні роки у сфері спеціальної освіти відбулися значні термінологічні зміни, пов'язані з інтеграцією України у міжнародний освітній простір та реформуванням освіти в межах гуманістичної парадигми.

Факультет вдячний автору та членам редакційної колегії за сприяння у підготовці цього збірника, адже це є вагомим науковим внеском у розвиток науки та практики спеціальної педагогіки та психології.

Наукові праці академіка Віктора Миколайовича Синьова не лише відображають еволюцію наукових поглядів на питання розвитку, корекції та реабілітації осіб з особливими освітніми потребами, а й залишаються актуальними для подальших досліджень і практичної діяльності фахівців у галузі освіти.

Ірина МАРКУСЬ та колектив
факультету спеціальної та інклюзивної освіти
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

ПРИВІТАННЯ ВІД КОЛЕКТИВУ КАФЕДРИ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА РЕАБІТОЛОГІЇ

Вельмишановний Вікторе Миколайовичу!

Колектив кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова щиросердно вітає Вас з 85-річчям. Дозвольте висловити глибоку повагу та щиру вдячність за нагоду співпрацювати з Вами.

Ви лідер нашого колективу. Ваші наукові здобутки визнані не лише в Україні, а й міжнародними науковцями та фахівцями у спеціальній педагогіці та психології. Ваші фундаментальні та прикладні наукові дослідженнях висвітлені у чисельних наукових виданнях – монографіях, підручниках, начальних посібниках та наукових статтях. Як блискучому вченому, Вам притаманна глибина наукових інтересів, сміливість міркувань, прагнення до самовдосконалення.

Науковий внесок академіка Віктора Миколайовича Синьова у розвиток спеціальної освіти в Україні високо оцінюється освітянською спільнотою, а результати Ваших наукових досліджень широко застосовуються у практичній діяльності вчителів спеціальної та інклюзивної освіти і є

фундаментальним базисом для подальших наукових досліджень.

Викладачі та випускники не лише нашої кафедри, а й усієї Драгомановської родини, вдячні Вам як своєму Учителю, як людині, яка навчила їх освітянської мудрості та озброїла умінням організовувати свою професійну діяльність відповідно до запропонованого Вами принципу реального оптимізму. Ваші науково-педагогічні таланти розкрилися і в підготовці наукових кадрів вищої кваліфікації. Учні наукової школи Віктора Синьова, які вже захистили свої дисертації (28 докторів та 56 кандидатів наук), працюють в усіх куточках України та за кордоном, гідно розвивають Ваші ідеї і збагачують їх у своїх наукових дослідженнях. Наукова школа академіка Віктора Синьова славетна своєю науковою фундаментальністю і високою прикладною значущістю досліджень, актуальністю тематики й виваженістю методології, принциповістю і відповідальністю у виконанні поставлених завдань. Колектив кафедри високо цінує Ваш талант, наполегливу працю та особистісні якості – інтелігентність, шляхетність, цілеспрямованість, відданість справі, високе почуття відповідальності, оптимізм, доброзичливість та людяність. Ми зичимо Вам, дорогий Вікторе Миколайовичу, міцного здоров'я, довголіття, благополуччя, добробуту, злагоди, родинного затишку, творчого натхнення на подальші звершення під мирним небом України!

Колектив кафедри
психокорекційної педагогіки та реабілітології
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

СЛОВО ВІД АВТОРА

Моя перша наукова публікація побачила світ у 1960 році, коли ще був студентом третього курсу педагогічного факультету Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького. З того часу минуло понад шістдесят років, протягом яких опубліковано понад 500 наукових праць, зокрема монографії, підручники, посібники, статті, тези та рецензії.

Тематика проведених досліджень охоплює широкий спектр питань – від методики викладання окремих предметів у спеціальних школах до глибоких теоретико-методологічних аспектів спеціальної педагогіки, зокрема її психологічних, дидактичних і виховних питань. Багато з цих напрямків перетинаються, оскільки всі вони базуються на гуманістичній педагогіці, яка спрямована на підтримку розвитку та соціалізації особистості осіб з особливими освітніми потребами.

Основний принцип моєї наукової діяльності – пошук шляхів наукового та методологічного вивчення питань щодо удосконалення процесів надання психолого-педагогічної допомоги тим, хто її потребує. У рамках моєї наукової школи ми шукаємо методологічні, теоретичні та технологічні шляхи для роботи з дітьми та дорослими, які мають порушення розвитку, поведінки або особистісної спрямованості.

У цьому виданні зібрано наукові праці, які підтверджують (як експериментально-емпірично, так і теоретично) потенційні можливості спеціальної педагогіки у напрямку корекції складних та іноді непередбачуваних

процесів розвитку та соціалізації особистості. Саме на основі цих досліджень було сформульовано один із ключових принципів корекційно-педагогічної діяльності – принцип педагогічного оптимізму.

До вибраних праць увійшли дослідження, починаючи від матеріалів докторської дисертації, присвяченої процесам освітньо-корекційної роботи з дітьми з порушеннями інтелекту, до фундаментальних праць з проблем спеціальної педагогіки та психології.

Матеріали докторської дисертації, представлені у цьому виданні, були перекладені з російської на українську мову. Це зумовлено тим, що в Україні свого часу не було спеціалізованих рад зі спеціальної педагогіки, тому дисертаційне дослідження було написано російською. Текст цього наукової збірника є оригінальним авторським матеріалом зі збереженою науковою термінологією тих років, коли ці праці були опубліковані. Освіта постійно розвивається, адаптуючись до нових досліджень, технологій та соціальних викликів. Останніми роками у сфері спеціальної освіти відбулися значні термінологічні зміни, пов'язані з інтеграцією України у міжнародний освітній простір та реформуванням освіти в рамках гуманістичної парадигми. Рішення залишити текст без суттєвих змін у термінології є свідомим кроком, з метою надання можливість читачу відстежити еволюцію наукових поглядів на питання розвитку, корекції та реабілітації осіб з особливими освітніми потребами, що є актуальними та корисним для подальших досліджень і практичної діяльності фахівців у галузі освіти.

Щиро вдячний своїм співавторам, учням, колегам, аспірантам і докторантам, які продовжують розвивати ідеї нашої наукової школи, а також педагогам, психологам та науково-педагогічним працівникам, членам редакційної колегії Українського державного університету імені

Михайла Драгоманова, які впроваджують ці ідеї в практику спеціальної та інклюзивної освіти.

Особливу подяку висловлюю своїй дружині Синьовій Євгенії Павлівні – професору, доктору психологічних наук, професору кафедри спеціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, яка є відомим фахівцем у спеціальній педагогіці та психології, за турботу, підтримку, віру в мене та у всі мої починання.

З повагою
академік НАПН України
Віктор СИНЬОВ

РОЗДІЛ 1

КОРЕКЦІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ В УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КОРЕКЦІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ В УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Сутність та завдання розумового виховання особистості

Розумове виховання є значущою складовою всебічного виховання особистості.

Роль розумового виховання молодого покоління особливо зростає в умовах прискорення науково-технічного прогресу, оскільки сучасне виробництво та інші сфери застосування професійних якостей вимагають від працівників дедалі більш досконалої інтелектуальної діяльності. Природно, що розумове виховання здійснюється у єдності з іншими напрямами виховання особистості – трудовим, моральним, естетичним, фізичним. Проте недооцінка ролі розумового виховання може значно знизити його ефективність.

З огляду на це, доречно згадати слова В. Сухомлинского, який вважав, що розумове виховання необхідне людині не тільки для застосування знань у трудовій діяльності, але й для повноти духовного життя – щоб вміти цінувати багатство культури та мистецтва. Людині треба дати щастя насолоди культурними та естетичними цінностями. Зміст освіти треба розглядати не тільки з погляду практичного застосування знань з праці. У деяких наукових дослідженнях є твердження, що вказують на надмірний інтелектуалізм шкільного навчання та виховання. Розумове виховання завжди було і буде однією з головних ланок навчально-виховного процесу.

Виховання як педагогічна діяльність є керівництвом індивідуальним розвитком особистості, тобто становленням її рис і якостей, що відповідають вимогам суспільства, в якому індивід зростає і до участі в житті якого готується. Розумове виховання, таким чином, є педагогічним керівництвом розвитком розуму як узагальненої характеристики пізнавальних можливостей людини.

У психолого-педагогічній науці відстоюється та розвивається ідея про чільну роль педагогічних факторів у розумовому розвитку особистості. Однак наголошується на необхідності у прогнозуванні розумового розвитку враховувати й біологічні чинники.

У літературі немає єдності поглядів щодо того, які саме якості характеризують розвинений розум.

Зіставлення позицій різних авторів із цього питання дає змогу дійти висновку, що виділені ними якості характеризують розум з різних площин розгляду. Дійсно, одні з цих якостей належать до змістової сторони свідомості (системність та узагальненість знань, їх глибина та широта); інші характеризують розум як діяльність (гнучкість, швидкість та усвідомленість розумових дій, логічність, тобто чітка послідовність, цілеспрямованість розумової діяльності; її стійкість тощо); треті стосуються параметрів розумової діяльності, які можна визначити як особистісні (допитливість, критичність, самостійність розуму).

Модифікації у поглядах дослідників на сукупність якостей, що характеризують розум, можна пояснити відмінністю підходів до розуміння властивостей розуму як інтегрованої багатогранної структури, до обліку різних її підсистем, що в єдності функціонують задля досягнення відображуючих і керуючих цілей розумової діяльності.

Водночас особливо з погляду з'ясування педагогічних аспектів проблеми розумового виховання учнів, задля забезпечення всебічного впливу на їх розумовий розвиток, необхідно чітке виділення різних підсистем розумової діяльності, нерозривно взаємозалежних між собою.

Ґрунтуючись на системному підході до аналізу психіки, ми виділяємо такі три основні напрямки розумового виховання особистості:

а) формування змістової сторони свідомості учнів, тобто знань, що засвоюються на належному якісному рівні;

б) формування розуму як діяльності;

в) виховання особистісних якостей, які оптимізують розумову діяльність людини.

У колективній монографії видатних психологів і педагогів, присвяченої психології формування особистості, знання розглядаються як найважливіші властивості особистості, які істотно впливають на рівень регуляції діяльності, а "засвоєння системи знань є однією з основних умов розвитку особистості соціалістичного типу".

Однак у визначенні системи якостей знань, так само, як і самого поняття "знання", одностайності у різних авторів немає. Представляється продуктивною позиція І. Лернера, який спробував теоретично обґрунтувати систему якості знань як "інформацію, засвоєну лише на рівні її застосувань".

Але формування знань попри їх важливе значення для розумового виховання людини не є єдиним завданням у цьому напрямі діяльності школи.

Не менш важливим є розгляд функціонування розуму як діяльності та організації процесу розумового виховання учнів у напрямі формування у них тих якостей, які характеризують розум як діяльність. Виходячи з аналізу загальної будови

людської діяльності, передусім слід виділити завдання формування у школярів тих дій, які здійснюють діяльність та є її основними складовими. До якостей, що характеризують сформовані розумові дії, належать такі, як їхня усвідомленість, узагальненість, гнучкість (динамічність), міцність, системність.

Потрібно особливо наголосити на такій молярній рисі людської діяльності, як її регульованість усвідомлюваною метою. Уявлення про діяльність нерозривно пов'язане поняттям мотиву, тобто з її предметом, що надає їй певну спрямованість, що відповідає тій чи іншій потребі людини, що діє. Але без виділення мети діяльності у мотиві хіба що зливаються функції – спонукання (що справді належить до мотиваційної сфери діяльності) і направленість, тобто спрямованість керована мотивом дій на мету. Ця мета мусить бути усвідомлена, тобто суб'єктивно виділена людиною, і лише в такому разі вона "як закон визначає спосіб та характер його дій".

Отже, найважливішим завданням розумового виховання учнів у плані вдосконалення діяльнісних показників розуму є формування такої якості, як цілеспрямованість розумової діяльності школяра, тобто вміння регулювати її усвідомлюваною метою. Враховуючи, що розгорнута діяльність передбачає досягнення конкретних цілей, деякі з яких деякі пов'язані між собою чіткою послідовністю, у зв'язку з чим діяльність здійснюється сукупністю дій, нам є важливим виділити і таку якість розуму, як планомірність розумової діяльності, тобто вміння побудувати дії в адекватній послідовності, що веде до досягнення основної мети цієї діяльності.

Повертаючись до питання мотивації діяльності як її спонукаючої сили, викликаної потребами, на задоволення яких вона спрямована, стосовно розумової діяльності слід передусім говорити про пізнавальні потреби, емоційний прояв яких визначають як інтереси. Тут ми переходимо до третьої підсистеми якостей, в розвитку яких має бути спрямоване розумове виховання учнів. І хоча не всі автори

зараховують такі якості до поняття “розумовий розвиток”, якщо орієнтуватися на те, що “реальним базисом” особистості людини є сукупність її суспільних за своєю природою відносин до світу, які реалізуються за допомогою її діяльності, відносини того, хто пізнає, до пізнаваного, реалізовані розумовою діяльністю суб’єкта, неможливо не визнати найважливішими факторами, що впливають на процес і результат цієї діяльності, а формування таких відносин з метою надання їм оптимальних характеристик – найактуальнішим завданням розумового виховання людини.

До таких особистісних параметрів розумової діяльності, якими характеризуються властиві суб’єкту стійкі чинники регуляції розумового процесу, ми відносимо насамперед пізнавальний інтерес як активне емоційне позитивне ставлення людини до пізнаваного. Величезну роль інтересу в процесі пізнання доведено цілою низкою психологічних і дидактичних досліджень.

У низці особистісних якостей людини, розвиток яких впливає на її розумову діяльність, слід виділити критичність як вираження ставлення суб’єкта до змісту та результатів діяльності. У тих випадках, коли йдеться про ставлення індивіда до своєї діяльності, ця якість визначається як самокритичність.

Також маємо відзначити таку якість особистості, як самостійність, наявність якої багато дослідників вважають найважливішою ознакою становлення людини. Не викликає сумніву необхідність виховання пізнавальної самостійності школярів (тобто прагнення самостійної розумової діяльності та умінь самостійно її здійснювати) як найважливішого особистісного компонента їх розумового розвитку.

Отже, цілісний системний підхід до здійснення розумового виховання учнів передбачає вирішення таких взаємопов’язаних завдань:

1) озброєння школярів знаннями (як змістовної основи розумової діяльності) із наданням їм сукупності якостей, які дають змогу їх успішно застосовувати;

2) розвиток розуму як діяльності, що передбачає формування у учнів способів її виконання (складають інструментальний бік розумової діяльності), виховання цілеспрямованості та планомірності розумової діяльності;

3) формування у школярів тих особистісних якостей, які оптимізують їхню розумову діяльність, проявляючись у ставленні до неї, – пізнавальних інтересів, критичності та самокритичності, самостійності.

Природно, що при вирішенні цих завдань у єдності можуть бути досягнуті бажані результати в розумовому вихованні учнів.

Роль корекції розумового розвитку у роботі з виховання особистості учнів допоміжної школи

Для забезпечення у випускників допоміжної школи готовності до самостійного життя та праці в природному соціальному середовищі, для формування у них життєвої позиції, адекватної цілям суспільства та встановленим у ньому нормам ціннісних орієнтацій, необхідно здійснити в процесі їхнього шкільного навчання цілеспрямований та систематичний вплив на перебіг їх особистісного розвитку з метою формування у них відповідних переконань, мотивів, звичок поведінки.

Зауважимо, що радянська олігофренопедагогіка стверджує принципову спільність ідейної спрямованості виховання учнів допоміжної та масової шкіл. Якщо говорити про формування свідомості та моральних якостей особистості дитини, то порушений розвиток її вищої нервової діяльності може ускладнити, але не змінити загальної соціальної спрямованості у їх вирішенні.

Подібне розуміння сутності виховного процесу у допоміжній школі у радянській олігофренопедагогіці стверджувалося у гострій боротьбі з антинауковими теоріями типу “моральної дефективності”, згідно з якими розумова неповноцінність обов’язково поєднується з моральними аномаліями, внаслідок чого будь-яка розумово відстала дитина нібито є потенційним злочинцем. Слід зазначити, що деякі спроби, які чітко пов’язують асоціальну поведінку з

інтелектуальним дефектом особистості, мають місце і сьогодні у деяких кримінологів.

Найпереконливішим спростуванням думок про неможливість справжньої соціалізації розумово відсталих є дані, отримані в багаторічному практичному досвіді роботи допоміжних шкіл країни, які свідчать про успішне залучення випускників таких шкіл у трудове життя суспільства, про дотримання ними культурно-етичних норм соціалістичного гуртожитку, про сформоване у них ставлення до навколишнього середовища, що виявляється, зокрема, в активній участі у різних аспектах суспільного життя трудових колективів.

Радянська дефектологія ґрунтується на положенні про те, що моральні якості особистості, так само, як і зміст свідомості людини, є продуктом впливу середовищних, і зокрема педагогічних, факторів. Отже, соціальна поведінка випускника допоміжної школи визначається якістю виховної роботи з ним протягом усіх років навчання.

Яку ж роль відіграє корекційно-виховна робота з інтелектуального розвитку учнів допоміжної школи у вирішенні тих завдань, які ставляться у їхньому моральному, трудовому, естетичному, фізичному вихованні? Для відповіді на це питання слід передусім розглянути, як розумова недостатність впливає на “привласнення” дитиною загальнолюдської культури у своїй діяльності, тобто саме цей процес становить сутність особистісного розвитку індивіда.

“Привласнюючи” соціальний досвід, дитина не залишається з навколишнім світом віч-на-віч. Її ставлення до світу завжди опосередковане ставленням людини до інших людей, її діяльність завжди включена в спілкування. Спілкування у своїй вихідній зовнішній формі, у формі спільної діяльності або спілкування мовного чи то навіть уявного становить необхідну і специфічну умову розвитку людини в суспільстві.

Зазначимо, що найчастіше таке спілкування з дорослим, який опосередковує ставлення дитини до світу, що пізнається, а також з однолітками в різних видах дитячої діяльності

відбувається за словесною формою. Відомо, що грубі порушення у розумінні зверненого до них мовлення – характерна особливість розумово відсталих дітей, яка суттєво відбивається на розумінні та засвоєнні ними отриманих відомостей, зокрема норм поведінки.

Визнання соціальної значимості розуміння, на якому заснована соціальна регуляція діяльності та поведінки людини, потребує підкреслення особливої ролі розумової діяльності, продуктом якої і є розуміння, в моральному становленні особистості. Причому тут важливо враховувати таку характеристику розуміння, як здатність людини антиципувати наслідки власних дій і вчинків, усвідомити їх відповідність соціальним нормам. Розуміння може бути розглянуто як медична ланка, що обумовлює дію реципрокного механізму, що істотно впливає на поведінкові акти з урахуванням соціальної значущості їх результатів. Соціальна функція розуміння саме і полягає в тому, щоб оптимізувати співвідношення "реалізація – відповідальність". Очевидно, для соціального регулювання діяльності необхідне розуміння відношення, що існує між спектром можливих цілей і можливими наслідками їх досягнення.

Звичайно, проблема формування моральної поведінки особистості однозначно не зводиться до проблеми її розумового виховання.

Видається доречним у контексті обговорюваної проблеми згадати висловлювання А. Макаренка: "... Я перший наполягаю, що наша дисципліна на відміну від старої дисципліни, як явище моральне та політичне, має супроводжуватися свідомістю, тобто повним розумінням того, що таке дисципліна і навіщо вона потрібна".

Питання взаємозв'язку розуміння і поведінки набуває особливого забарвлення стосовно осіб з розумовою відсталістю.

Зниження здатності до прийому та переробки словесної інформації, що закономірно виявляється у різних категорій аномальних дітей, виявляється особливо вираженою у олігофренів.

Це може викликати відому розбіжність між об'єктивним значенням наданої дитині інформації та тим значенням, яке вона присвоює і використовує. Таке порушення розуміння спотворює зміст свідомості і негативно відображається на поведінці та діях розумово відсталих дітей. У формуванні моральної свідомості та поведінки у дитини величезну роль відіграє самостійне усвідомлення і узагальнення нею соціально цінних поведінкових актів, дій, почуттів.

Порушення пізнавального розвитку розумово відсталої дитини, що найяскравіше виявляються в узагальнюючій і абстрагуючій функціях мислення, значно ускладнюють правильне самостійне узагальнення нею тих поведінкових дій, які повинні трансформуватися в загальні ідеї – переконання, що регулюють поведінку. Розумно відстала дитина, маючи труднощі у розумінні загального і часткового, у здійсненні не тільки індуктивних, а й дедуктивних висновків (як це буде показано нижче), часто виявляється нездатною до перенесення узагальнення в нову ситуацію, де воно має бути реалізовано у конкретному поведінковому акті. Через це поведінка розумово відсталої дитини може бути неадекватною ситуації, суперечити тим нормам, знання про які в неї формувалися.

Здатність до узагальнення та закріплення у свідомості соціально цінних поведінкових актів пов'язана з такою особистісною якістю, як критичність мислення. З огляду на зазначене, зниження критичності та самокритичності розумово відсталі діти можуть потрапити під негативний вплив, не розуміючи необхідності чинити йому опір. Порушення самокритичності у олігофренів є одним із суттєвих факторів, що ускладнюють їх самовиховання.

Отже, теоретичний аналіз питання свідчить про те, що інтелектуальна недостатність об'єктивно значно ускладнює процес виховання учнів допоміжної школи.

У низці досліджень зібрані емпіричні дані щодо впливу розумової відсталості на моральну поведінку. Так, польський дефектолог К. Поспішиль зауважив, що невміння розібратися в ситуації, усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між

вчинком і його результатом, встановити сенс дії іншої особи часто є справжньою причиною порушень поведінки розумово відсталих дітей.

І. Єременко, виявивши значні розбіжності між моральними висловлюваннями і діями розумово відсталих школярів, зокрема причин, називає недостатність засвоєння дітьми етичних вимог. Виявлено, що більшість учнів допоміжних шкіл, намагаючись розкрити основні правила поведінки, дають дуже неточні і бездоказові відповіді. На роль інтелектуальної недостатності та значення її корекції вказують і автори праць, які присвячені проблемі асоціальної поведінки олігофренів.

У дослідженні, проведеному разом з О. Сєверовим, ми вивчали якість відображення моральних норм в етичних уявленнях розумово відсталих підлітків, які припустились правопорушень. Використовувався, зокрема, метод аналізу соціальних висловлювань піддослідних, зміст яких зіставлявся з конкретними соціально значущими поведінковими актами. Виявлено, що з погляду змісту моральні уявлення розумово відсталих неповнолітніх правопорушників характеризуються відносним розмаїттям – від вищих моральних цінностей до утилітарно-споживчих. Водночас лише у незначної частини піддослідних (близько 10% від загальної кількості) уявлення, до яких входять вищі моральні цінності (дружба, чесність, людяність тощо), відрізняються свідомістю та узагальненістю, що свідчить про їх сформованість. У більшості ж підлітків моральні уявлення характеризуються значною незрілістю: невідповідністю соціального значення моральної норми та її конкретним превалюючим змістом, засвоєним випробуваним; синкретизмом низки моральних уявлень, осмисленням їх за випадковими, несуттєвими, суто зовнішніми ознаками; вираженою ситуативністю оціночних суджень піддослідних про ті чи інші моральні цінності.

На окрему увагу заслуговує зіставлення якості сформованості моральних уявлень випробуваних з характером допущених правопорушень. Усі суспільно

небезпечні дії, скоєні підлітками, охопленими нашим дослідженням, було поділено на такі групи:

1) зазіхання на особисту власність громадян (вони склали серед усіх врахованих нами злочинів більше половини – 51,5%);

2) зазіхання на життя, здоров'я та гідність громадян (15,7%);

3) дії проти порядку керування (19,7%);

4) інші злочини (13,1%).

З'ясовано, що серед піддослідних із збереженими моральними уявленнями злочини проти особистої власності громадян вчинили лише 14% осіб, тоді як серед піддослідних, які відрізняються несформованими позитивними етичними уявленнями, – близько 50%. Розумово відсталі підлітки, які виявили більш сформовані моральні уявлення, вчинили переважно злочини хуліганського характеру, що мають більш імпульсивний, "вибуховий" характер, тоді як посягання на особисту власності відрізняються більшою розтягнутістю в часі й потребують підготовки. Можна вважати, що за "спокійної" ситуації розумово відсталий виявляється здатним регулювати свою поведінку відповідною моральною нормою, якщо вона досить зрозуміла і засвоєна. Але в екстремальній ситуації, викликаній раптовим сильним подразником, мислення розумово відсталого стає, кажучи словами Л. Виготського, "рабом пристрастей" натомість, щоб бути "їх володарем". Особливості правопорушень розумово відсталих підлітків і юнаків зі сформованими позитивними моральними уявленнями свідчать, що й протиправні дії скоєно у таких ситуаціях. Необхідно прагнути формування у розумово відсталих стабільних форм соціальної поведінки, які б зберігалися в різних умовах, а також суспільно цінних за спрямованістю моральних уявлень, заснованих на розумінні значення та сенсу етичних (і правових) норм. Чим більше таких уявлень буде у свідомості суб'єкта, чим осмисленішими вони будуть, тим більша ймовірність того, що суб'єкт спиратиметься на них у своїй моральній поведінці. У тих випадках, коли моральна норма неадекватно засвоєна

людиною, вона, звісно, неспроможна правильно регулювати її поведінку. Навіть якщо ця норма відображена у свідомості змістовно точно, але формально, неосмислено, позитивні за змістом моральні уявлення виявляються індиферентними до поведінки розумово відсталого.

Для формування у розумово відсталих дітей та підлітків позитивних моральних уявлень та адекватної їм соціальної поведінки необхідна постійна єдність застосування різних методів виховання, спрямованих на формування як моральної свідомості, так і повсякденного морального досвіду. Водночас допоміжній школі важливо виховувати необхідність зв'язку між моральним та розумовим вихованням учнів. Аналіз різних аспектів проблеми соціальної адаптації випускників допоміжних шкіл підтверджує принциповість забезпечення такого зв'язку.

Роль активізації та корекції розумової діяльності учнів допоміжної школи у засвоєнні ними моральних норм відзначили такі олігофренопедагоги, як Т. Саксонової, А. Капустіна та Н. Тарасенко, які наголосили, що розумово відсталі школярі у зв'язку з незрілістю мислення виявляють недостатність розуміння значення та сенсу моральних вчинків та особистісних якостей літературних героїв, вказують на важливість у роботі над літературними текстами етичного характеру спеціальної організації процесу пізнання учнями вчинків та моральних якостей героїв з використанням прийомів, які допомагають дітям порівнювати, виділяти суттєве, узагальнювати, оцінювати, пояснювати тощо.

Отже, розумова недостатність суттєво ускладнює процес морального формування особистості учня допоміжної школи, особливо з погляду озброєння школярів усвідомленими та дієвими знаннями етичного характеру. Проте спеціальна робота допоміжної школи, заснована на забезпеченні зв'язку розумового та морального виховання учнів, дає змогу досягти позитивних результатів у цьому процесі.

Роль розумового виховання учнів допоміжної школи у їхньому особистісному становленні підкреслював Г. Дульнєв,

вважаючи, що корекційним завданням виховання та навчання щодо формування особистісних якостей учня є підвищення регулюючої ролі інтелекту у поведінці учня у різних ситуаціях, у різних видах його діяльності.

Найважливіші завдання постали перед допоміжною школою у трудовому вихованні та навчанні учнів.

Проблему взаємозв'язку трудового та розумового виховання учнів допоміжної школи слід розглядати у двох аспектах: перший із яких передбачає з'ясування того, наскільки трудова діяльність сприяє розумовому розвитку школярів, а другий – того, як впливає робота з розумового виховання учнів на вдосконалення їх професійно-трудових умінь та інших якостей, формування яких є метою трудового навчання та виховання розумово відсталих школярів.

Багато дефектологів розглядали працю у системі виховання та навчання розумово відсталих дітей як сильний корекційно-розвитковий засіб. Однак передбачалося, що саме залучення до ручної трудової діяльності забезпечує вдосконалення пізнавального розвитку учнів. Але практика допоміжних шкіл і низка спеціальних досліджень, виконаних радянськими вченими (переважно у науковій школі Г. Дульнєва), засвідчують, що ні моральні якості людини, ні тим більше розумові здібності дитини не виникають і не розвиваються автоматично, як якийсь побічний результат у процесі будь-якої продуктивної праці. Для того, щоб у ході трудового навчання та виховання успішно вирішувалися корекційні завдання, необхідна спеціальна цілеспрямованість навчально-виховного процесу, що реалізується з урахуванням особливостей пізнавального та особистісного розвитку учнів на різних етапах навчання, з вірою у наявність у них значних потенційних можливостей розвитку та застосуванням оптимальних засобів педагогічного впливу ними.

Г. Дульнєв справедливо критикує висловлені в ранніх роботах О. Граборова думки про те, що розумово відстала дитина сама в трудовій діяльності "розгортає власну особистість", що у неї "самовиховуються" інтелектуальні

вміння орієнтування, доцільного планування, “саморозвивається” впевненість тощо. Слід зазначити, що О. Граборову вдалося подолати спрощене розуміння праці як умову, що спонтанно забезпечує саморозвиток психічної діяльності школярів, хоча такий підхід відображено у його ранніх працях. Але згодом О. Граборов вказував, що великі корекційні можливості праці в допоміжній школі можуть бути реалізовані лише за умови забезпечення свідомості учнів у трудовій діяльності, розуміння її цілей, розвитку умінь оцінювати роботу тощо.

Ці думки, висловлені О. Граборовим, знайшли експериментальний та теоретичний розвиток та поглиблення у низці досліджень.

Пояснюючи значні можливості праці у корекції недоліків пізнавального розвитку розумово відсталих школярів, радянські дефектологи враховували передусім те, що трудова діяльність, як привило, викликає в дітей позитивне ставлення до неї, особливо у випадках, коли трудове завдання усвідомлюється як практично важливе, що має суспільне значення.

Не менш важливим при з’ясуванні ролі трудової діяльності в розумовому вихованні учнів допоміжної школи слід враховувати загально психологічне положення про те, що розумова діяльність дитини формується на основі її зовнішніх предметних дій. З огляду на це, стає зрозумілим значення праці (як діяльності предметно-практичної) у впорядкуванні та формуванні внутрішньої пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей.

Позитивне ставлення учнів до трудової діяльності та її предметно-практичний характер є тими умовами, які значно сприяють ефективному використанню праці з корекційною метою. До найважливішої серед останніх належить, зокрема, завдання підвищення рівня інтелектуалізації трудової діяльності учнів допоміжної школи на основі формування у них узагальнених розумових умінь, необхідних для свідомого виконання завдань з будь-якого виду предметно-практичної праці.

Доведено, що за правильної, корекційно адаптованої організації трудового навчання розумово відсталих школярів трудова діяльність може стати найважливішою умовою їхнього інтелектуального розвитку. Але для нас важливо наголосити і на другому аспекті цього зв'язку між трудовим і розумовим вихованням учнів допоміжної школи – вплив корекції розумового розвитку на вдосконалення трудової діяльності школярів. У дослідженнях Г. Мерсіянової зазначається, що введення у процес трудового навчання логічних завдань, які активізують мислення дітей і поліпшують розуміння ними трудового завдання, сприяє розвитку самостійності розумово відсталих у праці, а також підкреслюється роль активізації мислення учнів у підвищенні їх інтересу до трудового навчання.

За Г. Дульнєвим, розвиток розуміння змісту праці на основі вдосконалення інтелектуальних компонентів праці веде до корекції недоліків емоційно-вольових якостей розумово відсталих дітей. У дослідженні, виконаному нами спільно з Є. Білевичем на матеріалі уроків ручної праці в молодших класах допоміжної школи, головна увага зверталася на підведення учнів до активного усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між особливостями завдань та характером практичних дій при постановці трудового завдання та обговоренні ходу його виконання, безпосередньо у процесі виготовлення виробу, при підбитті підсумків виконання завдання та їх оцінці.

Конкретно-методичний зміст експериментальної роботи та його психолого-дидактичне обґрунтування буде предметом подальшого розгляду. Зараз важливо вказати лише те, що підвищення розумової активності учнів та спеціальне впорядкування їх мислення при навчанні ручної праці дуже позитивно позначилося на всіх компонентах їхньої праці, зокрема, на ролі практичного самостійного виконання завдання. Так, учні контрольних та експериментальних класів у перевірочних "зрізах", що проводяться до початку експерименту та після його завершення, самостійно виконували однакові завдання.

Зазначимо також, що в ході дослідження підтвердилася думка Г. Дульнєва про те, що в тих випадках, коли розумово відстала дитина стає перед необхідністю розібратися в трудовому завданні, осмислити його вимоги та хід виконання, її дії можуть стати менш впевненими, але правильнішими. Якщо Г. Дульнєв це судження висловлює щодо учнів старших класів допоміжної школи, то наші дані свідчать про те, що ця тенденція поширюється і на молодших розумово відсталих школярів, які навчаються праці в умовах, які сприяють розвитку у них розуміння трудового завдання. Це відображає підвищення самокритичності учнів у трудовій діяльності з урахуванням глибшого осмислення сутності завдання. Так, при постановці перед учнями експериментальних і контрольних класів нового і досить складного для них перевірочного завдання по роботі з металоконструктором, діти, які пройшли експериментальне навчання, на попереднє запитання: “Чи зможеш ти самостійно повністю правильно виконати завдання?”, утричі рідше давали безапеляційно ствердні відповіді, ніж учні контрольної групи, хоча дійсні результати роботи виявилися менш якісними. Важливо при цьому наголосити, що учні експериментального класу виявили набагато більшу зацікавленість у виконанні контрольних завдань.

Отже, можна резюмувати, що правильно організоване трудове навчання дає змогу досягти значних результатів у розумовому розвитку учнів допоміжної школи, а з іншого боку, робота з їхнього розумового виховання є основною умовою, що сприяє вдосконаленню як самої трудової діяльності школярів, так і тих особистісних якостей учнів, формування яких входить у завдання трудового виховання розумово відсталих дітей (підвищення самостійності, критичності у праці, емоційно-позитивного ставлення до праці).

Одним з важливих напрямів єдиного процесу навчання та виховання учнів допоміжної школи, корекції та розвитку їх особистості є формування у них здатності до сприйняття та розуміння прекрасного в природі, мистецтві, людській

поведінці, розвиток емоційної чуйності при зустрічі з прекрасним, естетичних потреб, а також деяких елементарних здібностей у галузі художньої творчості, – тобто естетичне виховання учнів.

Аналіз низки спеціальних досліджень та спостереження за розумово відсталими школярами показують, що особливості їх пізнавального розвитку суттєво впливають на специфічність цього процесу у допоміжній школі.

Недостатність сприйняття, уваги, пам'яті, мислення й мовлення в учнів допоміжної школи, що зумовлює зниження здатності до сприйняття та переробки різних видів інформації, проявляється також при сприйнятті та розумінні сигналів естетичної інформації. Стереотипність мислення і діяльності, бідність уяви, пов'язана з недорозвиненням абстрагуючої функції мислення, що проявляється як у репродуктивній, так і в творчій уяві, перешкоджає не тільки повноцінному включенню розумово відсталих школярів у художню творчість, а й глибокому розумінню ними прекрасного у реальній дійсності та мистецтві.

Бідність та нестійкість інтересів, низька пізнавальна активність у спілкуванні з навколишнім світом негативно позначається на розвиткові у дітей естетичного сприйняття, відчуттів, прагнень. Зокрема, у дослідженні В. Побрейн виявлено, що серед мотивів читання художньої літератури розумово відсталими учнями старших класів зовсім відсутні мотиви емоційного і естетичного характеру.

У дослідженні, виконаному під нашим керівництвом студенткою КДПІ ім. Горького Е. Томіловою, з'ясовано, що крайня незрілість естетичних оціночних суджень, висловлюваних розумово відсталими школярами з приводу переглянутих ними художніх кінофільмів, пов'язана з низьким рівнем розуміння змісту фільму. Так, по 50% учнів у 2-х та 4-х класах допоміжних шкіл, 45% учнів 6-х класів та 34% восьмикласників зовсім не могли обґрунтувати вибір свого улюбленого фільму. Навіть учні 8 класу значно вагалися у передачі змісту переглянутого дитячого художнього фільму, здебільшого обмежуючись

фрагментарними репродукціями, виявляючи невміння вловити причинно-наслідкові зв'язки між подіями, припускаючись грубих порушень при відтворенні їхньої тимчасової послідовності. Четверта частина восьмикласників, охоплених дослідженням, взагалі не змогла передати зміст фільму. Тільки 41% учнів 8 класу змогли дати оцінку героям та обґрунтувати її.

У низці робіт, присвячених питанням естетичного виховання розумово відсталих школярів, цілком чітко проглядається думка про надзвичайну важливість підвищення свідомості та активності пізнавальної діяльності дітей у цьому процесі. Так, в цікавому досліді педагога Є. Аралової, спрямованому на виховання у розумово відсталих школярів естетики поведінки, реалізовано прагнення домогтися свідомого засвоєння учнями правил культурної поведінки, а не просто механічного виконання їх дітьми. Для досягнення цього автор вважає важливим ставити перед учнями зрозумілі цілі, забезпечити доступність розуміння завдань, які постають перед учнями. Заслуговує на особливу увагу використаний у роботі прийом постановки перед учнями спеціальних пізнавальних завдань, змістом яких є різні життєві ситуації, що вимагають правильного застосування певних норм поведінки.

Наголошується на принциповій значущості забезпечення розуміння сигналів естетичної інформації розумово відсталими школярами в процесі їх естетичного виховання та в дослідженнях, що стосуються питань використання у допоміжній школі творів художньої літератури та мистецтва. Так, В. Побрейн для підвищення естетичного ставлення учнів до літературних творів рекомендує систему прийомів, серед яких належне місце посідають такі, як аналіз твору та відтворення адекватних уявлень, "словесне малювання" та драматизація, тобто прийоми, створені задля усвідомлення дітьми змісту літературного тексту. При використанні такого впливового засобу естетичного виховання, як природа, М. Валце у роботі з розумово відсталими дітьми особливу увагу звертала на спеціальне визначення ознак об'єктів та

явищ, встановлення причинно-наслідкових та тимчасових зв'язків між ними. С. Миловська експериментально вивчала питання музичного виховання розумово відсталих школярів, вказує на першочергову необхідність забезпечення якнайкращого розуміння учнями змісту музичного твору для підвищення емоційно-естетичного ставлення до нього.

Дослідження свідчать, що при роботі, спрямованій на коригування недоліків пізнавального розвитку розумово відсталих дітей, виявляються досить великі потенційні можливості в оволодінні учнями способами графічного відображення дійсності. Залучення учнів допоміжної школи до самодіяльної художньої творчості у навчальному малюванні виявляється цілком реальним завданням. До найважливіших педагогічних умов її вирішення належить використання засобів, спрямованих на підвищення усвідомленості процесу малювання (зокрема, опанування учнями принципів графічної передачі відповідних предметів, розвиток самоконтролю, навчання вербалізації окремих фрагментів і загального ходу процесу передачі зображення).

Отже, зв'язок із корекцією розумового розвитку учнів – найважливіша умова досягнення цілей естетичного виховання олігофренів.

Значний цей зв'язок і у роботі з фізичного виховання учнів допоміжних шкіл. Дослідження низки авторів свідчать, що у розумово відсталих школярів часто виявляються різноманітні недоліки загального фізичного розвитку та моторики. Дефектність рухової функції більшою чи меншою мірою проявляється у олігофренів у навчально-практичній та трудовій діяльності. Самостійна побудова циклу рухів задля досягнення поставленої мети і під час трудового чи іншого рухового завдання часто виявляється нелегким завданням для розумово відсталих учнів навіть у старших класах.

У низці досліджень наголошується, що у вирішенні завдань корекції недоліків рухової сфери важливу роль відіграє активізація розумової діяльності учнів під час оволодіння руховими навичками. Н. Козленко називає це положення серед основних вимог, дотримання яких

забезпечує корекційно-розвивальну спрямованість фізичного виховання розумово відсталих школярів. Слід враховувати при цьому, що, як з'ясував Н. Вайзман, який застосував до аналізу розвитку рухової сфери розумово відсталих фізіологічну теорію рівневої організації рухів М. Бернштейна, у олігофренів спостерігаються різні структури рівнів порушень психомоторики. У зв'язку з цим зростає важливість забезпечення корекційної роботи з фізичного виховання розумово відсталих дітей та індивідуального підходу до них з урахуванням різноманітності механізмів порушення рухової сфери. У такій роботі слід практикувати, зокрема, завдання на спонтанне виконання рухів у системі музично-ритмічних занять, наслідування тощо, однак це не знижує важливості (особливо в роботі з олігофренами) використання рухових вправ, що вимагають усвідомлення та внутрішньої саморегуляції. В системі таких вправ особлива роль належить завданням, в основі правильного виконання яких лежить адекватність встановлення причинно-наслідкових зв'язків між характером руху або циклу рухів і результатом, що досягається.

В. Мозговий експериментально показав, що сприйняття інструкцій до майбутньої рухової діяльності, що супроводжується активною орієнтовно-дослідницькою діяльністю учнів, значною мірою сприяє підвищенню якості рухових навичок, що формуються у них.

Р. Бабенкова і Б. Захарин підкреслюють, що у процесі роботи з фізичного виховання розумово відсталих школярів слід домагатися усвідомлення учнями способів виконання вправ, необхідно вчити дітей правильно регулювати рухи на основі словесних вказівок, диференційовано сприймати власні рухи, самооцінювати та самостійно організовувати рухову діяльність.

Отже, у всіх напрямках виховної роботи допоміжної школи досягнення позитивних результатів багато в чому пов'язане з активізацією, організацією, формуванням розумової діяльності учнів, що допомагає їм усвідомити різноманітну інформацію і на основі цього регулювати свою

поведінку, правильно здійснювати діяльність (етичного, естетичного, трудового, рухово-моторного характеру), – все це засвідчує першочергову важливість корекційно-розвивальної роботи з розумового виховання учнів у педагогічному процесі допоміжної школи.

Методологічні та природничо-наукові основи корекційної роботи з інтелектуального розвитку учнів допоміжної школи

Поняття "розумове виховання" щодо учнів допоміжної школи нерозривно пов'язано з поняттям корекційної роботи в застосуванні спеціальних педагогічних засобів, вкладених у досягнення цілей.

Сутність корекційно-виховної роботи, здійснення якої є специфічним завданням допоміжної школи та відбувається за двома взаємопов'язаними напрямками:

а) виправлення властивих розумово відсталим дітям дефектів;

б) сприяння розвитку учнів.

Сутність, принципи та практичні засоби здійснення корекційно-виховної роботи тлумачилися по-різному залежно від розуміння самої розумової відсталості та стану розвитку психології та педагогіки.

Основним питанням, відповідь на яке визначає сутність та перспективи корекційної роботи у допоміжній школі, є питання про можливість (або неможливості) та особливості розвитку психіки розумово відсталих дітей.

У радянській дефектології утвердилася концепція динамічного розуміння розумової відсталості як якісно своєрідної картини патологічного розвитку, що по-різному відбивається на різних сторонах психічної діяльності дитини, але підпорядковується загальним головним закономірностям розвитку дітей. Основи такого розуміння закладені в працях Л. Виготського, який ще в 30-х роках показав складність структури аномального розвитку, обумовлену наявністю первинних (ядерних, біологічних) і вторинних (виникають внаслідок неповноцінного "вростання дитини в цивілізацію") ознак розумової відсталості. Принципово важливе при цьому твердження про можливості прогресивного розвитку розумово

відсталих та визначальну роль навчання та виховання в цьому процесі. Для радянської дефектології є характерним розгляд процесу розвитку з урахуванням факту прижиттєвого формування вищих психічних функцій з урахуванням засвоєння соціального досвіду, а звідси визнання провідної ролі навчання у розвитку. Підхід дає змогу оптимістично розцінювати пізнавальні та особистісні потенції учнів допоміжної школи та перспективи їх соціальної адаптації.

Теорія корекційно-виховної роботи, що розвивається в радянській дефектології, методологічно базується на основному принципі розвитку, на діалектико-матеріалістичному вченні про розвиток як складний процес якісних змін.

Найважливішим аспектом, що дає можливість визначати реальні перспективи розумового розвитку учнів допоміжної школи є інтелектуальний розвиток дітей в єдності біологічних і соціальних факторів, що його обумовлюють. Враховується можливість впливу аномального функціонування нервово-психічних процесів на соціальне становлення людини: чим вище дисгармонія у розвитку біологічних процесів у людини, тим більше вплив природного формування суспільно обумовленої особистості. Врахування впливу порушень розвитку на формування особистості і, зокрема, на пізнавальну діяльність людини дозволяє посилити увагу до пошуку дієвих корекційних засобів у вихованні розумово відсталих школярів з різними якісними особливостями дефекту.

Водночас кожна людина унікальна за закладеною в неї генетичною програмою і розвивається під впливом: спадкових біологічних особливостей, отриманих від батьків; виховання, через яке особистість відчуває формуючий вплив всієї історії людства, кристалізованої у сучасній людині та соціальному середовищі, в якому вона живе.

Як зазначалося вище, підхід до аналізу розвитку розумово відсталої дитини з позицій з'ясування взаємодії біологічної та культурної (соціальної) лінії розвитку було здійснено Л. Виготським, який виокремив "ядерні" та "вторинні" ознаки

розумової відсталості. На думку Л. Виготського, недорозвинення у розумово відсталих дітей вищих психічних функцій, зокрема, абстрагуючого і узагальнюючого мислення, є результатом саме культурного недорозвинення, тобто вторинним дефектом, що виник унаслідок недосконалого впливу соціального середовища та виховання на розвиток дитини. Це відбувається тому, що біологічно неповноцінна центральна нервова система олігофрена, будучи основою таких ядерних ознак розумової відсталості, як низька допитливість, уповільненість та утрудненість сприйняття нового, з перших же періодів прижиттєвого розвитку дитини порушує його нормальне спілкування з оточуючими людьми, його активні контакти зі світом, що призводить до вторинних ознак розумової відсталості, недорозвинення вищих психічних функцій. Л. Виготський вказує, що саме ці вторинні ускладнення виявляються такими, що більше піддаються корекційним впливам.

Для дефектології взагалі, і для олігофренопедагогіки особливо, якщо мати на увазі значну своєрідність відображення зовнішнього світу в системи (психіки) у розумово відсталих дітей, то принцип детермінізму має особливе значення. Підкреслюючи важливість теорії відображення, на якій цей принцип заснований для психології О. Леонтьєв вказує, що поняття відображення не просто постулює відношення адекватності образу реальності, що відображається, воно орієнтує і спрямовує дослідження. Воно ставить фундаментальну проблему дослідження переходу чи переводу відображеного змісту в зміст відображення. З огляду на це теорія відображення має як гносеологічний сенс, так і водночас сенс конкретно-науковий, психологічний.

Враховуючи положення про те, що психіка людини суб'єктивно відображає дійсність і відчуття залежить від мозку, нервів, сітківки, тобто певним чином організованої матерії, природно вважати, що точність (якість) відображення визначається тим, наскільки високо організована ця матерія (мозок).

Численні дані, отримані в олігофренопсихологічних дослідженнях, показують наявність грубих недоліків у перебігу різних пізнавальних процесів у розумово відсталих дітей, відповідно від ступеня ураження мозку залежить рівень відображення суб'єктом дійсності. Навіть при порівняно легких ступенях розумової відсталості спостерігаються неточність, фрагментарність, вузькість, слабка диференційованість сприйняття, порушення мнестичних процесів запам'ятовування, збереження, відтворення, значна недостатність мислення тощо. Звідси випливає найважливіше педагогічне завдання щодо розумового виховання учнів допоміжної школи: так організувати корекційний процес, щоб спеціальне педагогічне керівництво гностичної діяльності розумово відсталих школярів забезпечувало максимально можливу точність змісту відображення, тобто забезпечило б формування у учнів об'єктивно правильних знань про предмети та явища реальної дійсності.

Будучи фундаментальною властивістю всієї живої матерії, активність відображення по-різному проявляється на різних етапах еволюційного розвитку та вищого рівня досягає у людини, виявляючись у її продуктивній творчій діяльності. Фундаментальні дослідження переконують, що активність психічного відображення світу людиною зумовлена як біологічними, так і соціальними чинниками його розвитку. Численні факти, здобуті у психофізіологічних, психологічних і педагогічних дослідженнях розумової відсталості, спостереження на практиці навчання та виховання учнів допоміжних шкіл засвідчують, що значне зниження пізнавальної активності – типова й істотна риса інтелектуального недорозвинення.

Слід зазначити, що принципово важливим для педагогіки розумового виховання учнів допоміжної школи є розуміння того, що дія зазначеного біологічного фактору посилюється в онтогенезі різними несприятливими для розвитку пізнавальної активності середовими впливами на розумово відсталу дитину (надмірна опіка усуває у його практичній і

пізнавальній діяльності ті перешкоди, подбавши про які, тільки й можна що-небудь твердо виховати в дитині; невдачі в процесі пізнання, які отримують негативні оцінки з боку оточуючих, які часто важко особистісно переживаються розумово відсталою дитиною; значні труднощі в оволодінні тими діяльностями, які дають змогу здійснювати процес пізнання і відчувати отриману ними радість тощо).

Таким чином, умови буття конкретного суб'єкта (розумово відсталої дитини) в об'єктивній обстановці (неадаптованих до її особливостей середовищних обставин) призводять до того, що у учнів допоміжних шкіл виявляються помітно зниженими пізнавальні потреби, інтереси, що є причиною низької активності їхньої гностичної діяльності.

У радянській психології розвивається концепція про механізми формування внутрішньої психічної діяльності із зовнішньої її структури. Відповідно до цієї теорії, по-перше, спочатку зовнішня, предметна (гарматна), структура діяльності людини поступово інтеріоризується, здійснюючі її дії переходять у внутрішній, розумовий план, план свідомості, і в цьому процесі формується власне розумова діяльність людини. По-друге, цей процес неможливий без співробітництва, спілкування індивіда з іншими людьми, які в різних зовнішніх формах (через саму зброю, дію, зовнішню мову) передають йому способи виконання діяльності, що історично сформувалися в досвіді всього людства. Отже, дитина вбирає у собі досвід людства.

Зазначені положення мають важливе значення для проблеми корекції інтелектуального розвитку учнів допоміжної школи.

По-перше, становлять значний інтерес питання про таку організацію предметно-практичної діяльності розумово відсталих дітей, яка оптимально сприяла б формуванню їх розумової діяльності.

По-друге, потребують з'ясування і конкретизації стосовно розумово відсталих дітей з урахуванням особливостей їх психічного розвитку механізми переведення зовнішніх,

предметних дій у внутрішній розумовий план, план дій не з конкретними предметами, а їх образами.

По-третє, проблема відносин суб'єкта діяння з іншими людьми, які передають йому соціальний досвід виконання тієї чи іншої діяльності, є проблемою дидактичного керівництва практичною та розумовою діяльністю учнів допоміжної школи з боку педагога. У її вирішенні олігофренопедагогіка стикається з низкою суттєвих труднощів, що виникають, з одного боку, у зв'язку з низькою самостійністю розумово відсталих дітей і серйозними вадами у структурі своєї діяльності, з іншого – зумовлених практичною необхідністю виховання в учнів допоміжної школи умінь здійснювати діяльність самостійно.

Природно-науковою основою системи корекційної роботи, що розвивається в радянській олігофренопедагогіці, в процесі розумового виховання учнів допоміжної школи є фізіологічне вчення про пластичність центральної нервової системи, її величезні компенсаторні можливості: ніщо не залишається нерухомим, воно завжди може бути зміненим на краще за відповідних умов. Знаходження саме таких умов – завдання теорії та практики корекційної роботи.

В історії дефектології відомі концепції, що стверджують необхідність корекції окремих психічних процесів у розумово відсталих дітей і які показують деякі методичні засоби вирішення цього завдання. Очевидна недостатність такого підходу полягає в тому, що розкласти цілісну психічну діяльність людини, яка має системно-структурний характер, на елементи (сприйняття, мислення, мовлення тощо), можна лише формально – у реальній життєдіяльності вони функціонують у складній діалектичній єдності.

Помилок ізольовано-функціонального підходу до вирішення завдань корекційної роботи не уникнув у своїх ранніх працях і О. Граборов. Він розробив вправи для тренування окремих пізнавальних процесів і моторної сфери учня, які пропонував використовувати під час спеціальних уроків корекції. Обмеженість такої системи "психоортопедії" піддав принциповій критиці ще Л. Виготський.

Визнання недоліків різних теорій корекційної роботи, заснованих на тренуванні окремих психічних функцій, зокрема сенсорних процесів і моторики учнів, не повинно розумітися як ігнорування важливості корекції та розвитку цих функцій у структурі психічної діяльності школярів. Безумовно, корекційно-розважальний вплив на такі пізнавальні процеси, як відчуття і сприйняття, у роботі з розумово відсталими школярами абсолютно необхідний, так само, як і необхідні спеціальні засоби коригування недоліків моторики розумово відсталих школярів. Але відокремлювати роботу з сенсорного виховання дітей від корекційних заходів, вкладених у їх загальний розвиток, зокрема, в розвитку вищих психічних функцій, недоцільно, педагогічно неефективно.

І. Єременко має рацію, стверджуючи, що корекції підлягають як сенсомоторні механізми, так і процеси вищого аналізу та синтезу. Ці завдання повинні вирішуватися одночасно і у взаємозв'язку.

При цьому облік даних, отриманих у ряді експериментальних психолого-педагогічних досліджень, і теоретичних позицій, дає змогу намітити той основний напрямок корекційно-виховної роботи допоміжної школи, який має призвести до акцентування на формуванні вищих психічних функцій у олігофренів, зокрема, їхнього логічного мислення.

Підкреслення важливості розвитку логічного мислення розумово відсталих школярів у процесі корекційної роботи з ними аж ніяк не означає абсолютизацію правомірності суто інтелектуалістичної концепції в тлумаченні сутності розумової відсталості, згідно з якою своєрідність такої дитини зводиться лише до зниження інтелекту. На відміну від подібних поглядів представники суто афективної концепції розглядають як основну ознаку розумової відсталості порушення емоційно-вольової сфери, через які виявляється і пізнавальна недостатність олігофренів. Обговорюючи погляди К. Левіна, найбільшого представника саме такого підходу до розуміння розумової відсталості, Л. Виготський вказував на

складні взаємини між інтелектуальними та емоційно-вольовими компонентами в психічній сфері учнів допоміжної школи, на динамічні зміни між ними в ході розвитку дитини.

Найбільш продуктивним є затвердження такого підходу до здійснення корекційного впливу на хід розвитку розумово відсталого школяра, який передбачає створення педагогічних умов, що сприяють розвитку особистості як цілісної структури в єдності таких її компонентів, як пізнавальні процеси та емоційно-вольова сфера, досвід (знання, вміння, навички, звички), потреби, інтереси, переконання, цілі та мотиви. Важливо коригувати і розвивати у розумово відсталих дітей мислення не тільки і не стільки заради самого мислення, скільки для того, щоб забезпечити свідоме та активне ставлення учня до дійсності у всіх її різноманітних проявах, свідоме засвоєння інформації, свідомість трудової діяльності та поведінки у різних соціальних ситуаціях.

Суттєвим досягненням радянської олігофренопедагогіки є твердження принципового положення про те, що корекційну роботу у допоміжній школі необхідно проводити не на окремих ізольованих заняттях, а у всіх ланках єдиного навчально-виховного процесу при організації таких видів діяльності дитини, як гра, навчання, праця. Такий підхід зацікавив і дефектологів соціалістичних країн.

Визначити конкретні точки застосування корекційних засобів, об'єкти корекції допомагають дані олігофренопсихології про типологічні та вікові особливості розвитку у розумово відсталих різних пізнавальних та емоційно-вольових процесів, а також про специфічні прояви цих особливостей у різних видах діяльності. При цьому найважливіше значення надається врахуванню індивідуальних особливостей розумово відсталих школярів, а також необхідності диференційованого підходу до їх навчання та виховання. Суттєво допомагає в правильному індивідуальному та диференційованому підборі педагогічних засобів корекційного впливу на учнів знання специфічних особливостей розумово відсталих дітей, що за якісною своєрідністю дефекту належать до різних форм олігофренії.

Аналіз досліджень з проблеми розумового виховання особистості дає змогу обґрунтувати необхідність змістовно-діяльнісно-особистісного розгляду інтелектуального розвитку та визначити в кожному з його компонентів головні об'єкти застосування педагогічних впливів.

Узагальнення матеріалів з питань реалізації основних напрямів виховного процесу у роботі з учнями допоміжної школи засвідчує найважливішу роль корекції їх інтелектуальних порушень та цілеспрямованого формування якостей розуму у вирішенні завдань моральної, правової, трудової та інших сторін становлення особистості олігофренів.

Обговорення методологічних позицій дослідження проблеми та її природничо-наукових основ дає можливість здійснити подальший пошук шляхів посилення ефективності роботи з корекції інтелектуальних порушень у розумово відсталих школярів, виходячи з діалектико-матеріалістичного розуміння розвитку особистості як складного процесу якісних змін, визнання провідної ролі середовищних (головним чином, педагогічних) факторів у такому розвитку, але з урахуванням біологічно обумовленої його специфіки, що відображає принцип детермінізму в теорії відображення. Методологічно першочергово важливими у нашому дослідженні є також положення про активність суб'єкта психічного відображення дійсності, детермінованої як біологічно, так і соціально, про формування внутрішньої психічної діяльності на основі зовнішньої, предметно-практичної, що здійснюється у прямій чи опосередкованій співпраці з іншими людьми, про важливе значення для пізнавального розвитку людини формування вищих психічних функцій, можливості та необхідності їх виховання у олігофренів.

Безпосередньо дефектологічну специфіку нашого дослідження визначають положення про пластичність вищої нервової діяльності, її компенсаторні можливості, про системні взаємини між інтелектуальним та емоційно-вольовим розвитком олігофренів, необхідність індивідуального та диференційованого врахування їх

особливостей, зумовлених якісною своєрідністю структури та глибини дефекту.

Принципово враховується також розроблене у радянській дефектології положення про органічне включення корекційної роботи в усі ланки навчально-виховного процесу допоміжної школи.

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МИСЛЕННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Використання учнями допоміжної школи логічних методів встановлення причинних зв'язків між явищами

Відповідно до того, що в основу корекційної роботи, що проводиться нами з метою покращення інтелектуального розвитку дітей-олігофренів, покладено ідею активізації мислення учнів, що пов'язано насамперед із залученням їх до відносно самостійного розкриття причинно-наслідкових зв'язків між явищами реальної дійсності, необхідно з'ясувати психологічні особливості розумово відсталих школярів, які виявляються у відповідних видах пізнавальної діяльності.

Дослідження причинного мислення учнів допоміжної школи переважно були спрямовані на визначення того, як розумово відсталі діти розуміють або засвоюють причинно-наслідкові зв'язки чи дані в наочних і наочно-дійових ситуаціях (сутність цих зв'язків мислення відображує сприйняте, "безпосередньо дане"), або основані на відомих випробуваним відомостях (необхідно адекватно актуалізувати наявні знання).

На нашу думку, дуже перспективним для отримання діагностичних даних, а також для з'ясування невикористовуваних у навчанні резервів розвитку логіки мислення розумово відсталих школярів є дослідження їх мислення як умовного процесу, спрямованого на встановлення принципово нових, не відомих їм раніше зв'язків. За такого підходу в центрі уваги виявляється питання не так про актуалізацію сформованих тимчасових зв'язків, як про динамічні, "зв'язки, що екстрено

утворюються", що відіграють головну роль у механізмі мислення.

Для проведення такого дослідження ми вирішили використовувати завдання, засновані на застосуванні здавна відомих у змісті основних методів встановлення причинних зв'язків між явищами – методів єдиної подібності та єдиної різниці.

Завдання дослідження були такі:

– визначити можливості використання логічних методів пізнання причинних зв'язків розумово відсталими школярами на різних роках навчання;

– з'ясувати при цьому специфічні особливості учнів допоміжної школи порівняно з учнями початкової масової школи;

– простежити вплив характеру експериментальних завдань на результати виконання випробуваними.

Для проведення дослідження нами було розроблено спеціальний прилад, що дає можливість моделювати різноманітні логічні завдання, вирішення яких основане на методах єдиної подібності чи єдиної різниці.

Прилад є ящиком, на кришці якого розташовані сигнальна лампа і 10 кнопок (по 5 у двох рядах), пронумерованих від 1 до 10. Усередині змонтовано електричний пристрій, що дозволяє вмикати сигнальну лампу шляхом послідовного натискання на кілька різних кнопок, серед яких обов'язково має бути одна основна, вмикач. Прилад має перемикач, що дає можливість варіювати кількість кнопок (від двох до чотирьох), які слід натиснути для вмикання сигнальної лампи. У подальшому викладі ми застосовуватимемо термін "кількісний комплекс", наприклад, якщо сигнальна лампа вмикалася шляхом послідовного натиснення на дві кнопки (серед яких одна – основна, а інша – супутня), завдання позначається як "кількісний комплекс 2"; якщо для увімкнення лампи потрібно натиснути на три кнопки (основну та дві супутні), – "кількісний комплекс 3". Відповідно використовувалися завдання на "кількісний комплекс 4".

Інший перемикач приладу дає змогу встановити будь-яку з десяти кнопок. Сама по собі, натиснута ізольовано від інших у заданому комплексі, основна кнопка сигнальну лампу не засвічує. Подібний пристрій приладу надає можливість змоделювати відносини між основною причиною та супутніми умовами – причина (натиск на кнопку) викликає наслідок (засвічення сигнальної лампи) лише за певних умов (натиск на супутні кнопки).

Підкреслимо також, що для увімкнення сигнальної лампи байдуже, якою за порядком серед супутніх буде натиснута основна кнопка, що вмикає лампу.

Експерименти проводились індивідуально. У них брали участь 88 учнів 2-х, 5-х та 7-х класів київських допоміжних шкіл та 25 учнів 1 класу масової школи.

Перед початком досвіду експериментатор пояснював і показував випробуваному на ряді прикладів принцип включення сигнальної лампи. Потім випробуваний виконував кілька вправ увімкнення; при цьому експериментатор вказував номер кнопки, що запалює. Кількість таких вправ не регламентувалася. Безпосередньо до експерименту ми бралися лише тоді, коли випробуваний повністю засвоював принцип увімкнення сигнальної лампи. У процесі вправ увагу випробуваного спеціально акцентувалося на тому, що основна кнопка, що засвічує, може бути натиснута будь-якою за порядком – на початку, в середині, в кінці заданого ряду, для увімкнення сигнальної лампи це значення не має.

Експеримент, як правило, починався із завдань на метод єдиної подібності. Експериментатор говорив: “Зараз я називатиму кнопки, на які потрібно натискати, а ти постарайся здогадатися, яка ж кнопка вмикає лампу”. Встановивши засвічення, наприклад, кнопку 2, експериментатор пропонує: “Натисніть на кнопку 2, 3, 4 (лампочка засвітилася). Тепер натисніть кнопку 2, 5, 6 (лампочка засвітилася). Яка ж кнопка включає лампочку?” У разі правильної відповіді випробуваному пропонувалися аналогічні завдання, причому варіювалося місце кнопки, що

засвічує, серед інших заданих в умові; за неправильної – завдання повторювалося.

Після 5-8 завдань за методом єдиної подібності випробуваному пропонувалися завдання за іншим методом – єдиної відмінності. Експериментатор, встановивши на засвічення, наприклад, кнопку 9, пропонував: “Натисніть на кнопки 7, 8, 9 (лампочка засвітилася). Тепер натисніть на кнопки 7, 8, 10 (лампочка не засвітилася). Яка кнопка засвічує лампочку?” Учню пропонують ще 5-8 завдань, заснованих на використанні того самого методу.

Вперше випробуваний отримував завдання на “кількісний комплекс 3”; через певний термін (10-15 днів) – подібні завдання на “кількісний комплекс 2”, а ще через такий самий час – на “комплекс 4”. Таким чином ми намагалися уникнути впливу вирішення попередніх завдань на результати подальших дослідів.

У протоколах дослідів фіксувалися завдання, правильні і помилкові відповіді учнів, їх обґрунтування власних рішень, а також вплив деяких видів педагогічної допомоги на результати піддослідних.

Розглянемо кількісні показники, одержані в експерименті. Розділивши кількість правильно вирішених учнем завдань на загальну кількість запропонованих йому, ми отримали результати кожного учня окремо з різних серій експериментів.

Привертає увагу залежність між кількістю правильних рішень і кількістю складових компонентів за умови завдання. Так, у учнів 5 класу допоміжної школи не викликали вже особливих труднощів завдання з “кількісним комплексом 2”; навіть у другому класі багато розумово відсталих школярів після кількох невдалих спроб починали правильно вирішувати подібні завдання. Однак зі збільшенням кількості заданих кнопок, серед яких потрібно було виділити основну, результати учнів помітно знижувались. Особливі труднощі завдання з “кількісними комплексами 3 і 4” викликали в учнів 2 класу допоміжної школи, хоча це простежувалося й у

старших класах, як і в першокласників масової школи (хоч і меншою мірою).

Природньо припустити, що основна причина зниження кількості правильних рішень зі збільшенням кількісного комплексу завдань у тому, що випробуваним важко запам'ятати зростаючу кількість даних. Справді, мнестичні здібності піддослідних відбиваються на результати рішення експериментальних завдань. Однак головну роль, на нашу думку, тут відіграє не пам'ять, а здатність до цілеспрямованого аналізу умови для відокремлення його основного компонента.

Щоб перевірити це припущення, ми пропонували учням записувати номери натиснутих кнопок (знімаючи тим самим мнестичне завдання) і, виходячи із записів, робити висновок. Більшості розумово відсталих піддослідних це не допомогло правильно вирішити завдання. Зауважимо також, що ми намагалися підбирати завдання так, щоб полегшити запам'ятовування їх умов (наприклад, рекомендували натискати кнопки 1, 2, 3, 4 та 1, 5, 6, 7 тощо).

До того ж більшість розумово відсталих учнів могли абсолютно правильно повторити, які кнопки вони натискали обидва рази, але висновок робили неправильно.

На відміну від них діти з нормальним інтелектом менше помилялися у своїх висновках, якщо точно запам'ятовували умови завдання.

Отже, на результатах вирішення експериментальних завдань насамперед відображається недостатній розвиток аналітико-синтетичної діяльності, необхідної для визначення причинно-наслідкових зв'язків, у розумово відсталих дітей. Чим більше даних, поданих за умови завдання, тим важче учням допоміжної школи вичленувати один істотний, причинний компонент.

Аналізуючи дані, відзначимо, що кількість правильних рішень в учнів допоміжної школи зростає від класу до класу, що може свідчити про певний розвиток мислення у олігофренів. Однак цей розвиток відбувається недостатньо інтенсивно, особливо у старших класах. Якщо результати

учнів п'ятих класів допоміжної школи помітно перевищують аналогічні показники розумово відсталих другокласників, то учні 8 класу не набагато випереджають п'ятикласників, у багатьох випадках залишаючись на тому самому рівні. Цікаво, що показники першокласників з нормальним інтелектом не тільки значно кращі за результати учнів 2 класу допоміжної школи, а й перевищують результати розумово відсталих восьмикласників.

Це може свідчити про високу симптоматичність подібних завдань для діагностики розумової відсталості.

Також необхідно враховувати якісні відмінності порівняно з нормальними дітьми, які є у процесі мислення в учнів допоміжної школи. Насамперед, у розумово відсталих дітей насилу виробляється принцип вирішення завдань, що потребують застосування певного логічного прийому. У наших дослідах це яскраво виявилося в тому, що абсолютна більшість піддослідних-олігофренів зазнавали труднощів у вирішенні запропонованих завдань. Для усвідомлення принципу вирішення вони потребують значної кількості спроб, але й при цьому багатьом з них, навіть серед восьмикласників, у процесі експерименту цей принцип засвоїти не вдалося.

Більшість (13 з 25) першокласників з нормальним інтелектом дали правильні відповіді відразу після першого чи другого формулювання завдання; в інших дітей цієї групи (за рідкісними винятками) принцип рішення вироблявся після 3-4 помилкових спроб.

Іншою особливістю розумово відсталих школярів є те, що вироблений ними у процесі вправ принцип рішення виявляється нестійким, нерідко втрачається.

Як типовий приклад опишемо хід досвіду з ученицею Людою Т. (8-й клас, 16 років, дебільність). Перші три завдання на метод єдиної подібності ("кількісний комплекс 3") випробувана вирішує неправильно. Наступні три аналогічні завдання вирішені правильно, незважаючи на те, що кнопка, що засвічується, весь час змінюється, варіюється її місце в ряді супутніх. Здавалося б, учениця опанувала принцип

рішення, проте наступні два завдання цього ж типу знову вирішені помилково. Приблизно те саме повторюється і під час вирішення завдань методом єдиної відмінності.

Зазначимо, що втрата учнем принципу вирішення меншою мірою спостерігається при пропонуванні завдань з "кількісним комплексом 2", але успішніше, ніж у описаному вище прикладі, при ускладненні завдань ("кількісний комплекс 4").

На відміну від розумово відсталих школярів, діти з нормальним інтелектом стійко утримують у свідомості зрозумілий їм логічний прийом і послідовно використовують його під час вирішення різних завдань. При цьому принцип вирішення, вироблений на завдання одного типу (наприклад, завдання методу єдиної подібності з "кількісним комплексом 3"), досить успішно переноситься на вирішення інших завдань (зі зміною кількісного комплексу, потребують застосування іншого методу – єдиної відмінності).

Так, учениця 1 класу масової школи Рита Р. (7,5 років) неправильно вирішує запропоновані їй 6 завдань на метод єдиної подібності ("кількісний комплекс 3"); окремі правильні відповіді при цьому можна пояснити випадковим вгадуванням. Потім їй було запропоновано з тим самим кількісним комплексом завдання на метод єдиної відмінності. Після двох помилкових спроб випробувана наступні п'ять завдань вирішує правильно. Для перевірки стійкості усвідомленого принципу рішення і здібності для його перенесення, дівчинці тут же пропонують різні завдання з "кількісним комплексом 4" як на метод єдиної відмінності, так і знову на метод єдиної подібності, – всі вони вирішені безпомилково.

Яскраво виявився у розумово відсталих школярів недостатній розвиток здібності до логічного обґрунтування своїх рішень. Багато хто з п'ятикласників та восьмикласників допоміжної школи (не кажучи вже про учнів 2 класу), які правильно вирішували запропоновані завдання, не могли логічно обґрунтувати свій висновок. Найчастіше на запитання експериментатора "як ти здогадався?" вони або

нічого не відповідали, або давали висловлювання на кшталт: “я вгадав”, “тому що натискав кнопку і лампочка вмикалася”, “бо ця кнопка вмикає, а інші – ні”.

Логічне обґрунтування рішення спостерігалося лише в поодиноких випадках. Наприклад, Вова К. (8 клас, 15 років), після кількох невдалих спроб, почавши правильно вирішувати завдання за методом єдиної подібності, на питання “як ти здогадався?” відповідає: “Бо цю кнопку перший раз натискав і другий. А інші тільки раз натискав”. Учениця 5 класу Галя П. (13 років), зрозумівши принцип вирішення завдань за методом єдиної відмінності та керуючись ним практично, формулює обґрунтування своїх висновків: “Ви її (кнопку) першою говорили, я натиснула, і засвітилася лампа. А потім я її не натиснула, і лампа не засвітилася. Засвічується та, про яку ви двічі не говорили”.

Потрібно відзначити, що майже всі першокласники масової школи, у яких вдалося виробити принцип рішення в практичних вправах, змогли правильно пояснити хід своїх висновків:

“Тому що і вперше я натискав кнопку 8 і вдруге її натискав. І лампочка засвітилася” (Юра Б., 7 років). “Вперше натискала 5, 6, 7 і вмикалася лампа, а потім 5 і 7 натиснула, а 6 пропустила, іншу натиснула замість неї, і лампа не ввімкнулася. Виходить, 6 вмикає лампу. (Лариса Т., 7 років) тощо.

Ці дослідження свідчать про те, що учні як допоміжної, так і масової школи дещо краще роблять висновки за методом єдиної відмінності, ніж методом єдиної подібності. З одного боку, це можна пояснити тим, що завдання на відмінність у більшості випадків пропонувалися після завдань на подібність і для випробуваних звичними були умови роботи з приладом. Однак основна причина тут, мабуть, у тому, що дітям об’єктивно легше порівнювати за різницею, ніж за подібністю, що відомо з досліджень, присвячених психології порівняння.

Наприклад, учень 8 класу Вітя Ш. (15 років) не зміг зрозуміти принцип вирішення завдань за методом єдиної

подібності (було дано сім завдань). Випробуваному відразу були запропоновані завдання за методом єдиної відмінності і він з другої спроби став вирішувати їх безпомилково. Після цього ми повернулися до завдань за методом єдиної подібності, але знову Вітя жодну з них правильно не вирішив.

Охарактеризуємо основні помилки, яких припускається розумово відсталі школярі при висновках з використанням логічних методів встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Найбільш поширеними є неправильні висновки, в основі яких лежить відома помилка "після цього – отже, внаслідок цього". У наших дослідах це яскраво проявилося в тому, що багато розумово відсталих кнопкою, що засвічують лампу, вважали ту останню, після якої безпосередньо включалася лампа. Такі помилки мали у розумово відсталих школярів стійкий характер, хоча на них вказували учням у процесі вправ, що передували експерименту, і під час експериментів. Подібні помилки були і в першокласників масової школи, однак у нормальних дітей вони значно легше піддавалися виправленню.

З неправильним висновком типу "після цього – отже, внаслідок цього" пов'язані і неправильні висновки розумово відсталих дітей, в основі яких помилки "поспішного узагальнення". Сутність їх полягає в тому, що учні, вирішуючи питання, яка з кнопок вмикає лампу, не враховують обставин одного й іншого випадків її вмикання, а орієнтуються лише на перший з них. Ззовні це проявляється в тому, що учень, засвітивши лампу один раз, вже дає висловлювання про кнопку, що вмикає, хоча, звичайно, підстав для правильного висновку він ще не має. Це найчастіше спостерігалося у тих учнів, які мають переважання процесу збудження над гальмуванням. В учнів масової школи подібних помилок майже не спостерігалося.

Однак, на нашу думку, помилки поспішного узагальнення мали місце у висновках випробуваних значно частіше, ніж вони виявлялися ззовні. Здавалося б, якщо учень робив висновок після того, як у нього лампа

засвічувалася двічі, немає підстав говорити про поспішність узагальнення. Але аналіз неправильних відповідей учнів засвідчує, що вони часто орієнтувалися не так на обидва випадки, як лише на один з них (але цього разу не перший, але в другий).

На нашу думку, саме та обставина, що розумово відсталі школярі не піддаються цілеспрямованому порівнянню обох умов завдань, а аналізують лише одне з них, приводить учнів до помилкових висновків.

Ми припустили, що допомога, спрямована на подолання саме цієї проблеми, позначиться позитивно на результатах рішень, і перевірили це припущення в експерименті.

Одним із допоміжних педагогічних прийомів була деяка зміна формулювання питання, зверненого до учня. Ми намагалися спрямувати школяра до аналізу однієї та іншої умови. Наприклад, варіант питання "яка кнопка обидва рази вмикала лампочку?" суттєво допоміг учням в усвідомленні принципу вирішення експериментальних завдань за методом єдиної подібності. Правильному вирішенню завдань за допомогою методу єдиної відмінності допомагало формулювання питання "чому лампочка вперше вмикалась, тоді як у вдруге – не вмикалася ?"

Ми вдалися і до такого виду педагогічної допомоги: під натиснутими кнопками учень клав паперові фішки (мнестична задача при цьому, як ми бачимо, знімається). Так, наприклад, вирішуючи завдання за допомогою методу єдиної подібності, учень вперше відзначає фішками кнопки 1, 2, 3, 4, а вдруге – 5, 6, 3, 7. Під кнопкою 3 виявляються дві фішки, і це наочно показує учневі, що ця кнопка натискалася двічі. Цей прийом використовували і під час вирішення завдань за допомогою методу єдиної відмінності.

Зрештою, якщо описані прийоми педагогічної допомоги не призводили до позитивного результату, з учнем проводився послідовний аналіз виконаних дій. Експериментатор спрямовуючими питаннями допомагав порівняти умови обох завдань. У деяких випадках, особливо у 2-му класі,

доводилося повідомляти учням готовий висновок, роз'яснюючи хід дій.

Отже, проведені досліди показали, що, незважаючи на вельми низькі результати самостійного вирішення розумово відсталими школярами завдань, що потребують застосування логічних методів встановлення причинно-наслідкових зв'язків, потенційні можливості розвитку логічного мислення у них є.

З нескладними завданнями, коли в умовах зведено до мінімуму кількість компонентів (у наших дослідах – завдання з "кількісним комплексом 2"), можуть самостійно впоратися деякі учні вже 2 класу допоміжної школи. При ускладненні завдань ефективною стає педагогічна допомога, спрямована на корекцію недоліків логічного мислення розумово відсталих дітей.

В описаних експериментах завдання встановлення причинно-наслідкових зв'язків моделювалися з використанням переважно першосигнальних подразників, проте такі завдання можуть бути і вербального характеру.

Як буде показано нижче, такі завдання, сконструйовані за допомогою різного за змістом навчального матеріалу, використовувалися в експериментальному навчанні. При цьому ми переконалися, що систематичні вправи учнів у вирішенні подібних завдань, побудовані на конкретному навчальному матеріалі, можуть сприяти розвитку розумового мислення дітей-олігофренів. Якщо учневі пропонувалися такі умови, коли треба робити самостійні висновки, знання засвоювалися значно свідоміше та міцніше, розвиток учнів здійснювався з найбільшим ефектом.

Індуктивні та дедуктивні висновки учнів допоміжної школи

Одним із найважливіших аспектів розвитку логічного мислення розумово відсталих школярів у роботі над причинно-наслідковими зв'язками є формування та корекція індуктивних і дедуктивних висновків учнів, тобто виховання у них вміння узагальнювати причини однорідних явищ і

водночас використовувати ці узагальнення для пояснення нових явищ того ж порядку, що вже їм відомі.

Це питання мало досліджувалося в олігофренопсихології і дидактиці допоміжної школи. Вивчення досвіду вчителів показує, що у практиці навчання йому не приділяється належної уваги.

У роботах, присвячених дослідженню узагальнень розумово відсталих дітей, переважно зверталася увага на предметні узагальнення, порівняно з якими узагальнення причинних зв'язків є більш складнішим видом розумової діяльності.

Завданням зробленого нами дослідження було з'ясування особливостей узагальнення причинних закономірностей учнями 1-8 класів допоміжної школи, тобто розвитку їх індуктивних висновків; визначення особливостей розвитку у школярів спроможності конкретизувати узагальнену закономірність, тобто укласти за дедукцією; а також виявлення співвідношення між розвитком у олігофренів індуктивних та дедуктивних висновків (співвіднесення операцій узагальнення та конкретизації).

Експериментами було охоплено 96 учнів 1-8 класів допоміжних шкіл м. Києва (олігофренія легкого ступеня).

Спочатку розглянемо методику і результати тієї частини дослідження, у якій прагнули з'ясувати особливості індуктивних висновків учнів.

Кожному з піддослідних демонструвалися послідовно три серії дослідів, що дають змогу спостерігати, що відбувається в результаті нагрівання, розширення різних тіл: монети, металевої кульки; води, молока, чорнила; повітря. Демонстрація кожного досліду супроводжувалася роз'ясненням експериментатора. Наприкінці кожної серії завдань робилися відповідні висновки, а після того, як експериментатор завершував демонстрацію всіх дослідів, учневі пропонувалося зробити загальний висновок зі спостережень ("який висновок можна зробити з усього того, що ти зараз побачив і дізнався?").

Зважаючи на те, що навіть старшокласники далеко не завжди розуміли слово “висновок”, доводилося питання дещо видозмінити (“про що ти дізнався з цих дослідів?”, “яке правило потрібно запам’ятати?”).

Якщо учень був не в змозі зробити самостійне узагальнення, експериментатор використовував деякі елементи педагогічної допомоги (вони будуть описані нижче). Якщо і така допомога не призводила до бажаного результату, школяру пропонувалося запам’ятати готовий висновок (“всі тіла від нагрівання розширюються”). Учень повинен був повторити це формулювання, отримавши установку на запам’ятовування.

Результати дослідів свідчать про наявність у школярів кількох рівнів самостійного узагальнення причинно-наслідкових зв’язків (у деяких випадках експериментатору не вдалося отримати жодної відповіді). Тільки на двох останніх рівнях ми бачимо дійсно узагальнення. Перші ж два точніше назвали “рівні підсумовування”, “рівні висновків”. Це щаблі, які проходять учні допоміжної школи у своєму розвитку узагальнюючого причинного мислення.

Перший рівень характеризується тим, що учні лише описують, не пояснюючи, окремі факти (найчастіше один із них): “Я дізнався, що вода, якщо поставити її на вогонь, піднімається; що кулька не проходить у дірочку” (Костя Ш., 10 років, 4 клас) тощо.

Відповіді, віднесені до другого рівня, описують певний конкретний факт і пояснюють його причину: “Монета розширилася від нагрівання, не пролізла в отвори” (Наташа Є., 13 років, 5 клас) тощо. Деякі учні не обмежуються описом якогось одного факту, а включають у підсумкову відповідь кілька фактів з поясненням їх причин: “Кулька, монета, коли нагріваються, більшими стають, вода теж більше, йде вгору, і повітря більше... коли нагрівають” (Саша Т., 13 років (6 клас) тощо.

Відповіді третього рівня виходять за межі конкретних випадків, сприйнятих учнями, і мають уже узагальнюючий характер, але певну закономірність діти бачать лише

всередині певної однієї серії дослідів. Вони намагаються знайти вирази для більш загальних понять – “метали”, “тверді предмети”, “рідини”: “Які всі з металу, вони, коли нагріваються, збільшуються” (Ваня Г., 17 років, 8 клас) тощо.

Четвертий рівень, найвищий, характеризується повним узагальненням закономірності, яка спостерігається. У відповідях цього рівня використані такі узагальнюючі вирази, як “всі тіла”, “всі” тощо. “Коли якийсь предмет, будь-яке тіло нагрієш, воно розширюється” (Сергій Д., 15 років, 8 клас), “Все, що нагрівається, більше буде” (Саша М., 11 років, 4 кл.).

Привертають увагу вкрай низькі показники у молодших класах; значна кількість старшокласників, які виявилися не в змозі зробити самостійний індуктивний висновок; деякі учні навіть старших класів не розуміли сутності завдання. Проте певні елементи педагогічної допомоги, яку ми надавали деяким учням у процесі експерименту, дали змогу багатьом із них (навіть у молодших класах) вивести закономірності.

Насамперед експериментатор, не отримавши задовільної відповіді (учень описував чи роз’яснював окремі конкретні факти), намагався спрямувати розумову діяльність піддослідних до узагальнення, вдаючись до деяких змін у формулюванні завдання (“Яке правило потрібно запам’ятати?”) або за допомогою додаткового питання: “Хіба тільки кулька ставала більшою?”, “Хіба тільки рідини збільшуються?” тощо. Слід зазначити, що ці питання лише в поодиноких випадках (переважно у 6-8 класах) допомагали учням зробити необхідний висновок.

Потім експериментатор використовував прийом, за допомогою якого досягалися значно кращі результати. На нашу думку, для розумово відсталих школярів основна складність підбиття висновків полягає в тому, що у них як би випадає одне з найбільш важливих міркувань, що вже має узагальнення, – що всі окремі об’єкти, що демонструються, можна об’єднати загальним поняттям “всі тіла”, “усе”. Наша допомога полягала у підведенні учнів до формулювання цього міркування (“Як можна назвати одним словом кульку, монету, воду тощо?”); у разі потреби узагальнююче слово

вводив сам експериментатор. Маючи в своєму розпорядженні це міркування, сформулювали узагальнений висновок троє учнів 1 класу, 6 учнів 2 класу, 7 – 3; у наступних класах, за винятком поодиноких випадків, – всі учні.

Отже, у учнів навіть молодших класів у зоні найближчого розвитку є здатність до побудови індуктивних висновків.

Включення до навчального процесу вже з 1 класу завдань, що вимагають від школярів виведення загальних правил, елементарних узагальнень із низки конкретних випадків, допоможе вчителю перевести цю здатність до рівня актуального розвитку учнів.

У другій частині дослідження, проведеної через 3 дні після першої, ми прагнули з'ясувати здатність учнів допоміжної школи до дедуктивних висновків, тобто їх уміння використовувати знання закономірностей (у нашому експерименті – зв'язок між нагріванням і розширенням різних тіл) для пояснення відповідних нових фактів.

Кожному з піддослідних пропонувалося виконати такі чотири завдання:

– взявши спиртовий термометр за кульку зі спиртом, пояснити, чому рідина піднімається по трубочці вгору;

– розглянувши два малюнки із зображенням натягнутих телеграфних дротів влітку та взимку, пояснити, чому влітку дроти провисають;

– словесно пропонувалося таке завдання: "У каструлю до верху налили воду, поставили на вогонь і стали підігрівати. Що станеться з водою? Чому?";

– демонструвалася кулька для настільного тенісу з вм'ятиною на ньому; слід вирішити, що потрібно зробити, щоб кулька стала рівною. Якщо для учня виявлялося складним, рекомендацію давав експериментатор. І тут учень мав пояснити, чому кулька при нагріванні вирівнюється.

Школярі виявили різні рівні вирішення завдань. Перший, найнижчий рівень, характеризувався невмінням застосувати відому учням закономірність і, хоча деякі з учнів могли її відтворити, жодного зв'язку між нею і новим фактом вони не вбачали.

У відповідях, віднесених до другого рівня, учні правильно називали правильно причини явищ чи визначили наслідки, яких слід очікувати у цій ситуації, але відповіді їх мали поверхневий характер. Наприклад, учні правильно вказували, що спирт у термометрі піднімається, тому що кулька зігрівається рукою, але про сутність явища (спирт від нагрівання збільшується в обсязі) не говорили.

Відповіді, віднесені до третього, найвищого рівня, свідчили про розуміння сутності явищ: “Спирт піднімається по трубочці, тому що рукою нагріваю; коли нагрівається, спирт, як усі, стає більше” (Міша К., 14 років, 6 клас); “Влітку дроти від тепла розширюються, довші, вільно висять; взимку стягуються…. Для того влітку і не натягують, щоб узимку не обірвалися” (Саша Г., 15 років, 8 кл.).

До речі, пояснити, чому по-різному натягнуті дроти влітку та взимку, школярам було важко, можливо, тому що подібні явища далекі від їхнього життєвого досвіду.

Аналіз результатів другої частини експерименту показує, що лише до 4-5 класів учні допоміжної школи (хоча далеко не всі) свідомо використовують знання певної закономірності для роз’яснення внутрішньої сутності процесів, що спостерігаються. Учні молодших класів часом можуть пояснити за аналогією з попередніми причини нових явищ, роз’яснити зовнішні зміни; про сутність явищ вони не говорять. І лише у восьмих класах близько 50% учнів свідомо і по суті оперували засвоєною закономірністю для пояснень нових фактів.

Закінчивши цю частину експерименту, ми знову пропонували учням відтворити формулювання відомої закономірності. Отримані при цьому дані потребують висновків з дедукції. Таке зіставлення дає змогу зробити висновки про розвиток в учнів різних класів допоміжної школи операцій узагальнення і конкретизації.

Зазначимо, що загалом показники правильного відтворення учнями закономірності значно перевищують показники самостійного її узагальнення.

Це пояснюється тим, що відтворити формулювання закономірності змогла не тільки абсолютна більшість учнів, які зробили узагальнення самостійно, а й ті з учнів, які, роблячи висновок, використовували допомогу педагога (школярі, які запам'ятовували формулювання зі слів експериментатора, як правило, через три дні відтворити її не змогли).

Зазначимо, що учні 1-2 класів допоміжної школи неспроможні самостійно вивести закономірність, виходячи із спостереження низки однорідних явищ. Ті, кому вдавалося це зробити за допомогою експериментатора, надалі ні відтворити закономірність, ні конкретизувати її були не в змозі. Деякі учні 3-4 класів вже відтворюють узагальнену закономірність і під час вирішення нескладних нових завдань успішно конкретизують її. Однак як у цих класах, так і у всіх наступних, привертають увагу значні розбіжності між даними відтворення закономірності і результатами її конкретизації. Зіставлення цих даних дає змогу стверджувати, що багато учнів недостатньо свідомо засвоїли узагальнення, тому хоч і відтворюють його з пам'яті, але простежити його дію в нових, навіть простих випадках не можуть; особливо виявляється така розбіжність у виконанні складніших завдань. Цей факт свідчить про переважний, порівняно з узагальнено-логічними формами мислення, розвиток мнестичних здібностей у розумово відсталих школярів.

Помітна також відсутність точного узгодження між розвитком в учня здібностей до самостійного узагальнення причинної закономірності та вмінням свідомо її використовувати (конкретизувати). Можна помітити, щоправда, в учнів певну відповідність між рівнем узагальнення закономірності та її конкретизації. Так, узагальнюючи ("підсумовуючи") закономірність на першому рівні, учні і конкретизують її на найнижчому (першому) рівні. Другий і третій рівні узагальнення у багатьох випадках відповідають другому рівню конкретизації. Деякі з учнів, які узагальнили закономірність на четвертому рівні, потім показали високі результати й у завданнях, що потребують

конкретизації (третій рівень). Але ці відповідності не є обов'язковими. Були не поодинокими випадки, коли учні, які самостійно узагальнили закономірність, конкретизували її на першому рівні. І, навпаки, учні, які показали низькі результати при самостійному узагальненні закономірності (перший, другий рівні) і які засвоїли закономірність лише з педагогічної допомогою, конкретизували її на високому (третьому) рівні.

Отже, для оволодіння певним узагальненим правилом чи законом недостатньо того, щоб учні самостійно індуктивним шляхом вивели його з низки конкретних фактів (хоча цю умову, як показали результати дослідів, слід вважати необхідною для якісного засвоєння відповідного матеріалу).

Не менш важливо навчити розумово відсталих школярів конкретизувати таке узагальнення, адекватно використовувати його для пояснення нових фактів. У цьому слід систематично вправляти учнів допоміжної школи, починаючи з молодших класів, озброюючи їх зразками виконання відповідних розумових дій. У шкільній практиці нерідко можна спостерігати випадки, коли вчитель, вислухавши формулювання поняття, правила чи закону, не вимагає підкріплення даного узагальнення конкретними прикладами, або ж, вправляючи учнів у виконанні конкретних навчальних завдань, пропонує обґрунтувати правильність рішень відповідним узагальненим правилом.

На нашу думку, можливість формування в учнів індуктивних і дедуктивних висновків у їх єдності – найважливіший резерв корекції та розвитку логічного мислення розумово відсталих школярів. Педагогічні умови здійснення такої роботи будуть розглянуті нижче.

Отже, експериментальне вивчення особливостей логічного мислення розумово відсталих школярів при розкритті, узагальненні та конкретизації причинно-наслідкових зв'язків, з одного боку, показало значно знижені можливості його спонтанного розвитку у олігофренів (коли відповідному напрямку корекційної роботи не приділяється належної уваги в практиці), але, з іншого боку, виявило в

учнів наявні потенційні можливості, що проявилося передусім в ефективності застосування різних видів педагогічної допомоги.

Така допомога, як спеціальний вид корекційно-розвивальних впливів на інтелектуальну сферу олігофренів, ґрунтується на врахуванні типових для школярів помилок і труднощів у процесі умовиводу причинного мислення.

До основних з них, виявлених у дослідженні, можна віднести такі:

1) проблеми у виробленні та усвідомленні принципу вирішення пізнавального завдання, його нестійкість і недостатня гнучкість при зміні умов завдання; 2) невміння послідовно охопити розумовим аналізом необхідну сукупність компонентів умови, що висувається (особливо при їх кількісному збільшенні), що визначає логічні помилки типу поспішного узагальнення, "після цього – значить, внаслідок цього"; 3) негативний вплив на процес вирішення розумового завдання знижених мнестичних здібностей учнів, хоча точне запам'ятовування умови і висновку далеко не завжди гарантує правильності умовиводу; 4) "випадання" у процесі умовиводів у мисленні окремих логічних посилань, необхідних для адекватного висновку; 5) порушення співвіднесеності операцій узагальнення та конкретизації в єдиному індуктивно-дедуктивному процесі пізнання дійсності.

СВОЄРІДНІСТЬ ЯКОСТЕЙ ЗНАНЬ У УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ І ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТА ЇХ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Система якостей знань як об'єкт роботи з корекції інтелектуальних порушень у учнів допоміжної школи

Роль правильно сформованих знань у розумовому розвитку людини підкреслював ще К. Ушинський, зауважуючи, що "розум розвивається тільки в дійсно реальних знаннях" і виокремлюючи виділяючи необхідність того, щоб ці знання були "цілком засвоєні" розумом.

Знання слугують людині для того, щоб вона могла правильно розуміти різноманітність явищ навколишнього світу, вибирати адекватні способи поведінки та діяльності в ньому, проявляти своє емоційно забарвлене ставлення до нього. З огляду на це, знання лежать в основі формування світогляду особистості.

Сформовані у школярів знання повинні мати систему різних якостей. Їх точне визначення є для педагогіки завданням величезної практичної значущості, оскільки це створює в процесі навчання чіткі цільові орієнтири. Це завдання вирішувалося у низці педагогічних досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів. Стосовно навчання розумово відсталих школярів видається необхідним у розгляді питання якості знань запровадження такої важливої підстави, як реальні можливості оволодіння знаннями дітьми зі стійкими порушеннями пізнавальної діяльності, що визначає реальні перспективи їх життєвої адаптації.

Слід зазначити, що у зарубіжній дефектології відомі концепції, які повністю знецінюють роль опанування загальноосвітніх знань у розумовому розвитку дітей-олігофренів. Численні дослідження радянських дефектологів переконливо свідчать про досконалу неспроможність таких поглядів. Однак було б помилковим впадати в іншу крайність, і, ігноруючи безперечний факт значного зниження пізнавальних здібностей учнів допоміжної школи, декларувати можливість оволодіння ними знаннями на тих самих якісних рівнях, досягнення яких доступно інтелектуально повноцінним школярам. Радянська олігофренопедагогіка, стверджуючи провідну роль шкільного навчання (зокрема, озброєння учнів знаннями та вміннями їх застосовувати) у корекції пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей і постійно піклуючись про вдосконалення змісту навчання у допоміжній школі, водночас бачить глибоку специфічність цього змісту, засновану на врахуванні особливостей розумово відсталих учнів.

Виходячи з цих особливостей, і, звичайно, з досягнень загальної педагогічної теорії у визначенні системи якостей знань учнів, спробуємо намітити таку систему щодо завдань навчання та корекції інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів. Ми враховуватимемо при цьому, що матеріальна основа психіки у розумово відсталих дітей порушена, що, природно, відбивається на результативності їх пізнавальної діяльності та об'єктивно регламентує можливості оволодіння ними знаннями на вищих рівнях прояву їх якостей. "Фізіологічних процесів, що відбуваються в корі мозку і є механізмами психологічних процесів, відбуваються у цих випадках (за розумової відсталості) не так, як у дітей без органічних уражень мозку".

Стрижневою якістю знань є правильність чи об'єктивність, тобто їх відповідність істинному значенню пізнаваного предмета чи явища з погляду відображення істотного і несуттєвого.

Зазначимо, що у системі виділених І. Лернером якостей знань ця якість відсутня. На наше переконання, його

підкреслення щодо навчання розумово відсталих школярів важливо, оскільки саме порушення правильності знань – типовий недолік змісту свідомості олігофренів, що виникає на основі ядерних ознак розумової відсталості, що належать до фізіологічних особливостей їхньої вищої нервової діяльності. Порушення концентрації нервових процесів, надмірно широка їх іррадіація лежать в основі патологічно широкої генералізації подразників, властивої розумово відсталим. У пізнавальній діяльності це проявляється у значних недоліках аналізу та синтезу сприйнятого, слабкого диференціювання різних подразників. Порушення взаємодії концентрації та іррадіації нервових процесів з послабленням активного внутрішнього гальмування особливо відбивається на виробленні складних, тонких диференціюваннях на рівні другої сигнальної системи, що призводить до значних недоліків розуміння словесної інформації. До того ж для олігофренів характерне помилкове тлумачення минулого досвіду, що є основою будь-якого розуміння. Природно, що в таких умовах неповноцінної аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку розумово відсталої дитини зростає небезпека неадекватного сприйняття і розкодування інформації, що надходить ззовні, що в кінцевому підсумку може призвести до порушення правильності знань, що засвоюються.

Порушення мислення розумово відсталих школярів, зниження активності пізнання (в основі яких – така нейрофізіологічна особливість, як недостатність орієнтовного рефлексу) призводить до того, що учні допоміжної школи, вагаючись у визначенні важливих (переважно внутрішніх) властивостей об'єктів і явищ, що пізнаються, на зовні більш виражені (випадкові, несуттєві) їх ознаки. Саме так пояснюється розбіжність, що виникає між сформованими в учнів значеннями й об'єктивною реальністю.

Отже, є вагомі підстави вважати небезпеку виникнення у розумово відсталих учнів неправильних знань досить реальною, а завдання профілактики неправильного

розуміння, формування правильних, об'єктивних знань – першорядно значущою для олігофренопедагогіки.

Недостатність вищої нервової діяльності розумово відсталих школярів помітно знижує рівень формування в них і інших найважливіших якостей знань.

Особливо виділимо серед них такі, як узагальненість та конкретність знань у діалектичній єдності цих якостей. Спроби їхнього розмежування можуть бути виправдані лише з погляду "робочих інтересів" наукового розгляду якості знань, бо протилежності (окреме протилежно загальному) тотожні: окреме не існує інакше ніж як у цьому зв'язку, що веде до спільного. Загальне існує лише окремо, через окреме. Будь-яке окреме є (так чи інакше) загальне. Будь-яке загальне є частинка (або сторона або сутність) окремого.

Відомо, що порушення узагальнюючої та абстрагуючої функцій мислення – найбільш явно виражений недолік пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей, патофізіологічною основою якого є інертність нервових процесів, що особливо виявляється на рівні другої сигнальної системи. Оскільки узагальнене знання як продукт мислення матеріалізується в слові і у зв'язку зі значним недорозвиненням другої сигнальної системи у олігофренів, природно вважати, що формування узагальненості знань – одне з найскладніших завдань навчання розумово відсталих школярів. Але рішення її необхідне, оскільки загальне "тільки і є щабель до пізнання конкретного", лише оволодіння знаннями на досить хорошому рівні узагальненості забезпечує їх трансферативність, тобто дозволяє суб'єкту здійснювати їх перенесення у різні ситуації.

Олігофренопедагогіці необхідно особливо враховувати реальну небезпеку відриву формованих у розумово відсталих узагальнених знань від їх конкретного змісту. В основі такого недоліку знань, конкретні прояви якого ще будуть показані нами при розгляді експериментальних матеріалів, лежить невідповідність у функціонуванні першої та другої сигнальних систем у олігофренів, факти якого переконливо показані в ряді нейропатофізіологічних дослідів.

Враховуючи, що самі по собі узагальнення, ненаповнені адекватним реальним змістом, цінності як елементи змісту свідомості не являють, оскільки загальне при всій своїй необхідності для пізнання конкретного, будучи відірваним від нього, "мертво, нечисто, неповно", важливо спеціально виділити завдання формування в олігофренів у процесі навчання єдності узагальненого та конкретного у знаннях.

З цією найважливішою якістю знань пов'язано і така, як їх усвідомленість, що є основоположною для міркування про те, наскільки знання стали надбанням особистості і через це визначають її поведінку та дії. Якщо правильність знань характеризує адекватність відображення суб'єктом реальної дійсності, то усвідомленість свідчить про те, наскільки матеріали цього відображення перероблені свідомістю того, хто пізнає, наскільки глибоко суб'єкт пізнання проник у сутність пізнаваного, наскільки він розуміє зв'язки всередині інформації, способи її отримання і використання. Найбільш точними показниками усвідомленості знань слугують такі, як вміння суб'єкта перекодувати інформацію і передати її зміст своїми словами, вміння довести правомірність тих чи інших суджень або аргументовано спростувати їхню неістинність.

Інакше кажучи, усвідомленість знань є протилежною їх механічному заучуванню. Зрозуміло, що в основі досягнення цієї якості знань лежить активна і доцільно організована діяльність мислення, спрямована на логічну обробку матеріалу, що вивчається. Порушення аналітико-синтетичної діяльності центральної нервової системи, відсталість стереотипів, що виробляються через інертність нервових процесів в корі головного мозку значною мірою перешкоджає формуванню усвідомлених знань у розумово відсталих школярів. Але знання, взяті особистістю лише з урахуванням функціонування механічної пам'яті без належної роботи мислення, залишаються у свідомості "мертвим вантажем". Якщо визнати глибокі порушення усвідомленості знань непереборним дефектом розвитку розумово відсталих дітей, постановка питання про позитивну роль знань з удосконалення їх пізнавальної діяльності виявляється

неправомірною. Ось чому питання про формування усвідомлених знань у учнів допоміжної школи, про дидактичні шляхи досягнення цієї якості набуває для олігофренопедагогіки найважливіше теоретичне, а за умови позитивного його вирішення – практичне значення.

Наголошуючи, що правильність (об'єктивність) і усвідомленість є тісно пов'язаними між собою показниками сформованості знань, слід зазначити їхню суттєву відмінність, яка виявляється в якісній своєрідності відображення інформації. Знання можуть бути правильно представлені у свідомості учня з погляду адекватності їх значенням реальності, що відображається, але при цьому вони можуть бути неусвідомленими і задовольняти вимоги до їх актуальності тільки на рівні механічно репродуктивної діяльності. У разі необхідності включення в розумову діяльність відсутність усвідомленості знань відразу ж виявляє їх недостатність.

Усвідомленість знань може належати як до окремих елементів засвоюваної інформації, так і до всієї (більш-менш повної) сукупності цих елементів. У тих випадках, коли ця якість поширюється не на окремі "порції" знань, а на всю систему, яка інтегрує ці "порції", що відображається у свідомості інформації, на перший план виступає така найважливіша якість знань, як їх систематизованість, сутність якої визначається усвідомленням "складу деякої сукупності знань, їх ієрархії та послідовності, тобто усвідомленням одних знань як базових для інших, але при певному заданому куті зору на цю сукупність". В багатьох психолого-педагогічних роботах систематизованість знань сприймається як їхня першозначна якість.

Недоліки пізнавального розвитку розумово відсталих школярів, зумовлені передусім патологічною інертністю нервових процесів, які суттєво ускладнюють утворення складних умовних зв'язків, як це показано в психофізіологічних дослідженнях, різко негативно позначаються на формуванні у них систематизованих знань. На це звертав увагу ще О. Граборов, підкреслюючи, що світ

уявляється олігофрену як низка розрізнених предметів і явищ, а не як щось ціле, об'єднане, взаємодіюче, і пояснюючи цей недолік, характерний для розумово відсталої дитини, зокрема, тим, що вона має труднощі із пов'язуванням нововo з раніше їй відомим – її аперцептивна маса, так би мовити, не резонує.

Але зв'язок нової інформації із уже наявними знаннями – це лише одна з підстав систематизації знань, лише один із показників сформованості цієї якості. Не менш важливими є і такі показники, як усвідомлення різноманітних зв'язків (причинних, тимчасових, просторових, функціональних та ін.) між елементами знань, що входять до тієї чи іншої змістової системи, розуміння ієрархії цих зв'язків. Встановлення (і засвоєння) таких зв'язків потребує складної аналітико-синтетичної діяльності мислення, а через її недостатність у розумово відсталих дітей робить це завдання дуже важким у навчанні учнів допоміжної школи. Проте його вирішення на максимально можливому для розумово відсталих учнів рівні є необхідним, оскільки систематизованість знань є тією їх якістю, яка безпосередньо пов'язана з можливістю їх застосування, перенесення в різні ситуації.

Формування оперативності чи динамічності знань у розумово відсталих школярів – одне з найважчих завдань для олігофренопедагогіки, оскільки істотні недоліки пізнавального розвитку учнів допоміжної школи знижують рівень узагальненості, усвідомленості та систематизованості знань, тобто тих якостей, які є базальними для їх оперативності. Зазначимо, що значною перешкодою у формуванні у розумово відсталих школярів умінь застосовувати знання є і такі їх особливості, як тенденція до помилкового уподібнення різних, але зовні чимось схожих ситуацій, а також стереотипно-кісне користування закріпленим у свідомості досвідом. Проте завдання формування рухливих, застосовуваних знань є першочергово необхідним у навчанні учнів допоміжної школи, оскільки в іншому випадку накопичення запасу знань втрачає свій сенс

у справі підготовки розумово відсталих до самостійного життя та діяльності.

Цілком необхідно озброїти учнів знаннями, сформованими на досить прийнятному рівні їх міцності. Інакше кажучи, навчальна інформація, засвоювана розумово відсталими дітьми, має бути стійко зафіксована (хоча б в головних своїх елементах) у їх пам'яті.

Але й тут допоміжна школа зустрічає найсерйозніші труднощі у зв'язку, насамперед, з грубими порушеннями пам'яті розумово відсталих дітей, викликаними такою їхньою нейрофізіологічною особливістю, як слабкість замикаючої функції кори головного мозку, яка зумовлює повільність і неміцність утворення умовних зв'язків.

Ця ж особливість нейродинаміки олігофренів істотно знижує рівень досягнення такої якості знань, як їх повнота (з урахуванням цього власне і складаються навчальні програми для допоміжної школи, однією з відмінних рис яких є значне зменшення обсягу навчальної інформації, що надається розумово відсталим дітям).

Отже, особливості пізнавального розвитку розумово відсталих школярів об'єктивно ускладнюють завдання формування у них різних якостей знань. Однак це завдання не знімається, оскільки тільки озброєння учнів допоміжної школи правильними, усвідомленими, досить узагальненими та конкретними, повними та систематизованими, міцними та динамічними знаннями, передбаченими змістом освіти розумово відсталих дітей, може реально сприяти їх розвитку та післяшкільної соціальної адаптації.

Нижче буде розглянуто конкретні порушення різних якостей знань у розумово відсталих дітей та шляхи корекції цих недоліків.

Порушення якостей знань в учнів допоміжної школи

Значні недоліки знань розумово відсталих школярів за всіма виділеними вище параметрами відображено в психологічних і дидактико-методичних дослідженнях, присвячених особливостям засвоєння учнями змісту різних предметів, що вивчаються у допоміжній школі.

Порушення об'єктивності знань, а в ряді випадків – їх повна неправильність, виявляється у розумово відсталих дітей вже на рівні формування елементарних предметних уявлень про реальну дійсність. Про це переконливо свідчать дослідження, виконані на матеріалах предметних уроків у молодших класах допоміжної школи, і навіть психологічні досліди, створені задля виявлення особливостей предметних уявлень розумово відсталих дітей. Як показують дослідження, для учнів допоміжної школи характерна бідність образів раніше сприйнятих предметів, що актуалізуються у свідомості, відсутність або спотворення в них багатьох типових для певного об'єкта властивостей. Психологи як найважливішу причину недостатності зорових предметних уявлень розумово відсталих дітей називають значні порушення аналізу візуально сприйнятих предметів.

Слід зауважити, що дослідження, проведені у віковому аспекті, свідчать про позитивну динаміку розвитку в учнів допоміжної школи аналізу сприйнятого. Розвиток аналітичної діяльності є передумовою поліпшення правильності уявлень школярів, проте вирішальними при цьому виявляються чинники педагогічного характеру. Без правильно організованого навчання, уявлення розумово відсталих дітей про об'єкти, які були предметом вивчення у школі, характеризуються значними недоліками з погляду їхньої правильності.

Про це свідчать дані проведеного нами дослідження особливостей уявлень учнів допоміжної школи про елементарні географічні об'єкти.

Дослідженням було охоплено 90 учнів 3, 4 та 5 класів допоміжних шкіл № 8 м. Києва та № 88 м. Одеси (по 30 на кожному році навчання). В індивідуальних дослідах випробуваним пропонувалося відтворити в усних відповідях і малюнках уявлення про гору, пагорб, рівнину, річку, море. Графічне відтворення об'єктів розглядалося як додатковий матеріал, що дає змогу з'ясувати наявність в уявленнях ознак, які вербалізувалися випробуваними правильно або неправильно. Класи та завдання були підібрані так, що це давало можливість простежити якість уявлень учнів, що виникають у них на основі особистого чуттєвого досвіду та після їх спеціального формування на предметних уроках та уроках географії.

Аналіз показників учнів дає змогу виділити різні рівні сформованості уявлень про задані об'єкти.

До найвищого (у межах отриманих відповідей), першого, рівня належать уявлення, в яких є типові для певного об'єкта відмінні ознаки.

До другого рівня належать уявлення учнів, у яких правильно відображені окремі суттєві ознаки об'єкта, проте вони рядоположні з ознаками, що варіюють, характерними для якогось конкретного одиничного об'єкта.

Третій рівень сформованості елементарних географічних уявлень у наших випробуваних характеризувався наявністю у відтвореннях лише несуттєвих варіюючих ознак, властивих одиничним об'єктам цього роду, або ж загальних ознак, що не є характерними для заданих об'єктів.

Уявлення учнів четвертого рівня сформованості відображали об'єкт помилково, що свідчить про відтворення випробуваними неправильних ознак. У цю групу ми віднесли відповіді тих учнів, які замість опису об'єкта використовували тавтологію.

З отриманих у дослідженні даних видно, що уявлення, сформовані в учнів допоміжної школи з урахуванням їхнього

особистого чуттєвого досвіду, виявляються дуже бідними, неточними, а найчастіше – грубо спотвореними. Так, у учнів III класів не виникало скільки-небудь правильних образів об'єктів, які вони зазвичай неодноразово спостерігали у житті. Наприклад, відносно точні уявлення про море вдалося виявити лише у трьох з 15 третьокласників Одеської допоміжної школи № 88 (що знаходиться в самій безпосередній близькості від моря, що створює сприятливі умови для постійних спостережень дітьми цього об'єкта).

Цікаво, що й після вивчення географічних об'єктів на відповідних уроках уявлення учнів покращуються недостатньо інтенсивно. Так, річка, пагорб, рівнина є предметом початкового вивчення вже у молодших класах допоміжної школи. Ці об'єкти, і навіть моря, гори та інше, спеціально вивчалися у п'ятому класі під час уроків географії у розділі "Форми поверхні суші і вода на землі". Тим не менш, матеріали дослідження показують, що і після неодноразових зустрічей з цими об'єктами в організованому навчальному процесі уявлення про них у багатьох розумово відсталих дітей виявляються або взагалі не сформованими, або сформованими на недостатньо високому рівні. Про це, зокрема, свідчать показники п'ятикласників, з якими досліди проводилися після вивчення зазначеного розділу курсу географії. І тут трапляються випадки відмови від відповідей, елементи тавтології при спробах вербального відтворення уявлень; поширені у відповідях п'ятикласників вказівки на несуттєві, варіюючі ознаки при загальній схематичності, бідності описів, обмежених часто лише однією ознакою. І в учнів п'ятого класу спостерігаються невідповідність між словом-назвою і його образом, порушення просторових характеристик об'єктів, що відтворюються в уявленнях.

Висновок про недостатній вплив наявної практики шкільного навчання на формування елементарних географічних уявлень розумово відсталих школярів пізніше був підтверджений і іншими дослідженнями, які водночас показали, що за відповідних педагогічних умов, спрямованих

на активізацію і корекцію пізнавальної діяльності учнів, можна досягти значно вищих результатів.

Порушення правильності засвоєння навчальної інформації учнями допоміжної школи ще більш вираженою мірою проявляється лише на рівні понятійних знань, що відображають в узагальненому вигляді всі істотні ознаки об'єктів і явищ.

У низці досліджень виокремлені значні недоліки засвоєння понять розумово відсталими дітьми.

Ми виявили дуже виражені порушення правильності засвоєння географічних понятійних знань у старших учнів 6-7 класів допоміжної школи. Дослідженням було охоплено 120 учнів допоміжних шкіл № 1, 2, 8 м. Києва.

Учням пропонувалося щодо географічних понять різного ступеня абстрактності (озеро, тундра, Антарктида, клімат) відповідати письмово на питання "Що таке?".

З аналізу відповідей учнів ми розділили їх на чотири групи: I – відповіді, в яких досить повно відображено суттєві ознаки понять, але вони рядоположні з несуттєвими; II – ознаки поняття представлені правильно, але неповно, причому учні частіше називають другорядні ознаки; III – у відповідях є неправильні ознаки, що спотворюють зміст поняття; IV – відмови від відповідей, тавтології.

Під час аналізу наведених показників спостерігається загальний низький рівень правильності засвоєння запропонованих географічних понять учнями. Їх відповіді містять безліч помилок, які спотворюють зміст поняття, зустрічаються випадки уподібнення понять. Ступінь абстрактності поняття суттєво впливає на його засвоєння розумово відсталими дітьми – найменше в 6 і в 7 класах отримано правильних і повних відповідей при розкритті поняття "клімат", з цього завдання отримано найбільше відмов. Більш конкретні завдання (у наших дослідженнях – "тундра", "Антарктида"), незважаючи на їх новизну для дітей, засвоюються успішніше. Яскраво виражене невміння учнів дати визначення поняття, що пов'язано з несформованою у розумово відсталих дітей здатністю абстрагуватися від

неіснуючого, нерозуміння ними істотних ознак як головних смислових компонентів понять.

У наукових дослідженнях було встановлено, що, незважаючи на певну тенденцію у розвитку понятійних знань у розумово відсталих дітей, яка виявлялася в переході від нерозчленованих, з недостатньою кількістю конкретних ознак відповідей до все більш і більш точного і повного визначення понять, більшість учнів середніх і старших класів допоміжної школи без спеціально організованого корекційного педагогічного процесу виявляє низький рівень сформованості історичних понять. У цьому порушення правильності понятійних знань, як і пов'язані з опорою учнів на несуттєві (найчастіше – зовні виражені) ознаки об'єктів і явищ.

У деяких випадках розумово відсталі школярі засвоюють недостатню кількість істотних ознак, що визначають те чи інше поняття, внаслідок чого останнє виявляється сформованим у їхній свідомості надто широким, дифузно. Відсутність хоча б однієї з суттєвих ознак у змісті формованого поняття може призвести до змішання понять. Так, після формування у п'ятикласників допоміжної школи № 8 м. Києва (15 осіб) загального поняття "озеро" із запровадженням його визначення, у контрольних дослідах 8 піддослідних відтворювали визначення, вказуючи, що озеро – це замкнуте заглиблення у суші, заповнене водою; з них 6 учнів не змогли вказати на суттєву різницю між озером і ставком, оскільки в засвоєному визначенні першого поняття була відсутня істотна і найбільш значуща для вирішення цього завдання ознака: що озеро є заглибленням у суші, створеним природним шляхом.

Правильне і повне визначення істотних ознак досліджуваних предметів є лише однією з передумов формування понять; не менш важливо ці ознаки узагальнити.

Зазнаючи труднощів у свідомому визначенні, абстрагуванні та узагальненні суттєвих ознак пізнаваних об'єктів, розумово відсталі школярі виявляють тенденцію до механічного заучування визначень, що повідомляються їм

джерелом інформації (вчитель, підручник). Це видно з матеріалів проведеного нами дослідження, у якому вивчалося, як засвоюють деякі граматичні визначення учні допоміжної школи.

Після вивчення відповідних тем на уроках мови учнями 5 та 8 класів допоміжних шкіл № 10 та № 12 м. Києва пропонувалося відтворити визначення граматичних категорій “складні слова” (5 клас) та “пряме мовлення” (8 клас), а потім реалізувати своє знання під час виконання завдань з відбору відповідних прикладів із запропонованих карток. Дослідженням було охоплено 48 розумово відсталих школярів – по 24 кожного року навчання.

Аналіз висловлювань учнів, у яких відтворювали задані визначення, дає змогу виокремити чотири групи відповідей:

1. Висловлювання, у яких визначення давалися правильно із зазначенням суттєвих, відмінних ознак певних граматичних категорій;

2. Відповіді, що відображають змінні ознаки поняття;

3. Відповіді, у яких містилися вказівки на неправильні ознаки понять

4. Випадки відмов від відповідей.

Привертає увагу той факт, що половина п’ятикласників і три чверті восьмикласників не змогли відтворити правильного визначення вивчених граматичних понять, навіть учні, які давали точні визначення, які завжди виявляли свідоме їх засвоєння, про що свідчать результати виконання цими учнями завдань на диференціювання даних понять. Учням 5 класів пропонувалося підкреслити складні слова (всього 6) у представленому їм наборі з 14 слів. Восьмикласникам потрібно було відібрати речення, що містять пряму мову (4 випадки) із запропонованих 11 речень.

Якість виконання завдань учнями ми оцінювали за відсотком правильних рішень. У першому завданні максимально можлива кількість таких рішень була 14 (підкреслити складні слова у 6 випадках, і не підкреслити – у 8); це число приймали за 100%. У другому завданні стовідсотково правильним виконанням вважався відбір

4 речень – у категорію, що містять пряму мову, і 7 речень – до групи, де пряма мова відсутня.

Аналіз результатів свідчить, що з 11 учнів п'ятих класів, які зуміли точно відтворити певні поняття "Складні слова", лише два безпомилково підкреслювали саме такі слова, відмежовуючи їх від простих. В інших учнів цієї групи відсоток правильних рішень коливається від 85,5 до 0. Середній показник правильності виконання завдання з диференціювання складних і простих слів у учнів, які давали правильне визначення відповідного поняття, становив 63,1%.

Ще нижчим виявився цей показник у восьмикласників. Шестеро піддослідних з 24 відтворили визначення поняття "пряма мова" абсолютно правильно (у повній відповідності до поданого їм у навчанні), проте жоден учень не зміг безпомилково виконати завдання на розмежування речень, що містять пряму мову, і тих, у яких її не було. Середній показник правильності вирішення цього завдання у учнів цієї групи становив 48,5% з розташуванням цифрових даних у межах від 90,9 % до 0. Цікаво, що типовим для всіх восьмикласників, які брали участь у дослідженні, було орієнтування під час вибору речень із прямою промовою на зовні виражені, що варіюють ознаки – двокрапка, лапки. І якщо це природно для тих, хто вказував на ці ознаки у своїх визначеннях поняття, то поширеність такої помилки у діях учнів, які точно відтворювали визначення, свідчить про механічну (хоча і зовні правильну) його умову. Це підтверджується і тими обґрунтуваннями власних рішень, які давали учні на прохання експериментатора.

Наведемо дві виписки із протоколів дослідів.

Витяг з протоколу досвіду з учнем Ренатом С., 12 років, олігофренія ступеня дебільності, 5 клас допоміжної школи № 12 м. Києва.

Експериментатор: Ви вивчали складні слова. Скажи, які слова називають складними?

Р.С.: Складні слова – це слова, складені з двох коренів.

Учню пропонується підкреслити складні слова у наданому наборі слів. Він виконує завдання, припускаючись низки помилок.

Експериментатор: Що ти мав зробити?

Р.С: Наголосити на складних словах.

Експериментатор: Чому ти наголосив на слово "безмежний"?

Р.С.: Воно складне.

Експериментатор: Чому ти так вважаєш?

Р.С: Тому що воно довге.

Експериментатор: Чому ти не наголосив на слово "боєць"?

Р.С.: Воно нескладне… воно коротке.

Витяг з протоколу досвіду з ученицею Галею Т., 15 років, олігофренія ступеня дебільності, 8 клас допоміжної школи № 10 м. Києва.

Експериментатор: Що називається прямою мовою?

Г.Т.: Пряма мова – це чиясь мова, передана без змін, дослівно... називається прямою мовою.

Завдання на відбір карток з пропозиціями, що містять пряме мовлення, учениця виконує з показником правильності рішення, рівним 55,5%, відносить, зокрема, до прямої мови всі випадки, що містять лапки і двокрапки.

Експериментатор: Чому ти відібрала речення "Ми згадали все: і літні теплі дні, і наш веселий табір"?

Г.Т.: Тут є пряма мова.

Експериментатор: Чому ти так вважаєш?

Г.Т.: (прочитавши речення): Дві крапки стоять... Тут треба з великої літери писати... І треба лапки ще...

Експериментатор: А це печення чому ти не відібрала? – показує картку із реченням: – Давайте зробимо стенд, – запропонував Костя.

Г.Т.: Тут немає прямої мови. Тут немає лапок і дві крапки немає.

Наведені приклади, досить типові для отриманих нами даних, свідчать про те, що у першому й у другому випадку визначення відповідного граматичного поняття запам'яталося розумово відсталим школярам, хоч і

правильно, але механічно. Не усвідомивши сутності даних понять, учні, що неспроможні оперувати ними, під час вирішення навіть нескладного пізнавального завдання орієнтуються на зовнішньо виражені, багато в чому випадкові ознаки.

Про механічність запам'ятовування визначень учнями свідчать і ті конструкції, в яких вони оформлюють свої висловлювання, прагнучи дослівного "книжкового" відтворення. Як приклад звернемося до визначення поняття "пряма мова", що наводиться восьмикласницею Галею Т.: "Пряма мова (тут учениця повторює слова, поставлені в завданні експериментатора) – це чиясь мова, передана без змін, дослівно … називається пряма мова". Останні слова, хоч вони вже виявляються зайвими у висловлюванні, все ж таки включені до нього, оскільки вони стали звичним штампом у результаті неодноразового буквального відтворення завченого визначення.

У наведених вище прикладах неправильного чи недостатньо усвідомленого засвоєння учнями допоміжної школи знань, сформованих лише на рівні узагальнених уявлень та (особливо) понять, проглядається й інша характерна для розумово відсталих школярів особливість – порушення такої якості знань, як єдність у них узагальненого і конкретного. З одного боку, бачимо, що учням важко відволіктися від особливостей окремих конкретних об'єктів і засвоїти узагальнене знання, що характеризується сукупністю істотних, загальних всім об'єктам такого роду ознак. З іншого боку, формально засвоєне узагальнення залишається для школярів часто вербальним знанням, не наповненим конкретним змістом. Через це у розумово відсталих учнів спостерігається безліч помилок, коли вони повинні підвести конкретні випадки під узагальнення або не конкретизувати узагальнене знання.

Порушення єдності узагальненого і конкретного у знаннях розумово відсталих школярів виявилося і у нашому дослідженні особливостей запам'ятовування географічних назв учнями старших (5-8) класів допоміжної школи.

Випробуваним пропонувалося відтворити відомі їм (вивчені в школі) назви об'єктів, що належать до різних узагальнених географічних категорій: частини світу; міста, річки, озера, гори СРСР; океани та ін. Серед різноманітних помилок, допущених учнями при виконанні цього завдання (вигадування неіснуючих назв за випадковими асоціаціями, неправильне визначення територіальної приналежності об'єктів тощо), найбільш поширеними були ті, які характеризуються неправильним співвідношенням назв індивідуальних географічних об'єктів із відповідними їм загальними географічними поняттями. Так, учні до міст СРСР відносили Крим, Донбас, Волгу, Румунію тощо; до гір – річку Ангару, острів Ямал; до океанів – Тянь-Шань; до частин світу – Київ та інші відомі міста. Щодо загальної кількості неправильних відповідей помилки цієї категорії склали в 5 класі 94%, у 6 – 76%, у 7 – 62%, у 8 – 64%.

Серед помилкових відповідей учнів визначаються й такі, в яких як назви конкретного об'єкта діти вживають загальне географічне поняття, наприклад, до назв гір зараховують такі поняття, як пік, вулкан, серед назв частин світу називають екватор.

Зазначені помилки, яких припускаються учні допоміжної школи, свідчать, що у багатьох випадках у їх свідомості слово, що означає назву того чи іншого об'єкта, неправильно пов'язується з конкретним уявленням про цей об'єкт.

Порушення правильності й усвідомленості, узагальненості і конкретності знань, сформованих у розумово відсталих школярів лише на рівні уявлень і понять, позначаються на розумінні та засвоєнні учнями різноманітних зв'язків між об'єктами і явищами пізнаваної дійсності. Серед таких зв'язків особливу роль відіграють причинно-наслідкові залежності, пізнання яких необхідно для розуміння навчальної інформації.

У низці досліджень, присвячених вивченню навчально-пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи, відзначені серйозні недоліки у засвоєнні ними причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами та явищами. Так, виявлено низький

рівень знань розумово відсталих школярів про причинні зв'язки, що містяться в різних розділах курсу природознавства. Ми вивчали особливості засвоєння учнями 5-7 класів допоміжної школи знань про причинно-наслідкові зв'язки в географічному та історичному матеріалі.

Дослідження на матеріалі географії було проведено у допоміжних школах № 1, 2, 3, 8 м. Києва. Ним було охоплено 345 учнів дев'яти 5-х, дев'яти 6-х та шести 7-х класів. Випробуваним пропонувалося відповісти в письмовій формі на 5-6 різних питань про щойно отримані на уроках географії причинно-наслідкові зв'язки між явищами. Аналіз отриманих матеріалів дозволяє виділити чотири групи відповідей учнів.

До першої належать ті, в яких діти правильно (відповідно до отриманих на уроках знань) і повно розкривали запропонований причинно-наслідковий зв'язок.

До другої групи входять висловлювання, що розкривають питання правильно, але недостатньо повно. Нюанси таких відповідей дуже різноманітні: по-перше, надто загальні, недостатньо конкретизовані відповіді; по-друге, до цієї групи відповідей увійшли пояснення, що зводять виникнення заданого слідства до дії однієї причини, тоді як повна відповідь передбачала вказівки на два або більше причинних факторів.

Відповіді третьої групи характеризувалися неправильним розкриттям запропонованих причинно-наслідкових зв'язків. Перш за все, це помилки через залучення випадкових, не пов'язаних із завданням відомостей, що використовувались дітьми як причини явищ, що потребують пояснень. Часто неправильні відповіді можна було пояснити відсутністю у дітей адекватних уявлень про об'єкти із завдань. В деяких випадках помилки учнів були пов'язані з неврахуванням конкретних умов завдання, через що наявні знання залучаються неадекватно. Окремі відповіді мають характер анімістичних, коли учні ніби то одюднюють явища неживої природи. Можна було зустріти серед неправильних відповідей школярів і такі, у яких проявляється особливість причинного мислення дітей, названа Ж. Піаже

“артифіціалізмом”: дитина вважає, що причина певних явищ природи полягає в бажаннях людини.

Типовим для відповідей четвертої групи була відсутність спроб розкрити причинно-наслідковий зв’язок, заміна рішення або відповіддю тавтологічного характеру, або відповіддю-описом.

Окрім названих груп відповідей, можна виділити ще й таку, що поєднує випадки відмови учнів від виконання завдання.

Оскільки учням різних років навчання відповідно до вивченого ними програмного матеріалу з географії пропонувалися різні за рівнем труднощі завдання, порівняння результатів за класами не показове. Нам наразі видається важливим відзначити, що у всіх класах досить поширеними виявляються відповіді, які спотворюють правильність причинно-наслідкових зв’язків. Водночас порівняння результатів виконання однакових завдань, запропонованих учнями різних класів, показує певні зрушення учнів старших класів у засвоєнні географічної причинності. Значно менше поширені у сьомих класах помилки, пов’язані із заміною встановлення причинно-наслідкових зв’язків тавтологічними та описовими відповідями: з цього питання у сьомому класі показник відповідей цієї групи склав 1,4%, тоді як у 5-му класі – 14,9%.

Середні цифри виконання всіх завдань, якісний аналіз відповідей школярів також підтверджують певні позитивні зрушення учнів старших класів у відтворенні ними знань про причини і наслідки географічних явищ. У семикласників значно більше повних і правильних відповідей із зазначенням на головні, суттєві причини та наслідки і, по суті, лише в окремих випадках зустрічаються висловлювання, в яких причинно-наслідковий зв’язок взагалі не розкривається (4 група відповідей), а також відмови від відповіді. Очевидно, що семикласники набагато свідоміше засвоюють причинно-наслідкові зв’язки географічного характеру. Особливо важливо підкреслити, що вони набагато краще усвідомлюють суть завдання на відтворення саме

причинно-наслідкових зв'язків, а не будь-якої відомої інформації про задані об'єкти та явища (як це зробила більшість п'ятикласників).

Проте не можна вважати рівень засвоєння розумово відсталими учнями знань про причинно-наслідкові зв'язки навіть у найстарших класах задовільним. Ми наголошували на значному зниженні кількості правильних відповідей із ускладненням завдань, що свідчить про залежність засвоєння знань про причинно-наслідкові зв'язки від їх об'єктивних особливостей. Так, з'ясовано, що ускладнює розуміння учнями причинно-наслідкових зв'язків у географічному матеріалі велика довжина процесу утворення наслідкового явища у часі чи просторі, що є досить типовою для географічної причинності. Це у багатьох випадках не дає змогу наочно (в натуральному чи у вигляді моделі) продемонструвати взаємодію причинних та наслідкових компонентів зв'язку.

Яскраво проявляється негативний вплив на розуміння та засвоєння розумово відсталими дітьми причинно-наслідкової залежності така їх особливість, як абстрактність чи відокремленість від життєвого досвіду учнів знань, які необхідно залучити до пояснення заданого зв'язку; у таких випадках олігофрени неадекватно використовували більш близькі їм відомості.

Розумово відсталим дітям правильно зрозуміти причинно-наслідкові залежності заважає складність виділення із сукупності відомостей про причинні та наслідкові компоненти зв'язку істотних для вирішення конкретного завдання елементів інформації та адекватного співвіднесення їх між собою. Це проявляється особливо у випадках, коли такі елементи "завуальовані" у свідомості учня іншими, що більш міцно запам'ятовані чи які попадають у поле безпосереднього сприйняття.

Вплив особливостей матеріалу, що містить причинно-наслідкові зв'язки, на їх розуміння та засвоєння учнями допоміжної школи простежувався нами і при з'ясуванні якості знань розумово відсталих школярів про історичну причинність.

Учням 6-8 класів київських допоміжних шкіл № 1, 2, 8, 10 та Першотравневої допоміжної школи Дніпропетровської області пропонувалося відтворити знання про причинно-наслідкові зв'язки, відповідно вивчені на уроках історії. Якість відповідей учнів дозволяє класифікувати їх у групи, що описані вище під час розгляду особливостей засвоєння дітьми географічної причинності. Зазначимо, що у всіх класах у середньому близько 15% запропонованих питань залишилися взагалі без відповіді. На 10-15% питань отримано відповіді, в яких розкриття причинно-наслідкових зв'язків замінювалося тавтологічними висловлюваннями чи описами подій. Чимало відповідей (30-40%) містили частково правильні, але недостатньо повні, глибокі, обґрунтовані пояснення. Найчастіше в таких висловлюваннях учні схематично як причину конкретної події називали найбільш яскраву або просто найбільш міцно запам'ятовану ними рису історичного періоду, якою можна пояснити не тільки (і не стільки) цю подію, а й низку інших.

У середньому 15-20% відповідей у всіх класах містили помилкові пояснення причин історичних подій, на яких часто позначались об'єктивні особливості причинно-наслідкових зв'язків, які наявні у історичному матеріалі.

Серед таких особливостей виділимо, перш за все, те, що у виникненні історичних подій та явищ тісно переплітаються об'єктивні фактори, що ґрунтуються на закономірностях розвитку історичного процесу, та суб'єктивні фактори – цілеспрямовані дії та вчинки людей, певних історичних особистостей. Це суб'єктивне виражено яскравіше, перебуває, так би мовити, на передньому плані, рлмічається легше, що, безумовно, ускладнює розуміння учнями суттєвих, глибинних, об'єктивних причин історичних подій.

У багатьох випадках для правильного розуміння причинно-наслідкових зв'язків історичного характеру потрібні чіткі знання хронологічної послідовності явищ, вміння співвідносити певні поняття з відповідним історичним періодом. Низку помилкових висловлювань розумово

відсталих школярів можна пояснити порушенням таких знань та вмінь.

При перевірці засвоєння учнями допоміжної школи як історичної, так і географічної причинності виявилася неповнота знань про причини явищ і подій, ігнорування учнями множини причинно-наслідкових зв'язків.

Особливості засвоєння причинно-наслідкових зв'язків учнями молодших класів допоміжної школи вивчені поки що недостатньо, мабуть тому, що у підручниках з читання для 2-4 класів такі зв'язки представлені недостатньою мірою. В окремих дослідженнях є вказівки на те, що учні початкових класів допоміжної школи зазнають значних труднощів у встановленні причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами і явищами під час сприйняття художніх картин, літературних текстів, при вивченні предметів навколишнього середовища.

У дослідженні студентки КДПІ імені Горького Н. Фірсової, виконаному під нашим керівництвом, з'ясовувалося, з яким запасом знань про причини простих життєвих явищ приходять до допоміжної школи першокласники. Вивчення цього питання представляється важливим, з огляду на те, що у розумінні причинно-наслідкових відносин, як і взагалі пізнавальної діяльності, найважливішу роль відіграє опора на минулий досвід.

В індивідуальних бесідах 19 учням 1 класу Київської допоміжної школи № 8 пропонувалося відповісти на 6 питань щодо причин елементарних явищ, з якими діти практично щодня стикаються у своєму життєвому досвіді.

З'ясувалося, що учні пояснюють ці явища недостатньо аргументовано, виявляють виражену бідність словникового запасу, часом обмежуються тавтологією, відповідями типу "треба", зазвичай зовсім не передбачають можливості наявності кількох причин заданого явища. До того ж, назвавши якусь одну (в найкращому разі) причину явища, діти настільки міцно "застрягли" на ній, що подолати цю відсталу обмеженість відповідей експериментатору практично не вдавалося. Тим не менш, близько 55% відповідей (62 з 114 можливих) містили, хоча і багато в чому схематичні, але

все ж таки правильні пояснення, що свідчить про наявність у першокласників допоміжної школи певних знань про причинно-наслідкові зв'язки між елементарними життєвими явищами, і ці знання діти виявляються здатними адекватно актуалізувати. Зазначимо також, що в умовах використання експериментатором деяких прийомів педагогічної допомоги (пожвавлення уявлень, активне гальмування неправильних висловлювань), якість відповідей першокласників помітно покращувалася. Все це можна розглядати як передумову того, що за належних педагогічних умов уже в молодших класах допоміжної школи можна досягти правильного засвоєння учнями певних знань про причинно-наслідкові зв'язки явищ реальної дійсності, сприяючи цим їх розумовому розвитку.

Недостатність правильності та усвідомленості знань розумово відсталих учнів про предмети, факти реальної дійсності та зв'язки між ними є однією з детермінант порушення у них систематизованості знань, що проявляється у дітей вже на рівні усвідомлення інформації, що становить зміст одного уроку.

Ми з'ясовували правильність і усвідомленість засвоєння матеріалу, щойно вивченого на уроці розумово відсталими дітьми на різних роках навчання, звертаючи особливу увагу на те, наскільки різні "порції" такої інформації пов'язуються у свідомості учнів певної системи.

Дослідження проведено у 2, 4, 6, 8 класах Київських допоміжних шкіл № 1, 10, 12 на матеріалах різних навчальних предметів: рідної мови та читання, математики, предметних уроків, ручної праці – у молодших класах; рідної мови та читання, математики, географії та історії, природознавства – у старших класах. Отримані матеріали зіставлялися із даними, зібраними освітянами зазначених класів восьми допоміжних шкіл Донецької області.

Загалом зібрано та проаналізовано матеріали більш ніж 700 індивідуальних дослідів, проведених із 197 учнями.

Сутність роботи, яка проводилася з дітьми, полягала у тому, що спочатку пропонувалося відтворити отриману під

час уроку інформацію у цілісно-монологічній формі. Для цього перед дітьми ставилися такі питання та завдання:

1. Який був зараз урок?

2. Що ми вивчали на уроці? (Якщо учень не міг відповісти на питання, тему уроку нагадував експериментатор).

3. Розкажи все, що ти знаєш про… (вказувався об'єкт вивчення на уроці).

Відразу ж відзначимо, що монологічно-цілісна форма відтворення знань викликала в більшості випадків значні труднощі у учнів. Тому в подальшому ході бесіди учням пропонувалося відповісти на серію питань, кожне з яких передбачало розкриття окремих одиниць інформації.

Далі учні мали реалізовувати отримані під час уроку знання для вирішення низки нових пізнавальних і практичних завдань на: розпізнавання, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, доказів тощо.

Процедура кількісної обробки отриманих матеріалів полягала у наступному: вся інформація, повідомлена дітям під час пояснення матеріалу уроку, оцінювалась у певній кількості одиниць, кожна з яких була окремим судженням. Щодо одиниць інформації, правильно відтворених учнем, до їх загальної кількості (тобто максимально можливої в кожному конкретному випадку) виховувалася повнота відображення знань, що відтворюються в монологічній (а потім – у діалогічній) формі.

Оскільки нас в цьому випадку цікавить питання про те, наскільки систематизовано засвоюють діти матеріал уроку, будемо аналізувати отримані дані з погляду повноти і логічної послідовності цілісно-монологічних висловлювань піддослідних, зіставляючи ці показники з даними відтворення інформації у формі запитання. Ми виходимо при цьому з того, що вміння самостійно побудувати цілісне відтворення, яке більш-менш повно і логічно охоплює сукупність отриманих відомостей з відповідної теми, свідчить про те, що ці відомості засвоєні школярем у системі з розумінням як окремих фрагментів інформації, так і зв'язків між ними. Водночас відтворення матеріалу лише в

запитально-відповідальній формі (за неможливості дати цілісне відтворення) може свідчити про знання окремих порцій інформації (у більш-менш повному обсязі), але показує, що навчальні знання не володіють якістю систематизованості.

Для аналізу показників повноти відтворення учнями допоміжної школи знань з різних предметів у монологічній та запитально-відповідальній формах взято дані з окремих уроків, які проводилися у різних допоміжних школах.

Незважаючи на те, що відмінності в показниках учнів, отриманих на різних роках навчання та з різних предметів, досить різноманітні, скрізь чітко проглядається загальна закономірність – відтворення отриманої інформації у відповідях учнів на поставлені запитання у всіх випадках характеризується значно більшою повнотою, ніж відтворення того ж матеріалу в цілісно-монологічній формі. До того ж звертає на себе увагу той факт, що розумово відсталі школярі на всіх роках навчання засвоюють матеріал уроку дуже неповно, що відображається і в діалогічних репліках, хоча в індивідуальних показниках учнів одного й того самого класу відмінності дуже великі – від 0-5% до 80-95% правильно відтворюваних одиниць інформації.

Те, що розумово відсталі діти краще відтворюють зміст матеріалу з питань вчителя, ніж у самостійних монологічних висловлюваннях, було переконливо показано ще Г. Дульнєвим у вивченні особливостей мнестичної діяльності олігофренів. Ми пов'язуємо цю особливість учнів допоміжної школи саме з порушенням у них систематизованості знань, що проявляється в невмінні звести окремі елементи отриманої інформації в інтегровану цілісність. Недоліки систематизованості знань учнів безпосередньо пов'язані з порушенням розуміння розумово відсталими дітьми навчальної інформації. Суб'єкт може зрозуміти і розуміє структуру функціонуючого цілого, якщо, маючи перед собою елементи цієї структури і не маючи інструкції зі збирання, він здатний зібрати це ціле таким чином, що воно стане функціонувати. У цьому визначенні намічаються три

параметри, характерних – в єдності – для розуміння. Це, по-перше, встановлення зв'язків, по-друге, встановлення значущості зв'язку (тобто виявлення релевантних ознак, за якими встановлюється зв'язок), і, нарешті, по-третє, це побудова цілого. Отже, розуміння тут розглядається як взаємодія з деяким об'єктом, в результаті якого відтворюється працююча модель цього об'єкта. Зрозуміти – означає зібрати працюючу модель.

Саме невміння зібрати з окремих фрагментарних знань цілісну модель цієї інформації виявляється, як свідчать отримані нами дані, істотним недоліком пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів всіх років навчання. Цей недолік виявляється при відтворенні дітьми будь-якого змістового матеріалу. Хоча у випадках, коли представлені у ньому зв'язки мають менш складний характер, більш доступні розумінню дітей з погляду можливості опори на особистий минулий досвід та її осмислення, учням вдається повніше і послідовно передати зміст у цілісному вигляді. Зокрема, дані, представлені у дослідженні, свідчать, що у всіх класах порівняно більш високі показники повноти монологічних висловлювань отриманих від учнів під час перевірки знань, що формувалися на уроках читання. При відтворенні такого матеріалу меншим виявляється і розрив між показниками монологічних та діалогічних висловлювань.

Тим не менше і при передачі змісту літературних текстів досить чітко виявляється порушення у розумово відсталих дітей систематизованості отриманих відомостей, що виявляється вже на рівні розуміння найбільш простих зв'язків, що відображають тимчасову послідовність подій. Про це свідчать матеріали проведеного нами дослідження, в якому учням 2, 4, 6 та 8 класів київських допоміжних шкіл № 10 та 12 пропонувалося передати зміст розповіді, що сприймалася до цього при дворазовому пред'явленні. Тексти, що носять сюжетний характер і розкривають розвиток певної події в чіткій послідовності, були підібрані відповідно до вікових особливостей дітей; досліди проводилися в груповій та індивідуальній формах.

Якість репродукцій, отриманих від учнів, дає змогу виокремити групи переказів з погляду повноти, правильності та послідовності передачі інформації.

Перша група відповідей характеризувалася правильним пов'язуванням у часовій послідовності всіх основних подій, про які повідомлялося в оповіданні.

Висловлювання, що увійшли в другу групу, містили переважно правильну передачу послідовності подій, проте окремі ланки оповідання учнями упускалися або відтворювалися неправильно, але це не порушувало загального розуміння оповідання.

Третю групу складали відтворення учнів, в яких тимчасові зв'язки між окремими фрагментами оповідання виявлялися дуже порушеними, що призводило до його неправильного розуміння.

Четверта група переказів відрізнялася тим, що більшість зв'язків, що відображають послідовність подій, або не відтворювалися взагалі, або спотворювалися.

За наведеними даними зі значної кількості відповідей учнів у всіх класах переважають грубі порушення розуміння тимчасової послідовності подій, про які вони отримували повідомлення. Отже, у дітей цих груп сприйняті з розповіді відомості виявлялися неправильно пов'язаними між собою в цілісну сукупність. Аналіз переказів учнями сприйнятих текстів показує також зпсвідчує, що порушення цілісності їх засвоєння пов'язані з невмінням школярів чітко виділити основний смисловий суб'єкт тексту, щоб потім з'єднувати його з послідовним рядом предикатів, які розкривають зміст інформації.

Отже, вже на рівні засвоєння матеріалу одного уроку в розумово відсталих школярів виявляються серйозні порушення систематизованості знань.

Ще більш вираженими виявляються ці порушення при засвоєнні знань навчальної теми, формування яких було метою ряду уроків, що проводилися у найстарших класах.

Так, ми пропонували учням восьмих класів київських допоміжних шкіл № І та 10 безпосередньо після завершення

вивчення теми з географії “Білоруська РСР” (3 уроки) усно відтворити все, що вони дізналися з цієї теми. Досліди проводилися індивідуально.

Висловлювання учнів аналізувалися з огляду на те, наскільки у них були представлені відомості з питань, що входять до змісту цієї теми відповідно до матеріалу, що викладався під час уроків географії, виходячи з програмних вимог і змісту статей підручника.

За темою “Білоруська РСР” учні протягом трьох уроків отримували відомості з таких питань: 1) географічне розташування країни; 2) населення республіки; 3) столиця Білорусії; 4) особливості клімату; 5-6) природні умови та багатства; охорона природи; 7-8) загальна характеристика сільського господарства; основні сільськогосподарські культури; 9-10) загальна характеристика промисловості; основна промислова продукція.

Нас наразі не цікавила повнота розкриття кожного з перелічених питань. Важливо було встановити визначення систематизованості знань з теми, чи з усіх питань (чи на скільки повна їх кількість) орієнтуються учні за необхідності відтворити ці знання.

Ті повідомлення школярів, у яких містилася інформація з помітної більшості вивчених питань (80-100%), увійшли в 1 групу.

Якщо відповіді надавалися на 50-70% питань з теми, вони зараховувалися до II групи.

Відповіді, віднесені до 3 групи, відображали інформацію щодо 20-40% питань, вивчених у темі.

У 4 групу увійшли висловлювання, у яких учні обмежувалися називанням лише одного-двох фрагментів теми чи взагалі нічого не змогли відповісти.

Отже, у більшості учнів цілісні висловлювання з вивченої теми містили лише незначну кількість відомостей, сприйнятих під час уроків. Хоча, як показали додаткові бесіди з випробуваними, і в цьому випадку виявлялася зазначена вище тенденція: учні мали набагато більший запас знань з вивченої теми, які вони змогли відтворити у

відповідях на питання, поставлені експериментатором, однак у самостійних монологічних репродукціях цими знаннями не оперували, що свідчить про низьку їх систематизованість. Про це свідчать і особливості побудови висловлювань, отриманих від школярів. Навіть у найповніших з них виявлялися порушення послідовності передачі знань. Так, у відповіді Ігоря М. (I група) учень спочатку називає види сільськогосподарської продукції, а потім говорить про особливості клімату Білорусії, хоча за логікою слід було б вчинити навпаки. Відомості про наявність великої кількості боліт відокремлено від повідомлень про торфовидобувну промисловість, хоча вони також об'єктивно пов'язані безпосередньою причинно-наслідковим зв'язком.

Загалом звертає на себе увагу те, що у висловлюваннях учнів вкрай бідно представлений (а здебільшого відсутній) такий найважливіший вид системотворчих зв'язків, як каузальні.

Невміння учнів вибудувати свої знання в чіткій логічній послідовності, що свідчить про недостатню їх систематизованість, чітко проявляється і в таких продуктах розумової діяльності школярів, як планування своїх майбутніх висловлювань.

У дослідах, матеріали яких були щойно описані, ми пропонували восьмикласникам перед відтворенням знань про Білорусь записати план свого оповідання. Аналіз цих планів яскраво свідчить про порушення систематизованості знань з теми. Навіть у випадках, коли у плані відносно повно відображені питання, які учень передбачає розкрити, їх перелік найчастіше виявляється хаотичним, логіка послідовності порушена.

Аналіз отриманих матеріалів з повною очевидністю показує, що складання планів власного викладу сукупності знань з вивченої теми є дуже важким завданням для розумово відсталих школярів, що пов'язано із значним порушенням систематизованості цих знань.

Цей недолік знань учнів допоміжної школи можна пояснити, на нашу думку, і такою особливістю гностичної

діяльності олігофренів, як порушення антиципації, тобто можливості передбачення того, що вивчатиметься надалі. І в старших класах учні допоміжної школи недостатньо чітко уявляють коло питань, що підлягають вивченню на уроці (або серії уроків) навіть у тих випадках, коли майбутня тема аналогічна за змістом вже вивченій.

Звернемося до експериментальних даних. У дослідженні динаміки засвоєння розумово відсталими школярами матеріалу навчальної теми, що вивчалася на циклі уроків, ми пропонували дітям після кожного з уроків, окрім питань, спрямованих на виявлення засвоєння змісту теми, відповісти на запитання: "Чи все ти вже знаєш на цю тему? Як ти думаєш, що ще ти дізнаєшся на наступних уроках на тему?".

Дослідження проводилось у 5 та 8 класах київських допоміжних шкіл № 10 та 12 на матеріалі навчальних тем з географії – "Теплові пояси на Земній кулі" (5 клас), "Білоруська РСР" (8 клас) та рідної мови – "Складні слова" (5 клас), "Пряма мова" (8 клас).

Відповіді учнів на наведені вище питання дозволяють розділити їх на чотири групи з погляду того, наскільки школярі усвідомлюють повноту своїх знань, вже наявних у них, і орієнтовані в сукупності знань за темою, яка підлягає подальшому вивченню.

Перша група відповідей свідчить про те, що учні усвідомлюють повноту своїх знань на тему та можуть досить повно назвати питання, які вивчатимуться надалі.

Відповіді другої групи показують, що учні також розуміють, що їхні знання на тему неповні (або взагалі відсутні), і при цьому можуть назвати окремі поодинокі питання, що підлягають вивченню.

До третьої групи увійшли відповіді, у яких школярі виявляють неповноту своїх знань, але зовсім не припускають, що може бути вивчено з цієї теми.

І, нарешті, до четвертої групи увійшли відповіді, які свідчать, що діти вважають свої знання на тему повними і вважають, що вже нічого більше з цієї теми не вивчатимуть.

Отже, у більшості випадків учні допоміжної школи не в змозі передбачати, що вони вивчатимуть з тієї чи іншої навчальної теми. Лише у поодиноких випадках восьмикласники щодо теми "Білоруська РСР" змогли більш-менш повно передбачити коло питань, які треба було вивчити. Це можна пояснити, мабуть, тим, що проходженню цієї теми передувало вивчення аналогічних за структурою тем про інші союзні республіки (РРФСР, УРСР, МССР). Проте більшість учнів не антиципували питання, які вивчатимуться на тему "Білоруська РСР". Багато хто з них ще до вивчення цієї теми вважали свої уривчасті, найчастіше неправильні "життєві" знання з цієї теми повними і достатніми, інша група школярів, хоч і усвідомлювала недостатність таких знань, але не змогла попередньо зорієнтуватися в тому, за якими напрямами знання можуть бути доповнені. Якщо навіть учні й називали щодо цього одне-два питання, то останні були, як правило, недостатньо конкретними та типовими для цієї теми.

Ще більш явно недоліки в конкретності передбачення кола майбутніх вивчення питань теми проявляються у розумово відсталих дітей у зв'язку з проходженням матеріалу з рідної мови.

Порівняння результатів п'ятикласників і восьмикласників засвідчує досить помітні відмінності лише у поширеності відповідей 4-ї групи: п'ятикласники набагато частіше висловлювали думку про те, що вони вже все знають з теми (навіть із самого початку її вивчення), більше ніж восьмикласники, хоча у останніх відповіді такого роду досить поширені. У цьому ми вбачаємо підтвердження того, що у розумово відсталих школярів порушено критичне ставлення до своїх знань, хоча восьмикласники дещо критичніші в цьому сенсі, ніж учні 5-х класів.

Отже, учні допоміжної школи, як правило, недостатньо попередньо орієнтовані у колі тих відомостей, що входять до змісту навчальної теми, що, на нашу думку, є одним із факторів, які негативно відображаються на формуванні у них відповідних систем знань.

Порушення систематизованості знань яскраво проявляється у розумово відсталих школярів і засвоєння матеріалу з великих розділів шкільних курсів, які вивчалися протягом усього навчального року. При актуалізації такого матеріалу в учнів допоміжної школи проявляються вже зазначені вище особливості: значні труднощі за необхідності відтворити знання в цілісно-монологічній формі (порівняно з запитально-відповідальною формою відтворення); невміння побудувати висловлювання у чітко-логічній послідовності; упущення низки важливих для розкриття системи знань фрагментів змісту; відсутність вказівок на системоутворюючі зв'язки між різними компонентами сукупності знання.

Додатково зазначимо, що для розумово відсталих дітей характерним виявляється залучення у відтворення знань за якоюсь заданою змістовою системою помилкових елементів, що належать до інших систем знань. Так, у нашому дослідженні особливостей запам'ятовування географічних назв розумово відсталими старшокласниками з'ясувалося, що досить поширеними виявилися помилки, пов'язані з неправильним включенням об'єктів у ту сукупність, до якої вони не належать. Наприклад, отримавши завдання назвати міста СРСР, учні помилково включали в цю категорію Париж, Софію, Лондон; серед річок СРСР називали Одер, Віслу; до островів нашої країни відносили Індонезію. Помилки подібного роду, зустрічаючись лише в незначній кількості у 5-6 класів, стають типовими для семи-восьмикласників, які знайомі вже зі значною кількістю об'єктів з різних змістових підсистем шкільного курсу географії. У 5 класі помилки цієї групи становлять 6%, 6 – 11%, а 7 – 21,5%, 8 – 32% – від загальної кількості всіх неправильних відповідей.

Вивчення ступеня систематизованості знань, отриманих розумово відсталими школярами протягом тривалого періоду з певних розділів шкільних курсів, свідчить також про те, що порушення систематизованості знань тісно пов'язані з недостатньою їх узагальненістю.

Так, ми пропонували учням різних класів допоміжної школи наприкінці навчального року викласти відомості,

отримані протягом року за такими темами, як “пори року” (2 та 4 клас), “Природні зони СРСР” (6 клас), “республіки СРСР” (8 клас). Типовим для відповідей учнів всіх класів виявилося те, що вони більш-менш повно і точно перераховували сукупність окремих відповідних назв, що позначають поняття, що входять в задану систему знань (наприклад, учні 2 і 4 класів називали весну, літо, зиму, осінь; учні 6 класів перераховували назви природних зон, восьмикласники – назви республік нашої країни та їх столиць), часом намагалися охарактеризувати окремі з цих понять, лише у поодиноких випадках робили спроби навести у висловлюваннях відомості більш узагальненого характеру щодо сукупності всіх елементів цієї системи інформації.

Таких відповідей в учнів 2 та 4 класів не було взагалі; у 6 класі вони зустрічалися лише у 13% випадків, а у восьмому – у 20%.

Результати показують, що у старших класах допоміжної школи учні не володіють методами узагальненого аналізу сукупності наявних у них знань, що негативно відображається на їх систематизованості та потребує спеціальної цілеспрямованої педагогічної роботи.

Переходимо до розгляду матеріалів, що характеризують таку найважливішу якість знань, як оперативність чи динамічність, тобто можливість користування ними у різних умовах.

Порушення цієї якості знань розумово відсталих школярів виявляється у найпростіших випадках оперування засвоєною інформацією навіть за її відтворення у дещо модифікованих ситуаціях.

Так, у нашому дослідженні з’ясувалося, як учні 5 класу допоміжної школи можуть відтворювати засвоєні ними знання про причинно-наслідкові зв’язки між явищами у разі зміни формулювання питання. В індивідуальних дослідах зі школярами спочатку встановлювалися зв’язки від наслідку до причини, причому ми вимагали їх належного розуміння. Потім учням пропонувалася низка питань на відтворення тих самих знань, але вже в іншому напрямку – від причини до

наслідку. Виявилося, що спочатку перевести засвоєний прямий зв'язок у зворотній змогли лише 40% учнів. Щоправда, наступні питання викликали менше труднощів у піддослідних, оскільки форма їх постановки ставала дедалі більш звичною. Однак, з ускладненням умов актуалізації знань, показники учнів залишалися дуже невисокими. Так, з питання, що вимагає конкретизації засвоєних знань щодо нового аналогічного завдання, але з встановленням причинно-наслідкового зв'язку в напрямку, зворотному до того, в якому вона вивчалася, правильні рішення отримані лише в 20% випадків.

Безумовно, недостатня динамічність знань розумово відсталих школярів пов'язана з порушенням інших охарактеризованих вище їх якостей. Так, порушення правильності знань призводить до помилкового виконання завдань на розпізнавання об'єктів та явищ, коли потрібно диференціювати саме те, що належить до певного уявлення чи поняття. Якщо до змісту уявлення, сформованого у свідомості учнів, входять випадкові, несуттєві ознаки, саме з цієї сукупності ознак часто відрізняються ознаки нового об'єкта, що підлягає розпізнаванню і віднесенню до відповідної категорії. До того ж, розумово відсталі школярі виявляють тенденцію до орієнтації на обмежену кількість засвоєних ознак об'єкта. Природно, що у таких випадках вирішення завдань розпізнавання виявляється неправильним. Так, у наших дослідах 30 учням 5 класу допоміжної школи демонструвалися ілюстрації високих гір із вершинами, вкритими сніговими "шапками". Виконуючи потім контрольне завдання, 43,3% піддослідних припустилися помилок при розпізнаванні гір на картинках: гори, вершини яких не були вкриті снігом, вони не підводили під відповідне уявлення. По-перше, воно виявилося неадекватно вузьким, у свідомості учнів пов'язувалося лише з наявністю снігових вершин. По-друге, як показали подальші бесіди з учнями, у них виявилася несформованою розумова дія розпізнавання, заснована на зіставленні сукупності ознак сформованого у свідомості образу та сприйманого об'єкта –

деякі учні знали низку відмінних ознак гір, але орієнтувалися при застосуванні знання лише на один з них.

Як було показано вище, правильному оперуванню знаннями перешкоджає їхнє недостатньо усвідомлене засвоєння, коли навіть суттєві ознаки певного поняття відображені у знаннях учнів, але запам'ятовуються механічно. Згадаймо, як невдало, орієнтуючись на випадкові ознаки, відбирали розумово відсталі школярі речення, що містять пряму мову, навіть у тих випадках, коли вони досить точно відтворювали визначення цього граматичного поняття.

Недостатньо правильне, повне чи усвідомлене засвоєння образних чи понятійних знань заважає розумово відсталим школярам застосовувати їх у виконанні завдань, наприклад, порівняння об'єктів і явищ. Діти частіше орієнтуються на несуттєві, зовні виражені та загальні недиференційовані ознаки.

Порушення у знаннях розумово відсталих школярів єдності узагальненого та конкретного, безумовно, знижує динамічність знань, що проявляється, зокрема, у недостатності умінь учнів застосовувати для виконання різних практичних завдань певних узагальнених правил. Ця особливість розумово відсталих школярів добре відома в дефектології, її яскраві прояви показані на експериментальних матеріалах, отриманих у дослідженнях І. Єременко та його співробітників. Особливо слід підкреслити наступний факт, зазначений у цих дослідженнях: якщо діяльність, в якій потрібно застосувати наявні знання, вимагає від учнів самостійного встановлення зв'язку між узагальненими знаннями та конкретними випадками їх застосування, результативність користування знанням значно знижується порівняно з тими умовами, коли сам характер діяльності безпосередньо підказує учням наявність зв'язку, сприяючи актуалізації у свідомості школяра асоціації "знання – застосування".

У наших дослідах ця тенденція часто підтверджувалася, причому в окремих випадках розбіжність між наявністю у учня відповідного знання та вмінням користуватися ним на

основі усвідомлення зв'язку між узагальненим правилом та конкретним випадком його застосування виявлялося у парадоксальних формах.

Так, наприклад, після написання викладу розповіді ми розмовляли з учнями 4 класу щодо використання різних відомих їм орфографічних правил. Учень Юра П. (12 років, олігофренія ступеня дебільності) припустився помилки в написанні слова із сумнівною згодою: "За селом ростуть дупки". Наводимо виписку з протоколу розмови.

Експериментатор: Подивися, чи правильно ти написав слово "дупки"?

Учень: Ні... треба написати "дубки". Експериментатор: Чому?

Учень: Тому що "дубок". Перевірити... чути "б".

Експериментатор: Правильно! Яке правило ти про це знаєш?

Учень: Від перестановки місць доданків сума не змінюється.

Отже, заучене узагальнене математичне правило у свідомості учня не наповнене конкретним змістом та актуалізується, не відповідаючи завданню. Водночас, користуючись (хоча і після спеціального навідного питання ззовні) відповідним граматичним правилом, учень не відтворює.

У багатьох випадках розумово відсталі школярі не вбачають постійної необхідності застосування відомих їм правил і пов'язують випадки їх використання лише з конкретними ситуаціями звичного застосування таких правил. Так, ми з'ясували, що після проходження теми "Види речень" багато шестикласників допоміжної школи № 12 м. Києва цілком задовільно відтворювали знання з цієї теми та правильно користувалися ними при виконанні відповідних завдань на уроці мови. Однак при проведенні експериментальної роботи в умовах індивідуальних лабораторних дослідів більшість учнів припустилися помилок у використанні знаків наприкінці різних знаків речень при їх написанні під диктовку експериментатора.

За умов лабораторного експерименту, перевіреного через три дні після останнього уроку на тему “Види речень”, показник правильності відтворення знань знизився незначною мірою. Проте досить різко, порівняно з показниками, отриманими в умовах уроку, впала результативність застосування знань. Ми пов’язуємо це з тим, що учні, усвідомлюючи важливість користування знаннями на уроках, де ці знання формувалися, не розуміють потреби їх застосування в інших умовах. Це проявилося, зокрема, у розмові з ученицею Ірою П. (14 років, олігофренія в ступені дебільності). У класних умовах дівчинка безпомилково відповіла на всі питання і повністю правильно виконала практичні завдання.

У лабораторних умовах експериментатор, спеціально акцентуючи інтонаційні відмінності, диктує речення: “Скільки в тебе друзів?”, “Я пішов гуляти”.

Учениця, записавши речення, не поставила жодного розділового знаку.

Експериментатор: Перевір, чи правильно ти написала?

Учениця: Правильно!

Експериментатор: Слухай, як я говорю ці речення (прочитує речення, акцентуючи відмінності в інтонації). Чи відрізняються речення щодо інтонації?

Учениця: Так... Тут питальне речення: “Скільки в тебе патронів?” А тут окличне – “Слава Радянської Армії!”

Експериментатор: Перевір, як ти їх написала.

Учениця: Правильно написала.

Експериментатор: Яке ти знаєш правило про написання речень з різними інтонаціями?

Учениця: Якщо питальне... запитують... треба “знак питання”. Якщо окличне – треба знак оклику. А якщо просто розповідають – треба крапку.

Експериментатор: Перевір ще раз, як ти написала.

Учениця: Я можу встановити знаки.

Експериментатор: Постав. (Учениця абсолютно правильно розставляє знаки наприкінці речень).

Експериментатор: А чому ти одразу не поставила?

Учениця: Я думала, що вам не треба.

Отже, наявність правильних знань ще не забезпечує успішності їх застосування. У дослідженні Володимира Бондаря, наприклад, показано, що навіть у тих випадках, коли учні 5-х класів допоміжних шкіл мали повні, систематизовані та узагальнені знання з природознавства, застосувати їх у практичній діяльності зуміли лише 32-58% з них.

Водночас зауважимо, що формування в учнів правильних, усвідомлених, систематизованих і динамічних знань є необхідною умовою досягнення мети навчання розумово відсталих школярів користуванню ними.

У теорії та практиці навчання учнів допоміжної школи добре відомо, що розумово відсталі діти відрізняються низькою міцністю засвоєння матеріалу, що вивчається. Дослідження, присвячені особливостям пам'яті учнів допоміжної школи, дають змогу з'ясувати психологічні причини, що лежать в основі порушення міцності знань школярів. Так, за Б. Пінським, розумово відсталі діти не володіють спеціальними прийомами запам'ятовування матеріалу, тому вони, по-суті, не виявляють відмінностей у навмисному і ненавмисному запам'ятовуванні, як це характерно для учнів масової школи.

Важливі для практики допоміжного навчання висновки дозволяють зробити дослідження Л. Занкова, який з'ясував, що розумово відсталі школярі значно відстають від норми у розвитку як механічного, так і осмисленого запам'ятовування, проте останнє розвивається в процесі спеціального навчання краще і дає значно більший ефект для міцності засвоєння матеріалу.

Цікаві факти здобуті у дослідженні М. Левітана, який показав, що розумово відсталі школярі значно краще запам'ятовують тексти, в яких за допомогою "зовнішніх" засобів (відповідних союзів) виражені зв'язки між окремими елементами сюжетної розповіді, що полегшувало дітям його розуміння.

Г. Дульнєв, спираючись на низку експериментальних досліджень, зауважив, що у більшості учнів допоміжної школи "страждає не стільки процес запам'ятовування як такий, а частіше відсутнє вміння правильно відтворювати навіть той матеріал, який зберігається в пам'яті досить міцно.

Останніми роками під керівництвом В. Петрової виконано низку досліджень з вивчення особливостей вербальної пам'яті олігофренів, зокрема які проявляються залежно від способу представлення інформації та її структури.

Природно, порушення міцності знань негативно відображаються на застосуванні їх учнями.

Труднощі пов'язані з особливостями пам'яті розумово відсталих школярів щодо застосування знань полягають у тому, що за актуалізації учні проявляють тенденцію до уподібнення чимось подібних, але водночас різних об'єктів і оперують знаннями, неадекватно зіставляючи їх з умовами нового завдання. Це було з'ясовано, зокрема Х. Замським, та було підтверджено у дослідах інших авторів, які підтвердили тезу, що старшокласники допоміжної школи виявляють здатність до актуалізації сформованих у певній системі загальноосвітніх знань і користуються ними під час виконання завдань, які спеціально потребують їх застосування.

Низка експериментальних робіт, у яких відстрочена перевірка знань використана як контрольний зріз, засвідчила серйозні порушення їх міцності в учнів допоміжної школи.

У нашому дослідженні особливостей запам'ятовування розумово відсталими школярами географічних назв 48 учням 5-8 класів Київської допоміжної школи № 8 пропонувалося назвати частини світу та океани. Це завдання, власне, є нескладним для школярів, тому що містить певну кількість конкретних географічних найменувань (6 частин світу та 4 океани).

Найкраще виконали завдання учні 5 класу, які відтворювали щойно вивчений матеріал. У 6 класі учні повторювали цей матеріал на початку року, а в процесі вивчення природних зон СРСР знову стикалися з назвами

“Європа”, “Азія”, “Північний Льодовитий океан”, “Тихий океан”. Їх переважно шестикласники і відтворювали. Семикласники щодо географії інших країн, назв частин світу й океанів, хоча й серед досить великої кількості інших, зустрічають знову. Тому в них правильні результати дещо вищі, ніж у 6, але нижчі, ніж у 5 класі.

Найнижчі показники отримані від учнів 8-х класів, які на той час географію не вивчали, і, очевидно, встигли багато чого забути, що й позначилося на результатах відстроченого відтворення.

Вище були наведені різні експериментальні матеріали, що показують недостатню міцність запам’ятовування розумово відсталими дітьми навчальної інформації, пов’язану з порушеннями у них короткочасної пам’яті. Так, низькими були показники повноти та правильності відтворення матеріалу, щойно вивченого на уроці.

Отже, аналіз та узагальнення різноманітних експериментальних даних показує, що у розумово відсталих школярів виявляються значні порушення всіх якостей знань, які виокремлені нами як необхідні для того, щоб оволодіння навчальною інформацією забезпечувало оптимальні характеристики змістового компонента інтелектуального розвитку учнів допоміжної школи.

Корекція якостей знань у розумово відсталих школярів на основі підвищення свідомості засвоєння навчальної інформації

На нинішньому етапі розвитку олігофренопедагогіки можна стверджувати, що якісні характеристики знань розумово відсталих школярів можуть бути значно покращені за спеціальної організації навчального процесу, що сприятиме розумінню дітьми навчальної інформації і на цій основі допоможе їм засвоювати зміст навчання усвідомлено та міцно, підвищуючи і такі якості знань, як динамічність та систематизованість.

Розуміння слід розглядати як активну пізнавальну діяльність, успішність якої визначається ступенем активності мислення, що веде до опосередкованого, більш менш

самостійно здобутого висновку. Ми бачимо основний резерв підвищення ефективності навчального процесу у допоміжній школі з погляду формування в учнів якісних знань у підвищенні ролі мислення школярів у навчальному пізнанні. Дидактичною детермінантою цього, на нашу думку, є збільшення частки продуктивних методів навчання у процесі формування знань у учнів допоміжної школи.

Зауважимо, що у багатьох дослідженнях радянських і зарубіжних олігофренопедагогів, які стосуються загальної проблеми посилення корекційної ролі навчання у допоміжній школі, вивчалися питання підвищення якості засвоєння навчальної інформації розумово відсталими школярами. Виявлено деякі найважливіші умови посилення значущості корекційної роботи, одним із показників якої є сформовані на належному рівні навчальні знання у школярів. До таких умов, спираючись на матеріали проведених досліджень, можна віднести такі: активізацію навчального процесу на уроці у допоміжній школі; використання спеціально організованого практичного досвіду школярів; застосування елементів програмованого, алгоритмізованого навчання; підвищення самостійності учнів у навчанні; широке використання у процесі дидактичного прийому порівняння; забезпечення кодифікації при поясненні та повторенні навчального матеріалу, у використанні засобів наочності; диференційований підхід у навчанні розумово відсталих.

Низку досліджень, спрямованих на з'ясування умов, що посилюють вплив навчання на якість знань розумово відсталих школярів, проведено нами, а також під нашим науковим керівництвом. Крім того, спільно з іншими авторами ми вдавалися до теоретичного аналізу та узагальнення експериментальних даних, отриманих у дослідах, де перевірялися різні дидактико-методичні детермінанти якісного засвоєння розумово відсталими школярами навчальної інформації з різних предметів шкільної програми.

Розглянемо деякі матеріали таких робіт, що найбільш переконливо свідчать про взаємозв'язок корекційно

спрямованих педагогічних умов та покращення якості знань розумово відсталих школярів.

У дослідженні, проведеному вчителем Кишинівської допоміжної школи № 7 В. Ликим, розроблено систему завдань для самостійної роботи учнів допоміжної школи з географічним матеріалом, що вивчається, яка передбачає завдання як репродуктивного, так і пізнавально-пошукового, творчого характеру, для вирішення яких необхідна активна розумова діяльність. При цьому враховувалося, що різні типи навчальних завдань створюють передумови для активного функціонування різних пізнавальних процесів у їхній єдності.

Отже, на підставі залучення учнів у діяльність, яка потребує прояву відповідних інтелектуальних здібностей, можна розраховувати на корекційно-розвиваючий успіх навчання саме в цьому напрямі.

Так, виконання завдань репродуктивного типу (відтворювальних, тренувальних, оглядових, перевірочних) вимагало активності мнестичної та мовленнєвої діяльності з відтворення інформації у фрагментарній, цілісній, вибірковій формах, а також здійснення розумових операцій з конкретизації узагальнень, порівнянню при прямому перенесенні та застосуванні знань. Постановка завдань пізнавально-пошукового типу включає школярів у діяльність, що вимагає спостережливості, уваги при сприйнятті об'єктів і явищ та осмисленні відповідного навчального завдання, але особливо виражено передбачає активність мислення – здійснення аналізу, відновлювального синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації для побудови самостійних висновків.

Творчі завдання виявляються особливо значущими для розвитку в учнів уяви, єдності розумової і мовної діяльності; вони вимагають оперування не окремими фрагментами досліджуваної інформації, а цілісними сукупностями відомостей з навчальної теми.

Зазначимо, що особлива увага зверталася на вироблення в учнів умінь переносити засвоювані знання для вирішення різноманітних нових завдань, для чого практикувалося їх

порівняння з раніше виконуваними для того, щоб школярі вчилися правильно вибірково актуалізувати засвоєні знання та прийоми діяльності.

Застосування системи таких завдань за постійного і послідовного їх ускладнення, модифікації поєднувалося зі спеціальним навчанням школярів їх виконання. При цьому видозмінювалася педагогічна допомога учням у напрямі підвищення частки їх пізнавальної самостійності залежно від таких умов, як новизна навчального матеріалу, етап вивчення теми, індивідуальна своєрідність пізнавальних можливостей школярів, тип завдання тощо. Експериментальне навчання, проведене протягом навчального року в чотирьох допоміжних школах (5-ті класи), підтвердило свій позитивний вплив на такі якості знань учнів, як повнота, адекватність і усвідомленість, міцність і динамічність.

Про те, що використання в навчанні завдань, що вимагають від учнів активної та самостійно пізнавальної діяльності, позитивно відображається на їх розумовому розвитку (що виражається, як уже наголошувалося, у покращенні якостей знань) свідчать і дані, отримані в дослідженні, що обговорюється після так званого перехресного експерименту.

У першому півріччі 6-го класу колишні п'ятикласники, які пройшли експериментальне навчання, навчалися географії за звичайною методикою, і навпаки – експериментальна система роботи була впроваджена у навчанні тих шестикласників, які раніше складали контрольні групи. Порівняння показників правильного виконання перевірочних завдань виявляє їх перевагу в експериментальних (60,1%) класах над контрольними (45,7%), проте розрив у цих даних набагато менш помітний, ніж при порівнянні аналогічних показників, отриманих у контрольних зрізах після лінійного експерименту у 5-х класах. Це дає змогу зробити висновок про те, що тривале експериментальне навчання, проведене з розумово відсталими п'ятикласниками, позитивно позначилося на

загальному розвитку їх пізнавальних здібностей та сформувало у учнів відповідну навчально-психологічну готовність до свідомого засвоєння матеріалу 6-го класу.

У виконаних під нашим керівництвом кандидатських дисертаціях Є. Білевича, В. Липи, О. Ляшенка підвищення свідомості навчання розумово відсталих школярів на основі забезпечення розуміння чи навчальної інформації через активізацію мисленнєвої діяльності також було однією з найважливіших умов навчання. І воно довело свою важливість та необхідність для значного покращення якостей знань учнів допоміжної школи вже починаючи з наймолодших класів.

Так, наприклад, в результаті тривалого експериментального навчання вдалося помітно підвищити якість засвоєння розумово відсталими другокласниками знання вимог, що висуваються до виконання завдань з ручної праці: адекватність, повноту, усвідомленість, узагальненість і конкретність, міцність і динамічність цих знань. При цьому якісний аналіз практичної та розумової діяльності учнів показує, що засвоєні знання про правила виконання завдань не стали для другокласників, які пройшли експериментальне навчання, суто відомостями, що механічно запам'яталися, а перетворилися на регулятори роботи, що свідомо здійснювалась. Наприклад, самостійно або за умови стимуляції додатковими питаннями ззовні значна більшість учнів експериментального класу зуміли адекватно обґрунтувати власні практичні дії, посилаючись при цьому на міцно та усвідомлено засвоєні загальні правила роботи з папером та клеєм, вдало конкретизуючи їх стосовно виконання заданого виробу, доповнюючи ці вимоги аналізом зразка конкретного виробу. До того ж такі знання, як показала перевірка, набагато успішніше переносилися учнями експериментальних класів на виконання нових завдань, які раніше не зустрічалися.

Важливо підкреслити, що до поліпшення якостей знань другокласників про правила виконання завдань з ручної праці призвело те, що їх засвоєння базувалося на дотриманні

в педагогічному процесі низки принципових вимог: чіткість і доступність формулювань правил і приписів зі спеціальним відокремленням та узагальненням обов'язкових, суттєвих компонентів і протиставлення їх з індивідуальними ознаками; активне оволодіння учнями цими правилами на основі їх певною мірою самостійного виведення індуктивним шляхом; спеціальне активне задіяння вивчених узагальнень у різноманітних випадках їх застосування на основі актуалізації загального правила та встановлення відповідності між загальним та приватним. Таким чином долався розрив у знаннях школярів між узагальненим і конкретним, настільки типовий, як це було показано вище, для змісту пізнавальної діяльності розумово відсталих.

Знаходження шляхів корекції цього недоліку інтелектуального розвитку учнів допоміжної школи було одним із завдань дослідження, виконаного під нашим керівництвом В. Липою на матеріалі використання у навчанні розумово відсталих школярів символічної наочності. У констатуючих дослідах було встановлено, що у старшокласників допоміжної школи (зокрема учнів 8-х класів) виявляються несформованими чіткі та стійкі асоціації між словом-поняттям, узагальненим уявленням та відповідним картографічним символом.

У дослідженні з'ясовано, що серед низки умов, що сприяють подоланню зазначеного недоліку у знаннях розумово відсталих школярів (пов'язане формування понятійно-образних компонентів знань та відповідних символічних знаків; озброєння учнів прийомами навчально-пізнавальної діяльності у роботі з картографічною наочністю та ін.), найважливішим виявляється забезпечення пізнавальної активності учнів шляхом постановки їм навчальних завдань, що потребують діяльності мислення. Такими були завдання порівняння об'єктів і ділянок місцевості по карті, встановлення причинно-наслідкових зв'язків на основі картографічної інформації, з'ясування просторових взаємовідносин об'єктів тощо. Виконання такого роду завдань, підвищуючи мисленнєву активність школярів,

помітно покращувало цілеспрямованість сприйняття карти, продуктивність декодування символів, наповнення їх образною та понятійною інформацією, що позитивно позначилося на правильності, повноті, усвідомленості, міцності, узагальненості та конкретності, а також систематизованості і динамічності географічних знань розумово відсталих школярів, охоплених експериментальним навчанням протягом трьох років (у 4 класі – на етапі географічної пропедевтики, в 5 і 6-х класах – при вивченні елементарного курсу географії).

Так, після експериментальної роботи з географічної пропедевтики на початку п'ятого року навчання 45,5% учнів успішно впоралися із завданням на відтворення цілісного просторового образу найближчого оточення (у контрольних класах цей показник склав лише 9,1%), що свідчить про усвідомленість, більшу повноту і систематизованість (у такому випадку – на основі усвідомлення просторових відносин), а також міцність знань цієї групи учнів.

Знання учнів експериментальних класів стали динамічнішими, про що свідчить перевірка, проведена наприкінці навчання у 5-му класі. Учням пропонувалося на основі самостійного використання фізичної карти як джерела інформації (тобто розшифрування її символів та оперування їх значеннями) виконати низку завдань з новими для них об'єктами. Наприклад, при порівнянні гірських і рівнинних річок, що раніше не вивчалися, адекватно і повно декоруючи відповідну символіку карти і враховуючи конкретний картографічний контекст, правильно визначили й описали характер течії цих річок 67,3% учнів експериментальних класів і тільки 11,8% – контрольних.

Дуже складне, багатопланове, "збірне" завдання щодо відтворення образу незнайомої місцевості на основі читання картографічної інформації зуміли правильно, повно і досить систематизовано виконати 32,7% п'ятикласників з експериментального класу, тоді як у контрольному класі жоден не зміг цього зробити.

Подальше поліпшення якості географічних знань виявилося в тих учнів, з якими експериментальне навчання було продовжено в 6-му класі на набагато складнішому і різноманітнішому картографічному матеріалі. Контрольні досліди показали, що, наприклад, учні експериментальних класів за обсягом опису ознак, заданих на карті географічних об'єктів, більш ніж удвічі перевершили показники школярів із контрольних класів, оскільки їх знання про те, як слід давати такі характеристики-описи, виявлялися більш систематизованими, що попереджало виникнення можливих для розумово відсталих учнів розбіжностей між повнотою і впорядкованістю змісту свідомості. Крім того, в експериментальних 6-х класах виявилася велика динамічність відтворюваних образів, що проявилася в умінні учнів їх перебудовувати за умов виконання контрольного завдання.

Загалом корекційний ефект навчання в цьому дослідженні виявив себе в згладжуванні таких інтелектуальних недоліків олігофренів, як недорозвиток абстрактного мислення, порушення інтегративної єдності абстрактних і конкретних компонентів знань, їх стереотипність, відсталість, фрагментарність. До того ж безперечно покращилося розуміння карти як специфічного джерела пізнавальної інформації. Наприклад, завдання щодо встановлення причинно-наслідкових відносин між явищами фізичної географії на основі читання карти в експериментальних класах правильно виконали 65% шестикласників (а контрольних – лише 15%), що свідчить про те, що вони стали не просто уважними і вибірково сприймати інформацію карти і свідомо наповнювати символи образним і понятійним змістом, а й виявилися в змозі логічно пов'язувати між собою різні фрагменти цієї інформації, отже, здійснювати діяльність розуміння.

Концепція позитивного впливу навчання, заснованого на спеціальній активізації та корекції мислення розумово відсталих, на якості їх знань, перевірялася нами і на такому

традиційно важкому для оволодіння олігофренами навчальному матеріалі, як граматичні правила, у дослідному навчанні, проведеному вчителькою російської мови М. Козак у старших класах Кишинівської допоміжної школи № 10.

Особливу увагу в системі роботи вчителя було приділено забезпеченню єдності узагальненого і конкретного в граматичних знаннях розумово відсталих школярів на основі формування та корекції індуктивних і дедуктивних висновків як форм мислення. До того ж з урахуванням типових недоліків у засвоєнні змісту навчання олігофренами створювалися умови для їх профілактики та подолання.

Так, наприклад, для корекції такої вираженої вади, як фрагментарність, неповнота засвоєння правила з опусканням ряду його суттєвих ознак, що з необхідністю призводить до неправомірного розширення сфери застосування цього правила, вводилася спеціальна адаптація формулювань правил, забезпечувалося розуміння школярами їх логічного складу, а також значення засвоєння всієї сукупності граматичних ознак, представлених у правилі, для його адекватного засвоєння та застосування. У роботу вводилися спеціальні схеми, таблиці, що показують підлеглість родових і видових граматичних понять із постійним акцентуванням уваги розкриття логічного обсягу правила, його поширюваності на певну групу слів. Наголошуємо на особливій важливості цього моменту, оскільки розумово відсталі діти, як це давалося вище, дуже часто не встановлюють зв'язки між узагальненим правилом і відповідним конкретним (у даному випадку – граматичним) об'єктом на це правило, не бачать необхідності керуватися правилом при виконанні діяльності, де потрібне його застосування; заучують правило нейтрально до діяльності – як вірш, "на пам'ять".

Використовувалися різноманітні вправи учнів на конкретному ігровому та навчально-граматичному матеріалі для виведення узагальнення та його конкретизації при встановленні відповідності між відомим правилом і новим словом з виробленням умінь та навички користуватися

правилом у написанні нових слів. Процес застосування кожного вивченого правила та їх сукупності будувався у напрямі забезпечення первісної максимальної усвідомленості учнями виконуваних ними навчальних завдань-вправ з поступовим переходом школярів від повністю розгорнутих міркувань при здійсненні роботи (коментовані вправи з відтворенням) до послідовного їх скорочення, "згортання", переведення ряду "кроків" міркування в розумовий план. Нарешті, переходили до вправ, під час виконання яких весь процес міркування здійснювався подумки, що послідовно створює передумови для автоматизації граматичного вміння, їх перетворення на звичку правопису.

Цифри свідчать про набагато більшу адекватність, повноту і міцність засвоєння знань граматичних правил учнями експериментальних класів порівняно з контрольними. А про те, що в цих значеннях покращилися такі якості, як усвідомленість, динамічність, єдність узагальненого та конкретного свідчать результати про динаміку зміни грамотності учнів: якщо на початку дослідного навчання в експериментальному класі при виконанні самостійних письмових робіт було допущено помилок на вивчені правила в 1,5 рази більше, ніж у контрольному, то наприкінці цього навчання, навпаки, кількість помилок у контрольному класі вчетверо перевищила аналогічний показник експериментального класу.

Отже, у низці досліджень доведено можливість і педагогічну ефективність підвищення активності мисленнєвої діяльності олігофренів у забезпеченні належного рівня оволодіння ними навчальними знаннями. Ця головна дидактична умова позитивно відображається на всій сукупності якостей знань школярів, будучи необхідною для досягнення цілей формування таких якостей на оптимальному, максимально, наскільки це можливо, високому рівні, проте недостатньою у низці випадків для вирішення всіх аспектів цього корекційного завдання.

Реально на практиці допоміжного навчання виникає необхідність застосування сукупності додаткових умов і засобів, які є істотно значущими для корекції конкретних якості знань школярів.

Так, зокрема, у проведеному під нашим керівництвом дослідженні І. Логінової, присвяченому проблемі взаємозв'язку уроку та позакласної роботи у допоміжній школі, виявлено, що за загального позитивного ефекту у покращенні об'єктивності, свідомості та міцності засвоєння історичних знань розумово відсталими школярами за умов різноманітності форм взаємозв'язку урочних і позакласних заходів особливі проблеми в учнів виникають при узагальненні відомостей, отриманих із різних джерел. В експериментальній роботі, організованій І. Логіновою у низці допоміжних шкіл Білоруської РСР, під час проходження історичного матеріалу у 8-му класі коло інформативних джерел учнів порівняно з традиційним навчанням значно розширено з допомогою використання різноманітних завдань (зокрема пошукового, творчого характеру) для самостійного виконання школярами у позаурочний час.

Експериментально доведено, що тільки за умови проведення спеціальної роботи з суміщення різних фрагментів інформації в упорядковану сукупність знань забезпечується розвиток їхньої повноти та систематизованості. З цією метою учні експериментальних класів широко залучалися до порівняння інформації, одержуваної з різних джерел, виділення нових, раніше невідомих фрагментів змісту теми, визначення найбільш головних стрижневих положень у цьому змісті та угруповання навколо них додаткових ілюстративних відомостей.

Контрольні досліди після завершення навчального експерименту засвідчили, що саме у тих класах, де проводилася описана робота показники за параметрами правильності, повноти та систематизованості знань виявилися помітно вищими, ніж у класах, обраних для порівняння.

Зокрема, при виконанні одного з основних контрольних завдань – написанні тематичного твору з вивченого матеріалу – школярі, які навчалися за вказаним варіантом експериментальної методики, не просто набагато частіше наводили відомості, отримані з додаткових джерел у процесі позакласної роботи, але й логічно (тобто із встановленням смислових зв'язків) "вплітали" їх у цілісну канву твору на задану тему.

Про зв'язок повноти, систематизованості та динамічності знань, а також загального рівня розвитку пізнавальної діяльності олігофренів можуть свідчити і дані, отримані в контрольних зрізах при виконанні учнями завдання на вирішення нового пізнавального завдання з використанням отриманих знань. При цьому успішність виконання завдання прямо була пов'язана зі ступенем сформованості таких якостей знань, як їхня усвідомленість, повнота і систематизованість.

В експериментальних класах показник правильних рішень становив 98,3%, а в контрольних – 76,6%. Потрібно відзначити, що частина учнів експериментальних класів (10,7%) зуміли в заданій ситуації зробити три правильні висновки (у контрольних класах цього не зробив жоден учень); більшість (55%) вийшли за межі одного висновку (у контрольних класах – 30%), і при цьому вищі показники характеризували результати виконання цього завдання у тих учнів, яких спеціально навчали систематизувати знання, отримані з різних джерел інформації.

Надаючи особливого значення корекції такої якості знань, як систематизованість, ми вивчали питання, як педагогічні умови можуть сприяти його формуванню у розумово відсталих школярів.

Проведена нами серія експериментальних уроків у 4, 6, 8-х класах київських допоміжних шкіл № 8, 10, 12 (головним чином на географічному матеріалі) передбачала, перш за все, постійне залучення школярів до активного розкриття причинно-наслідкових зв'язків між явищами, що вивчаються. Така робота мала допомогти учням зрозуміти логічну єдність

між різними знаннями для встановлення їх взаємозалежності. Значна увага приділялася попередньому пропедевтичному роз'ясненню дітям загальної логічної послідовності вивчення теми. При цьому учнів активізували у напрямі виведення за допомогою певною мірою самостійних висновків суджень про необхідність саме такого плану проходження матеріалу. Такі висновки вони робили, використовуючи аналогію з послідовністю вивчення раніше опрацьованих тем.

У процесі вивчення матеріалу особливо широко використовувалися завдання на розкриття причинно-наслідкових зв'язків, які своєю конструкцією вимагали від учнів застосування логічних методів єдиної подібності, єдиної відмінності, супутніх змін, залишків. Постійними були завдання на розкриття "ланцюгової причинності" між явищами, досліджуваними у цій темі. Здійснювалася робота зі складання учнями словесно-графічних схем причинно-наслідкових зв'язків між явищами, що допомагало дітям наочно сприйняти наявність взаємозалежності між різними елементами системи знань.

Крім того, приділялася увага тому аспекту роботи, який ми вважаємо принципово важливим для допоміжної школи, але якому на практиці та теорії олігофренопедагогіки приділяється явно недостатньо уваги: перед школярами постійно ставилися завдання на монологічне відтворення сукупності знань з теми ("Розкажи все, що ти знаєш про..."); при цьому увага учнів додатково акцентувалася на необхідності роз'яснення причин і наслідків тих явищ, про які вони розповідали.

Допоміжним, але вкрай значущим та практично необхідним прийомом під час проведення такої роботи було попереднє складання плану власного оповідання. З ускладненням структури навчального матеріалу, запропонованого для відтворення, і навіть у роботі зі слабкими учнями використовувалися готові плани, серії малюнків тощо. Важлива роль відводилася орієнтації учнів на виділення основних, найбільш істотних фрагментів

навчальної інформації, відмежування від другорядних, додаткових.

Перевірка результатів експериментальної роботи показала її помітний вплив на систематизацію знань учнів допоміжної школи. Так, зокрема, учні експериментальних 6-х класів під час контрольних самостійних монологічних висловлюваннях сукупності знань з вивчених географічних тем повідомили в середньому вдвічі більше різноманітної інформації, ніж учні контрольних класів. Вони, зазвичай, використовували у своїх відтвореннях основні істотні факти, логічно пов'язували фрагменти вивченої теми. Особливо помітна різниця між учнями експериментальних та контрольних класів у кількості пояснень причинно-наслідкових зв'язків між вивченими явищами – такі пояснення в оповіданнях учнів експериментальних класів зустрічалися більш ніж утричі частіше. Крім цього, повідомлення учнів експериментальних класів виявилися набагато кращими з погляду їх мовного оформлення, зокрема, через використання сполучників, що показують зв'язки між різними фрагментами інформації, що, на нашу думку, також свідчить про засвоєння знань учнями на більш високому рівні їх систематизації.

Отже, до основних умов систематизації знань учнів допоміжної школи слід віднести: а) попереднє пропедевтичне роз'яснення учнями логічної послідовності вивчення майбутньої теми; б) постійне залучення школярів до активного розкриття причинно-наслідкових зв'язків між явищами, що вивчаються; в) застосування завдань на диференціювання найістотніших фрагментів навчальної інформації від другорядних; г) використання завдань на монологічне відтворення учнями сукупності знань на тему з попереднім зіставленням плану свого оповідання.

Необхідно зазначити, що у допоміжній школі потрібно (і ми використовували це в описаному експериментальному навчанні) періодичне і набагато частіше, ніж передбачено програмами, проведення спеціальних уроків

систематизуючого повторення після вивчення кожного логічно самостійного розділу, теми або навіть її частини.

Розглядаючи педагогічні умови корекції якостей знань учнів допоміжної школи та виділяючи як головне серед них підвищення активності мислення школярів як продуктивного пізнавального процесу при вирішенні різних навчальних завдань, не можна не звернутися до питання про те, які типи завдань доцільно застосовувати у роботі з розумово відсталими школярами.

У загальній дидактиці та приватних методиках відомі різноманітні класифікації навчально-пізнавальних завдань: з аспектних проблем, методи науки, з яких вони вирішуються; щодо прийомів розумової діяльності, логічних прийомів створення проблемних ситуацій; за типами суперечностей у пізнавальній діяльності школярів під час вирішення навчальних завдань.

Ми розглядали питання про види пізнавальних завдань, що пропонуються розумово відсталим школярам на різних етапах формування у них географічних та історичних знань при використанні в цьому процесі образної наочності.

Ґрунтуючись на зазначених дослідженнях, а також узагальнюючи матеріали охарактеризованих вище робіт у галузі олігофренопедагогіки, ми пропонуємо різні типи навчально-пізнавальних завдань, виконання яких потребує активного мислення учнів у єдності з іншими пізнавальними процесами. Це створює умови для запобігання та корекції недоліків змістового компонента інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів. Виокремлені нами типи завдань передбачають:

1) аналіз сприйманого навчального матеріалу з метою відокремлення в ньому головного, встановлення логічного складу інформації тощо;

2) порівняння предметів, що вивчаються, і явищ за подібністю та відмінностями;

3) виділення суттєвих ознак в об'єктах вивчення, їх абстрагування від несуттєвих ознак та диференціацію суттєвого та несуттєвого;

4) узагальнення суттєвих ознак та виведення визначень, понять та закономірностей шляхом побудови індуктивних висновків;

5) конкретизацію узагальнень для пізнання проявів загального одиничним шляхом побудови дедуктивних висновків;

6) співвідношення наочно-образних, узагальнено-образних, понятійно-вербальних, наочно-символічних форм відображення об'єктів, що пізнаються;

7) виявлення причинно-наслідкових зв'язків у досліджуваній інформації та встановлення "ланцюгової причинності", а також усвідомлення двосторонніх відносин між компонентами каузальних залежностей;

8) доказ та спростування;

9) вибіркове абстрагування, відтворення та застосування фрагментів вивченої інформації залежно від заданого кута її розгляду;

10) складання плану навчального тексту та його власного відтворення;

11) монологічне відтворення сукупності знань у їх логічній системі;

12) критичну оцінку інформації, що сприймається;

13) відтворення образів уяви;

14) перенесення знань, їх практичне застосування за умов, дедалі більше від тих, у яких спочатку вивчалися.

Можливість та корекційна доцільність використання таких завдань у роботі з розумово відсталими школярами на відповідному програмному навчальному матеріалі перевірена в наших та інших дослідженнях та досвіді допоміжних шкіл.

Можна було б простежити переважно вплив застосування кожного з названих типів навчально-пізнавальних завдань на поліпшення тієї чи іншої якості знань учнів. Але важливо підкреслити, що тільки використання їх у системі дозволяє здійснювати корекційний вплив на весь ансамбль виділених вище якостей знань олігофренів.

Звісно, однієї постановки таких завдань перед школярами недостатньо – необхідно вчити розумово відсталих дітей їх виконувати, тобто озброїти їх засобами здійснення відповідних видів навчально-пізнавальної діяльності.

Тут ми переходимо до наступного аспекту аналізу проблеми інтелектуального розвитку олігофренів – з'ясування недоліків його діяльнісного компонента та педагогічних умов їх корекції.

ПОРУШЕННЯ ДІЯЛЬНІСНОГО КОМПОНЕНТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ І ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КОРЕКЦІЇ ЇХ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Формування в учнів допоміжної школи способів виконання розумової діяльності

На різних етапах процесу навчального пізнання інтелект функціонує як діяльність учня, структура якої відображає загальну будову людської діяльності.

Відомо, що складовими окремих людських діяльностей є здійснюючі їх дію. Дія є цілеспрямованим процесом, свідомо підпорядкованим уявленню про предмет цієї діяльності, тобто про результат, який має бути досягнутий. Як зазначав О. Леонтьєв, дія, крім свого інтенціонального аспекту, тобто спрямованості на мету діяльності, має і операційний аспект, який полягає у способах його здійснення, що залежать від об'єктивних умов певної діяльності. Способи здійснення дії О. Леонтьєв називає операціями.

Отже, на формування в учнів здатності до здійснення тієї чи іншої (зокрема, інтелектуальної) діяльності, передусім, необхідно озброїти їх відповідними діями, що входять до її складу, перетворити ці дії на операції через оволодіння суб'єктом діяльності способами здійснення цих дій.

У сучасній психології та дидактиці при розгляді питань розвиваючого навчання підкреслюється необхідність формування у учнів узагальнених прийомів розумової діяльності як цілісних способів її здійснення, що складаються з ряду (системи) дій.

Формування в учнів розумових дій, перетворення в операції, об'єднання в узагальнені прийоми розумової діяльності – одне з принципово необхідних умов розумового

виховання школярів. Однак цієї умови недостатньо для досягнення оптимальних результатів у вдосконаленні інтелектуальної діяльності учнів.

Діяльність має регулюватися усвідомлюваною метою, бути цілеспрямованою. При цьому в процесі діяльності її суб'єкт крім орієнтації на основну кінцеву для цієї діяльності мету, висуває і низку проміжних цілей, для досягнення кожної з яких здійснює відповідні дії. Їхня послідовність найчастіше досить жорстко регламентована і її порушення спотворюють адекватність результату діяльності.

Таким чином, найважливішою рисою будь-якої, зокрема інтелектуальної, діяльності є не тільки її цілеспрямованість, а й планомірність, а завдання формування розглядається як необхідна в педагогічному процесі розумового виховання особистості.

Значущість посилення уваги до вдосконалення діяльнісних характеристик функціонування розуму учнів зростає стосовно роботи з розумово відсталими школярами. Це пояснюється тим, що у психологічних особливостях діяльності учнів допоміжної школи різні порушення у засвоєнні знань і оперуванні ними, детерміновані як недостатнім рівнем розвитку психічних процесів, так й особливостями будови виконуваної діяльності. Так, експериментально з'ясовано, що для розумово відсталих школярів характерне невміння узгоджувати окремі дії і підпорядковувати їх загальній меті діяльності, що пов'язано з порушеннями орієнтування у завданні, через що учень діє, ігноруючи план діяльності.

Крім цього результативність діяльності розумово відсталих значно знижується через характерні для них порушення ставлення до тих труднощів, які трапляються в процесі виконання завдань, внаслідок чого олігофрен підміняє ту чи іншу операцію, об'єктивно необхідну для досягнення мети, але викликає труднощі, інший – легшою і звичною, але неадекватною в конкретному випадку.

Інертність мислення розумово відсталих дітей обумовлює відсталість виконуваних ними інтелектуальних дій, невміння перебудувати в тих випадках, коли цього вимагають

обставини, що змінюються. Тому минулий (життєвий чи навчальний) досвід дитини найчастіше відіграє негативну роль у процесі вирішення мисленнєвого завдання. З іншого боку, для учнів допоміжної школи характерне невміння адекватно, відповідно до умов поставленого завдання, актуалізувати в потрібний момент знання та способи його вирішення.

Зазначені у монографії Б. Пінського недоліки будови діяльності розумово відсталих школярів багаторазово підтверджені і в інших дослідженнях в галузі спеціальної психології, олігофренодидактики та приватних методик, в яких піддавалися аналізу процеси засвоєння (сприйняття, розуміння, запам'ятовування) навчальних знань із різних предметів, формування у школярів умінь і навичок.

Звичайно, в раніше проведених дослідженнях різні недоліки діяльності розумово відсталих школярів не тільки констатувалися і піддавалися психологічному аналізу. Певною мірою у літературі відображені окремі з'ясовані авторами педагогічні умови виправлення порушень у структурі діяльності учнів.

На дидактичній ідеї єдності формування знань та способів здійснення розумових дій в учнів допоміжної школи було здійснено фундаментальне експериментальне дослідження І. Єременко.

В основу дидактичної системи організації навчальної діяльності розумово відсталих школярів з метою забезпечення органічного зв'язку навчання та корекції було покладено принцип поєднання засвоєння знань з їх застосуванням при видаленні особливої уваги різноманітним вправам із застосування знань.

Виявлено низку цінних дидактичних умов навчання розумово відсталих школярів застосування знань у навчально-практичній діяльності на основі цілеспрямованої корекції недоліків її будови, типових для учнів допоміжної школи.

Обговорюючи питання про умови формування у дітей-олігофренів розумових дій, можна, спираючись на вид

досліджень стверджувати, що стадіальність їх формування, з'ясована в загальній психології в умовах роботи з учнями допоміжної школи, в принципі, залишається такою самою: 1) орієнтування під час перебігу дії; 2) формування дії у матеріальній чи матеріалізованій формі; 3) перехід до дії без предметних опор в аспекті гучного мовлення; 4) переведення дії в план внутрішньої розгорнутої мови з промовлянням "про себе"; 5) переведення дії у внутрішній згорнутий план, перетворення їх на акт думки. Однак для учнів допоміжної школи характерна певна своєрідність процесу оволодіння розумовими діями, зокрема: значна затримка на рівні виконання дії із зовнішніми матеріальними суперечками, розбіжність між предметним змістом дії та її вербалізованим оформленням, що ускладнює подальше переведення дії у внутрішній план і подальше перетворення його в засвоєний спосіб здійснення діяльності, що саморегулює її побудову.

Для коригування зазначених недоліків у оволодінні учнями допоміжної школи розумовими діями олігофренопедагогіка пропонує цікаві прийоми роботи, перевірені в експериментах і досвіді вчителів.

Так, ефективними виявляються: розчленований аналіз завдання з метою конкретного показу всіх операцій, необхідних для його виконання; використання плану діяльності для впорядкування послідовності виконуваних дій; застосування різних способів зовнішнього стимулювання учнів до застосування знань на практиці (словесні втручання спонукального, що підкріплює, корегує характер, спеціальні таблиці, схеми, опорні слова, серії малюнків тощо).

Однак допоміжні засоби стимулювання та регулювання дій учнів у процесі застосування знань мають змінний характер, найважливішим завданням удосконалення розумової діяльності школярів є формування у них умінь організувати свою розумову діяльність на основі її саморегуляції. Для вирішення цього завдання у низці досліджень використовувалося навчання розумово відсталих школярів міркуванням про спосіб і послідовність виконання завдання. Оскільки оволодіння такими вміннями

виявляється дуже складним для учнів допоміжної школи, на перших етапах роботи корисні спеціальні програмовані картки, в яких послідовно визначаються окремі дії, що підлягають виконанню учнями. Вони сформульовані у вигляді відповідних запитань та завдань, до кожного з яких даються відповіді, за якими учні можуть перевіряти правильність своїх рішень. Інакше кажучи, ці картки включають послідовний план міркувань учнів, необхідних для логічно правильного здійснення розумової діяльності при виконанні навчального завдання. Наприклад, для з'ясування того, яке закінчення потрібно писати в заданому слові (іменнику), учні п'ятих класів користувалися карткою, орієнтуючись на яку вони мають послідовно й обґрунтовано визначити, до якої частини мови належить це слово, його рід, число, відмінок, групу, згадати відповідне правило та конкретизувати його до цього випадку.

Хід міркувань у міру ознайомлення учнів з логікою продумування та виконання відповідних граматичних завдань послідовно згортається, для чого використовується дедалі більше скорочені картки. У підсумку учнів спрямовують на міркування про методи і послідовності виконання завдань без зовнішніх опор.

Робота учнів допоміжної школи з програмованими посібниками, наприклад, алгоритмічних розпоряджень як спосіб формування розумових дій була використана і в дослідженні В. А. Гулака. Автор на навчальному граматичному матеріалі формував у розумово відсталих школярів 4-5 класів конкретну дію правопису ненаголошених голосних у корені слова, вважаючи, що це може забезпечити розвиток загальної розумової дії аналізу та синтезу.

Складна розумова дія, що забезпечує правильне написання ненаголошеної голосної в корені слова, була алгоритмізована, і процес його виконання відображався в переліку окремих "кроків", даному в спеціальному розпорядженні для учнів.

Природно, що учнів попередньо готували до роботи з програмованими матеріалами насамперед шляхом

багаторазових вправ з читання і виконання спочатку простих вправ з їх поступовим ускладненням. Передбачалося також надання учням педагогічної допомоги у вигляді презентації зразків виконання певних інструкцій, додаткових усних словесних пояснень вчителя, корекції неправильних дій та відповідей учнів.

Результати проведеного навчального експерименту виявилися обнадійливими: у перевірчих диктантах учні експериментальних класів зробили значно менше (на статистично достовірному рівні значущості відмінностей) помилок у написанні ненаголошених голосних у коренях, ніж учні контрольних класів, що свідчить про оволодіння дією орфографічного характеру загалом.

Розглядаючи як важливий критерій оволодіння учнями цією конкретною розумовою дією не тільки як вміння практично здійснювати, а й вербально оформлювати його. Можна зазначити, що і цей показник в експериментальному класі виявився вищим. На жаль, немає даних про те, наскільки сформованість конкретної розумової дії орфографічного характеру позначилася на оволодінні учнями загальними розумовими діями аналізу та синтезу граматичного матеріалу. З іншого боку, із матеріалів дослідження незрозуміло, чи опанували школярі досить широким перенесенням сформованої розумової дії, тобто чи навчилися вони користуватися ним як під час написання диктантів, так і у виконанні інших завдань, де у письмовому мовленні завдання правильного написання ненаголошеної орфограми в корені слова спеціально не виділяється як основна (написання творів, викладів, ділових паперів тощо).

Саме це завдання формування у розумово відсталих школярів узагальнених способів здійснення розумової та практичної діяльності є найбільш важливим в аспекті корекції їх інтелектуального розвитку та найбільш складним, оскільки, як відомо з безлічі досліджень, однією з найбільш характерних особливостей діяльності учнів допоміжної школи є їх значні труднощі в організації своїх дій, коли потрібно

здійснити перенесення умінь і навичок у нову ситуацію, виконувати дії у змінених обставинах.

Водночас експериментальні дані свідчать про можливість певної корекції названого недоліку розумової діяльності учнів допоміжної школи.

У системі дидактичних засобів, що використовуються для досягнення цієї мети, слід виділити насамперед впровадження різноманітності (варіативності) у процес навчання. Цей прийом раніше досліджувався Х. Замським як забезпечення міцності засвоєння навчального матеріалу з природознавства розумово відсталими п'ятикласниками при його повторенні. У дослідженнях І. Єременка, проведених з учнями 2, 4 та 6 класів допоміжних шкіл, показано можливість і доцільність впровадження варіативності й на етапі презентації нових знань – у таких умовах учні різних років навчання більш повно та точно засвоюють інформацію, ніж за одноваріантної методики навчання; при цьому більш ефективно підтримується на оптимальному рівні їх розумова працездатність, створюються можливості для вироблення узагальнених способів дії.

Ефективним для формування в учнів умінь використовувати розумові дії та прийоми діяльності в нових ситуаціях виявляється також послідовне та поступове нарощування видозмін в умовах застосування одних і тих самих знань та умінь. Водночас структура діяльності учнів перебудовується так, щоб вона дедалі більше наближалася до умов виконання завдань, типових для життєвої практики. Так було в дослідженні М. Козак, проведеному під нашим керівництвом, щодо граматичного матеріалу спочатку використовувалися вправи, у яких завдання застосування певного знання і вміння першочергово відображено в умові завдання чи зумовлено відповідним підбором змістового матеріалу. Це завдання впроваджується у такі види робіт учнів, де воно "завуальоване" іншими навчальними цілями, розглядається у цьому разі як основні (скажімо, написання переказів, творів, листів тощо).

Така робота сприяє усвідомленню та узагальненню учнями способів застосування тих самих знань і вмінь у різних ситуаціях, що сприяє формуванню дедалі ширшого перенесення засвоєної інформації змістового й операційного характеру.

Отже, аналіз названих досліджень у сфері дидактики допоміжної школи показує, що у них виявлено й експериментально перевірено низку важливих педагогічних умов, спрямованих на формування в учнів способів здійснення розумової діяльності у процесі навчання. Проте вкрай недостатньо порушувалося питання принципової значущості – у тому, як розумово відсталі школярі усвідомлюють власні дії. Перш ніж перейти до аналізу цього питання щодо дій інтелектуального характеру, доцільно розглянути його щодо предметно-практичної діяльності дітей-олігофренів.

Формування у розумово відсталих школярів причинних обґрунтувань власної практичної діяльності.

Розвиток теорії та практики навчання у допоміжній школі характеризується значним посиленням уваги до вирішення найважливішого корекційного завдання – підвищення рівня інтелектуалізації трудової діяльності учнів на основі формування у них узагальнених розумових умінь, необхідних для свідомого виконання завдання з будь-якого виду предметно-ручної праці.

Водночас необхідно відзначити, що як у психологічних і дидактичних, так і в методичних дослідженнях олігофренопедагогів, які так чи інакше порушують питання формування у школярів способів здійснення розумової діяльності, не розкрито один з найважливіших, на наш погляд, аспект цього процесу, а саме – питання про вплив на оволодіння учнями відповідним способом розумової діяльності (і перетворення його на внутрішній саморегулятор діяльності) встановлення причинно-наслідкових зв'язків між вимогами до здійснення певної дії або прийому та результатом, отриманим внаслідок його застосування.

Водночас, як показано в психологічних дослідженнях В. І. Лубовського, внутрішня словесна регуляція дій обумовлюється здатністю узагальнити виконувану дію (реакцію) і спонукаючі її умови, а також дію і підкріплення, тобто здатність до відображення елементарного причинного зв'язку.

Розвиток у розумово відсталих школярів здібностей до причинного обґрунтування своєї предметно-практичної діяльності Г. Дульнєв висуває як одне з найважливіших завдань корекційної роботи допоміжної школи, вирішення якої спрямоване на реалізацію стратегічно значущого напряму корекції – виправлення недоліків та формування вищих психічних функцій олігофренів.

Зважаючи на припущення про те, що постійне залучення учнів допоміжної школи до встановлення причинно-наслідкових відносин між результатами здійснення певних дій і вимогами до них сприятиме підвищенню усвідомленості їх діяльності, оволодінню узагальненими способами її виконання, ми організували спеціальне експериментальне дослідження, яке було проведено під керівництвом Є. Вілевича.

З урахуванням найважливішого загальнопсихологічного положення про те, що розумова діяльність дитини спочатку формується на основі її зовнішніх предметних дій, дослідження було здійснено на матеріалі ручної праці. Нами були виділені різні види причинно-наслідкових відносин у трудовій діяльності, які необхідно враховувати для правильного її здійснення, зокрема зв'язки між особливостями:

1) завдання та вибором відповідного матеріалу для роботи;

2) завдання та характером дій, що виконуються для досягнення проміжних і кінцевих цілей діяльності;

3) виконаних дій і досягнутим результатом.

У констатувальних дослідженнях, проведених в індивідуальних умовах з 60-ма учнями перших, других, третіх та п'ятих класів допоміжних шкіл № 102 та 104

м. Львова та Велико-Любенської Львівської області, з'ясовувалося, як діти здійснюють відповідні практичні дії, які особливості виявляють при їх причинних обґрунтуваннях у процесі роботи над нескладним завданням з ручної праці.

Результати пояснень, які давали учні під час вибору матеріалу до роботи і виконання відповідних дій, зіставлялися з результатами практичного здійснення завдань.

Перейдемо до розгляду даних. Причинні обґрунтування, які давали випробувані своїм діям як із вибором матеріалу до роботи, так і у її виконанні, були поділені на групи.

До першої групи увійшли відмови від відповідей (типу "не знаю").

До другої – висловлювання, у яких містяться спроби учнів причинно обґрунтувати свої практичні дії, але в ролі такого обґрунтування дітей не приваблюють суттєві моменти, часто орієнтуючись на випадкові ознаки. До цієї групи ввійшли авторитарні висловлювання "так треба", відповіді-тавтології. У низці випадків, особливо при виборі заготівлі для роботи, учні обґрунтували практичну дію своїм суто емоційним ставленням на шкоду логічному поясненню з урахуванням суттєвих моментів, що визначають вибір ("Мені так більше подобається", "Буде красиво" тощо).

У відповідях, що належать до третьої групи, випробувані враховували суттєві особливості, що визначають характер певної практичної дії, та давали досить логічні обґрунтування їм.

На всіх роках навчання помітно домінування показників правильного практичного вибору матеріалу для роботи над результатами, що відображають вміння школярів обґрунтувати свій вибір із зазначенням суттєвих моментів, значущих для його здійснення.

Слід підкреслити, що випробувані (за поодинокими винятками), які зуміли правильно обґрунтувати свої дії, точно і правильно здійснювали їх практично.

Отже, констатувальні дослідження показали, що у розумово відсталих школярів розвиток здібностей до

причинних обґрунтувань власних практичних процесів відбувається вкрай слабко. Припускаючи, що це зумовлено як відомими недоліками мислення учнів допоміжної школи, так і чинниками дидактичного характеру, в навчальному експерименті перевірялася ефективність розробленої нами системи педагогічних умов, у яких можна підвищити рівень усвідомлення учнями своєї практичної діяльності, сформувати у них вміння причинно обґрунтовувати виконувані дії.

Експериментальне навчання було проведено на уроках ручної праці у ІІ класі київської допоміжної школи № 2 послідовно протягом трьох навчальних чвертей.

Вихідним становищем розробки методики навчального експерименту став принцип максимальної активізації мислення учнів, спрямованого на встановлення різних видів причинно-наслідкових відносин у трудовий діяльності.

У зв'язку з цим була організована навчальна робота в таких напрямках, як:

а) забезпечення свідомого засвоєння учнями загальних та приватних вимог, що висуваються до діяльності з виконання завдань з ручної праці;

б) подолання дивергенції між знанням правил виконання окремих дій та всієї діяльності та дотриманням цих правил у процесі роботи та виготовлення виробів;

в) активізація мовної діяльності школярів щодо адекватної вербалізації практичних та розумових дій, які здійснюють виконання завдання.

Розглянемо конкретні педагогічні засоби, використовувані для вирішення зазначених завдань.

З метою забезпечення учнями можливості розкриття причинно-наслідкових відносин у трудовій діяльності, встановлюючи які вони усвідомлюють причини правильного (або неправильного) здійснення своїх практичних дій та наслідки їх виконання, а також навчаються обґрунтовувати власні дії, насамперед необхідно досягти засвоєння учнями тих узагальнених вимог, які висуваються до виконання відповідних завдань.

Подібні вимоги-орієнтири, що висуваються до будь-якого завдання з ручної праці, поділяються на два типи:

а) загальні вимоги – це правила, якими потрібно керуватися при виконанні будь-якого завдання за певним видом ручної праці (наприклад, правила роботи з папером, пластиліном та глиною, тканиною тощо);

б) приватні вимоги – ті, що висуваються до виконання конкретних завдань додатково до загальних правил роботи над завданням цього виду.

Засвоєння як загальних, так і приватних правил виконання трудових завдань створює орієнтовну основу дій учнів. Відомо, що формування такої основи може проходити різними педагогічними шляхами – як пояснення та показ виконання дії учителем, так і виведення орієнтовної основи дії самими учнями у вигляді висновків. У дослідженні поєднувалися обидва ці шляхи, проте з метою підвищення пізнавальної активності учнів і свідомого засвоєння ними правил-розпоряджень, що регламентують практичну діяльність, широко використовувався саме другий шлях – більш-менш самостійне визначення правила учнями за допомогою вирішення спеціальних навчальних завдань, сконструйованих на змісті ручної праці. Умови таких завдань передбачали застосування для їх вирішення логічних методів неповної індукції для знаходження причин явищ – методи єдиної подібності, єдиної різниці, залишків.

Спостереження показують, що учням других класів допоміжної школи за відповідної педагогічної допомоги доступні більш-менш самостійні висновки при вирішенні навчальних завдань цими методами за умови, якщо зміст завдання побудовано на конкретному, близькому життєвому і навчальному досвіді дітей матеріалі й неперенасиченим відомостями, що потребують складного та багатоаспектного аналізу.

Висновок, до якого дійшов учень щодо вимоги, яка висувається до виконання певної практичної дії, засвоюється значно краще, ніж при сприйнятті цієї вимоги в готовому вигляді зі слів вчителя.

Після того, як учні визначили низку вимог, що регламентують здійснення дій щодо виконання поставленого практичного завдання, вчитель підводить дітей до елементарних узагальнень, дає чітке формулювання цього правила роботи та організовує різноманітні практичні дії школярів, які переконують їх у необхідності дотримання саме такого розпорядження.

Засвоєння правил-розпоряджень до виконання практичної діяльності є лише однією з важливих умов оволодіння розумово відсталими дітьми способами її здійснення. Як показують матеріали низки досліджень та описані раніше результати наших досліджень, для учнів допоміжної школи характерно невміння адаптувати конкретні випадки до узагальненого правила, використовувати останнє як обґрунтування правильності виконання дій чи рішень.

Тому не менш важливою умовою роботи з розвитку в учнів усвідомленості здійснення окремих дій та діяльності загалом є використання низки педагогічних засобів, спрямованих на зближення практичних дій та їх узагальнених правил.

Основним засобом вирішення цього корекційного завдання стало постійне залучення учнів до причинних обґрунтувань власних практичних дій шляхом спонукання їх до доказів про відповідні правила виконання цієї діяльності. У процесі безпосереднього виконання учнями практичної роботи використовувався прийом коментування дітьми власних дій. Початкові спостереження за учнями підтвердили думку І. Єременка про значні труднощі розумово відсталих школярів у коментуванні своєї діяльності, внаслідок чого в дослідженні цього автора спроби використати цей прийом у допоміжній школі виявилися невдалими.

Дійсно, у фронтальній роботі в цілісному вигляді (коли коментується весь хід виконання завдання) використання прийому коментування має серйозні перешкоди у зв'язку з помітними відмінностями в темпі праці учнів, невмінням розумово відсталих дітей поєднувати практичну діяльність із

прогнозуванням та поясненням ходу її виконання та слуханням інших учнів.

Однак наполегливе застосування прийому коментування діяльності у навчальний процес у проведеному нами дослідженні призвело до позитивних результатів. Цей прийом впроваджувався поступово: спочатку учні залучалися до індивідуального неголосного коментування окремих фрагментів своєї роботи, послідовно – до прослуховування коментарів учнів щодо виконання таких ізольованих фрагментів завдання залучалися всі учні класу. Поступово коментування поширювалося на дедалі більш тривалі відрізки діяльності. Спеціально слід підкреслити, що в побудові коментуючих висловлювань увага учнів постійно спрямовувалася не лише на називання і опис дій, але (наочно) й їх причинні обґрунтування.

Важливу роль відіграли спонукання учнів до самостійних пояснення причин помилок, що допускаються ними, виявлених вчителем у процесі надання дітям поточної коригуючої допомоги. Використовувалися такі індивідуальні поточні педагогічні втручання у процес практичної діяльності учнів, що стимулюють їх до відповідей на запитання, чому саме так учень виконує певну дію.

Таким чином, у процесі експериментального навчання постійно створювалися умови для озвучування учнями виконуваних ними практичних дій, причому їх вербалізація принципово передбачала як опис, так і причинне обґрунтування способів виконання діяльності. Досить тривалим був період оформлення виконуваних дій щодо гучної мови і тільки, коли вчитель переконувався в тому, що учень неодноразово безпомилково виконує його, спеціальна стимуляція до вербалізації дії з його обґрунтуванням у процесі практичної роботи не застосовувалася. Однак такі обґрунтування були потрібні, як і раніше, від учнів у їх словесних звітах про виконану роботу після її закінчення.

Про результативність експериментального навчання свідчать показники, отримані від учнів експериментального

та контрольного класів при самостійному виконанні ними низки контрольних завдань.

Отже, результати, досягнуті учнями експериментального класу, помітно перевищують показники учнів контрольного класу. Якщо до навчання і за правильністю практичного виконання цієї роботи та за вмінням здійснити різні розумові дії, пов'язані з виконанням завдання, показники учнів обох класів були приблизно однаковими (навіть із деякою перевагою учнів контрольного класу), то після проведення навчального експерименту діти, які пройшли через нього, вигідно відрізнялися за всіма виділеними параметрами оцінювання.

Учні експериментального класу не тільки набагато краще виконали практичну роботу (приріст показників за даним параметром порівняно з початком навчання склав 66,6%, а в контрольному класі – лише 14,7%), але досягли значних переваг у причинних обґрунтуваннях власних дій. Так, у звіт на відповідні запитання експериментатора від учнів експериментальних класів було отримано висловлювання, логічно, з урахуванням суттєвих особливостей завдання, що обґрунтовують способи практичної роботи; у контрольних класах відповіді такого рівня зуміли дати менше половини складу учнів. Цікаво, що учні експериментальних класів досить часто як у процесі безпосередньої роботи, так і в словесних звітах про неї використовували у висловлюваннях причинні обґрунтування дій без зовнішніх спонукань до цього з боку експериментатора.

Ці факти свідчать про те, що в учнів, які пройшли експериментальне навчання, сформувалися певні інтелектуальні компоненти практичної діяльності, зокрема, способи її здійснення виявилися засвоєними усвідомлено.

Спеціально підкреслимо, що використання у висловлюваннях учнів причинних обґрунтувань власних практичних дій без зовнішніх спонукань до цього з боку педагога – яскраве свідчення того, що у свідомості учнів вдалося утворити досить міцні узагальнені зв'язки між конкретними діями та відповідними вимогами,

регламентацію важливість пояснення своїх дій. Очевидно, що постійні вправи учнів щодо обґрунтування практичних дій сприяли розвитку в них здатності до регулювання дій на основі “самонаказу”, у низці випадків ця саморегуляція виявлялася у зовнішній промові; ймовірно, у тих випадках, коли вимоги до дій не вербалізувалися в гучній мові школярів, вони актуалізувалися в їх свідомості в аспекті внутрішньої мови та регулювали практичні дії дітей. Про це свідчать правильні обґрунтувальні судження, які випробувані давали у відповідь на запитання експериментатора.

Нас цікавило питання, наскільки сформовані в учнів експериментальному навчанні способи виконання практичної та розумової діяльності виявилися трансферативними, тобто, як вони переносяться на виконання принципово нових завдань з праці.

В ролі такого контрольного завдання, що використовується для визначення ефективності експериментального навчання, було обрано завдання з роботи з металоконструктором – “збір двоосьового візка з ручкою”, яке раніше в навчальній практиці другокласників не траплялося.

В учнів експериментального класу спостерігаються переваги у показниках. Це можна пояснити насамперед тим, що у них виявилися значно краще сформованими вміння осмислювати свою практичну діяльність і свідомо її виконувати. Ці вміння стали досить стабільними новоутвореннями в розумовій діяльності олігофренів, про що свідчать їхнє перенесення на виконання принципово нового практичного завдання.

Особливості усвідомлення власної розумової діяльності учнями допоміжної школи та формування у них усвідомленості розумових дій.

У вище схарактеризованому експерименті основна увага була звернена на розвиток у учнів усвідомленості засвоєння способів практичної ручної діяльності. Не менш важливо з’ясувати, наскільки можна досягли усвідомлення олігофренами способів здійснення суто розумової діяльності.

Окремі експериментальні дані, отримані у низці досліджень з психології розумово відсталих і олігофренопедагогіки, свідчать, що в усвідомленні своїх розумових дій пізнавального характеру учні допоміжної школи відчувають серйозні труднощі.

У дослідженні С. Миколаєва першокласникам масової та допоміжної шкіл пропонувалося розповісти, в якій послідовності вони виконуватимуть дії зі складання цілих малюнків з окремих їх частин (карток). Безпосередня діяльність включала як суто практичні (перевернути картки, взяти одну, іншу, скласти цілий малюнок), так і дії пізнавального характеру (розглянути, дізнатися частину, знайти іншу частину тощо). З'ясувалося, що учні масової школи дії практичного характеру передбачають досить легко і повно, але розумові дії вводять у висловлювання, що планують, помітно рідше. А у розумово відсталих дітей рівень розвитку плануючого початку діяльності пізнавального характеру знаходиться взагалі на дуже низькому рівні: вони тільки в окремих випадках називають дії практичного характеру і ще рідше – окремі (найпростіші) дії розумові.

Отже, усвідомлення своєї пізнавальної діяльності у них не сформовано, що й призводило до хаотичного виконання завдання зі значною кількістю проб і помилок при вкрай низькому ефекті наданої дітям педагогічної допомоги, спрямованої на полегшення їм розуміння сутності всієї діяльності та окремих дій, що входять до її складу.

Найбільш докладно щодо питання, яке нас цікавить, вивчені особливості оволодіння олігофренами розумовою дією порівняння. Так, за даними А. Капустіна, який з'ясовував, зокрема, наскільки учні старших класів допоміжної школи при виконанні завдань на порівняння історичних понять усвідомлює зміст поняття "порівняння", жоден з учнів 5-7 класів до спеціального навчання не зміг пояснити дію порівняння. Перевірка того, як користуються цією дією учні, показала, що наявні значні недоліки: дія, що виконується, характеризувалася неповнотою (учні частіше порівнювали лише за відмінністю і вкрай рідко – за подібністю); разом із

цілеспрямованим способом порівняння (за порівнянними ознаками) траплялися хаотичні порівняння (за невідповідними ознаками); лише невелика частина піддослідних (в середньому 16%) здійснювала порівняння за суттєвими ознаками запропонованих понять, інші діти порівнювали поняття за несуттєвими, випадковими або за загальними недиференційованими ознаками. Досить часто (30% випадків) порівняння взагалі були відсутні – учні підміняли їх описом одного або обох об'єктів, або взагалі відмовлялися від відповідей. Цікаво, що якість здійснюваних випробуваними порівнянь певною мірою залежить від сформованості у них знань про зміст порівнюваних понять, проте досить поширеними були випадки, коли учні досить повно і правильно розкривали відповідні поняття, але порівнювали їх із зазначеними вище недоліками.

Вказані факти свідчать про те, що розумово відсталі діти навіть у старших класах, якщо й опановують спонтанно певною мірою розумовою дією порівняння, то сформованість останнього виявляється у них на початковому, "емпірично-інтуїтивному" рівні – здобувачі освіти не можуть інтроспективно обдумати зміст розумової дії, що проявляється у повному невмінні пояснити його й у значних недоліках практикування ним. Це підтверджено також у проведеному на географічному матеріалі дослідженні Є. Ліпецької, яка показала, що при навіть відносно правильному розумінні завдання "порівняй" (що в дослідах Є. Ліпецької траплялося досить рідко), розумово відсталі учні 4-5 класів виконують порівняння географічних об'єктів неповно, орієнтуючись на переважно зовнішні ознаки, дуже рідко вводять порівняння самостійно.

Водночас при спеціальній роботі, спрямованій на активне формування в учнів допоміжної школи розумової дії порівняння, як показують дослідження можна досягти значних успіхів як з погляду підвищення якості знань школярів, так і в аспекті корекції їх інтелектуальних недоліків.

Так, у дослідженні А. Капустіна учні експериментальних класів навчилися не тільки правильно порівнювати поняття, а й успішно виконали завдання на пояснення сутності порівняння як логічного впливу, тоді як жоден з піддослідних контрольної групи цього зробити не зміг. Є. Липецька також зауважує, що всі учні 5-6 класів допоміжної школи (42 особи), з якими було організовано експериментальне навчання на уроках географії, у контрольних дослідах виявили правильне розуміння завдання "порівняй" і змогли в більшості своїй здійснити порівняння географічних об'єктів.

У роботі зі спеціального навчання учнів розумової дії порівняння, проведеної зазначеними авторами, заслуговує на особливу увагу прийом, що сприяє переходу учнів від порівняння безпосередньо сприйнятих об'єктів (ілюстрацій) до словесного відображення порівнюваних ознак. Сутність його полягає в тому, що різні ознаки об'єктів виписуються на картки і дітям пропонується попарно розкласти порівнянні ознаки порівнюваних об'єктів до відповідних картинок, на яких ці об'єкти зображені, а надалі – до карток, на яких словесно позначені ці поняття.

Відзначимо також найважливішу рекомендацію необхідності пояснення вчителем і засвоєння учнями сутності порівняння, розуміння дітьми "правил" виконання цієї розумової дії. І тому, зокрема, у дослідженні А. Капустіна використовувалися схеми-моделі порівняння, інструкції, які пояснюють, що і в якій послідовності треба зробити, щоб правильно здійснити порівняння.

Для оволодіння учнями розумовою дією порівняння важливе значення має постійне залучення їх не тільки до застосування цієї дії, а й перевірка розуміння учнями його сутності, впровадження вправ на його вербалізацію як до практичного користування ним, так і після його здійснення.

Зазначимо, проте, що питання наскільки сформовані в розумово відсталих учнів вміння причинно обґрунтовувати свої розумові дії й судження, у дослідженнях вказаних авторів (як і інших роботах) спеціально не розглядалося.

Для того, щоб з'ясувати цей важливий аспект корекційно-розвиткового навчання розумово відсталих школярів, ми провели спеціальне дослідження, метою якого було встановлення особливостей доказів правильності своїх рішень пізнавальної завдання учнями різних класів допоміжної школи.

При цьому ми орієнтувалися на визначення доказу як логічної дії, у процесі якого істинність будь-якої думки обґрунтовується за допомогою інших думок, істинність яких доведена практикою.

Методика дослідження була такою: учні за умов індивідуальних дослідних занять підводилися до засвоєння узагальненої закономірності розширення тіл під впливом нагрівання. Для цього їм демонструвалися різні досліди, що наочно показують це явище. Експериментатор, надаючи піддослідним відповідну допомогу, досягав розуміння дітьми явища і запам'ятовування закономірності. Потім учням пропонувалося пояснити нові однорідні факти, засновані на цьому закономірному зв'язку. Після того, як випробуваний давав правильне пояснення (самостійно або з допомогою експериментатора), від нього потрібно було отримати обґрунтування свого рішення, довести його правильність. Таким чином, ми в цьому випадку досліджували особливості дедуктивних доказів, коли теза є поодиноким або приватним становищем, відоме загальне правило, яке поширюється на всі приватні факти. Нас цікавило, які аргументи використовують розумово відсталі школярі для обґрунтування власного висновку, наскільки як аргумент розглядається узагальнена закономірність. Саме адекватне використання відповідного закону, правила як аргументу може бути підставою для судження про свідомість доказу.

В експерименті взяли участь 72 учні III-VIII класів допоміжних шкіл, по 12 осіб із кожного класу. Для порівняння до експерименту було залучено 24 учні I та III класів масової школи.

Отримані від учнів обґрунтування своїх рішень дають підстави поділу піддослідних на 4 групи залежно від сформованості у них розумової дії дедуктивного доказу.

Відповіді учнів I групи характеризуються тим, що в них діти або взагалі не можуть обґрунтувати своє рішення, або просто констатують те, що вони сприймають у цей момент.

Учні, відповіді яких ми зарахували до II групі, вже намагаються як доказ висунути певні аргументи, але абсолютно не використовують відому їм узагальнену закономірність. Докази, отримані від учнів цієї групи, дуже різноманітні. Насамперед серед них трапляються посилання на минулий особистий досвід.

Поширені серед цієї групи доказів висловлювання авторитарного характеру, коли учні для обґрунтування своєї відповіді посилаються на твердження інших людей, найчастіше – вчителів чи батьків.

Іноді в цій групі трапляються відповіді, побудовані на кшталт трансдуктивних висновків, коли учні обґрунтовують правильність своїх рішень посиланнями на аналогічні поодинокі випадки.

Учні, які належать до III групи, в низці випадків обґрунтовують рішення залученням відповідної закономірності. Висловлювання учнів цієї групи, що доводять, характеризуються рядоположеністю посилань на узагальнене знання і на одиничний факт. Учні ще не розуміють, що важливіше для аргументації прийнятого рішення – закон чи приклад, тобто вони не оволоділи достатньою мірою узагальненою розумовою дією доказу, лише частково зіставляють узагальнення та конкретизацію.

Учні, які увійшли до IV групи, свідомо та послідовно використовують для доказу всіх (або абсолютної більшості) своїх рішень узагальнену закономірність. Відповіді цього рівня характеризуються вмінням учнів конкретизувати узагальнення, будувати докази з урахуванням повного зіставлення узагальнення і конкретизації.

Розглядаючи, як розвивається оволодіння розумовою дією дедуктивного доказу в учнів допоміжної школи залежно від

року навчання, зазначимо, що учні III-IV класів допоміжної школи здебільшого взагалі не можуть логічно обґрунтувати свій висновок і лише зрідка в доказових висловлюваннях як аргументацію використовують посилання на власний досвід, думку дорослих. Трансдуктивні докази з використанням аналогічних конкретних фактів у розумово відсталих учнів III-IV класів не трапляються; абсолютно відсутні обґрунтування рішення з урахуванням використання відомої їм узагальненої закономірності.

Лише у V класі відповіді окремих учнів дають підстави зарахування в III і IV групи за рівнями докази. Докази, у яких чітко й послідовно як аргумент наводиться узагальнена закономірність, відносно поширені лише в учнів VIII класу.

Порівняння цих даних з показниками, отриманими від школярів, що нормально розвиваються, переконливо свідчать про значні переваги останніх. Вже в I класі масової школи трохи менше половини учнів для доказу правильності свого рішення використовує знання закономірності (щоправда, не завжди вони послідовно використовують її у всіх випадках, ще не усвідомлюючи повністю, що важливіше для доказу – закон чи приклад). Третьокласники масової школи у значній більшості випадків дають докази, що дають змогу зарахувати їх до IV групу, і лише 25% випробуваних III класу масової школи увійшли до III групи.

За цими даними школярі III класу, які нормально розвиваються, значно випереджають учнів навіть VIII класу допоміжної школи, які мають в наших дослідженнях найвищі показники серед розумово відсталих дітей.

У низці випадків докази, отримані від першокласників масової школи, якісно помітно перевищують докази розумово відсталих восьмикласників.

Отже, дослідження розвитку розумової дії дедуктивного доказу в учнів допоміжної школи показує, що переважна більшість із них навіть у старших класах не може логічно обґрунтувати свою відповідь; узагальнена закономірність як аргумент, що пояснює відповідну тезу, використовується ними в поодиноких випадках.

Безумовно, низький рівень мислення багато в чому пояснюється особливостями розвитку психіки розумово відсталих школярів насамперед зниженням здатності до узагальнення і конкретизації, і особливо, невмінням зіставлти ці операції. Однак ми припустили, що за відповідних педагогічних умов, спеціально спрямованих на розвиток у учнів допоміжної школи умінь здійснювати дедуктивні докази на основі зіставлення окремого випадку з узагальненим аргументом, можна певною мірою скоригувати зазначений недолік їхнього інтелектуального розвитку.

Для перевірки цього припущення було проведено формувальний експеримент у двох шостих класах Київської допоміжної школи № 12 на матеріалі навчальної теми з географії "Карта СРСР" (19 годин).

Ця тема була обрана як змістова основа експериментального навчання у зв'язку з тим, що в ній учні стикаються з низкою нових для них індивідуальних географічних понять, а відповідні загальні поняття, що містять узагальнені відомості про суттєві ознаки одиничних об'єктів, що вивчаються, вже формувалися раніше в навчальній практиці школярів. Таким чином, зміст експериментальної теми надавав можливості для широкого включення в процес навчання вправ на побудову дедуктивних доказів, в яких учні обґрунтовують певні особливості одиничних об'єктів, що вивчаються, залученням відповідних узагальнено-понятійних знань.

В експерименті перевірялися два варіанти навчання розумово відсталих школярів дедуктивних доказів.

У 6-му класі навчання здійснювалося за таким (першим) варіантом. Відповідно до теми уроку спеціально повторювалися з метою їхньої актуалізації та уточнення узагальнені знання учнів про певні загальні географічні поняття.

Проводилося спеціальне навчання школярів з побудови дедуктивних доказів. Це здійснювалося насамперед шляхом показу вчителем прикладів побудови прямих дедуктивних доказів.

Необхідно підкреслити важливість розгорнутого ходу міркувань при показі учням прикладів побудови доказів, оскільки, як було показано вище, у ході мислення у розумово відсталих школярів окремі посилання “випадають”, що заважає їм дійти правильного логічного висновку.

У роботу впроваджувався прийом формування розумової дії дедуктивного доказу з використанням матеріалізованих опор – карток із виписаними на них відповідними судженнями. Вчитель поєднував свої словесні пояснення дії з розташуванням на дошці таких карток у логічній послідовності.

Картки використовувалися і для індивідуальної роботи з ними учнів. Так, діти мали з набору карток з виписаними на них різними судженнями відібрати ті, які необхідні для побудови доказу певного заданого факту, і розкласти їх у відповідній послідовності.

Вже після перших прикладів побудови доказів, показаних учителем, і початкових відповідних вправ учнів, у роботу впроваджувалося елементарне визначення розумової дії дедуктивного доказу: “Для того, щоб довести правильність своєї відповіді, потрібно навести загальне правило, яке пояснює відповідь”.

Діти повторювали це визначення перед виконанням відповідних завдань на доказ, а також після їх виконання.

Принципово важливим моментом у навчанні за першим варіантом експериментальної методики було постійне залучення школярів до аналізу та обґрунтування правильності власних доказів та доказів інших учнів з погляду використання як аргументи узагальнених суджень. Від вчителя потрібна більша наполегливість і послідовність у навчанні школярів виконувати такі завдання. Надалі завдання обґрунтування своїх рішень виконуються дедалі успішніше.

Для відпрацювання у розумово відсталих шестикласників умінь аналізувати та оцінювати правильність виконання розумової дії дедуктивного доказу було використано прийом відбору та обґрунтування зразків правильних доказів. Для

цього дітям пропонувалося з карток з виписаними на них різними прикладами доказів відібрати ті, в яких докази побудовані правильно, і пояснити свій вибір.

Широко використовувалися також завдання диференціювання правильно і неправильно побудованих доказів у прикладах, що повідомляються вчителем в усній формі. Діти мають обґрунтувати, чому вони вважають певний доказ правильним і навпаки.

Отже, у першому варіанті навчальної методики предметом аналізу та причинного обґрунтування ставала безпосередньо розумова діяльність школярів з побудови прямого дедуктивного доказу.

На відміну від першого варіанта методики, у другому варіанті (за яким реалізувалося навчання в експериментальному 6-б класі) діти не залучалися до причинних обґрунтувань прикладів правильно (або неправильно) побудованих доказів. Спільним для цих двох варіантів навчання було: актуалізація узагальнених знань, на основі яких можна пояснити особливості індивідуальних об'єктів, що вивчаються; показ учителем зразків побудови доказів, впровадження визначення дії доказу, формування розумової дії на матеріалізованих опорах (з використанням карток з виписаними судженнями), вправи учнів у побудові дедуктивних доказів на різноманітному змістовому відношенні географічному матеріалі на тему "Картка СРСР". Але, повторюємо, безпосередньо розумова діяльність з побудови прямого дедуктивного доказу, що виконується учнями, аналізу та обґрунтуванню з їхнього боку не піддавалася.

У контрольному класі спеціальне навчання учнів побудови доказів не проводилося (в цьому напрямі робота в даному класі відображала типову, як показують спостереження, для допоміжних шкіл ситуацію), хоча, на наше прохання, вчитель постійно ставив перед учнями завдання довести певне висловлюване ними судження.

Після проведення навчального експерименту учням експериментальних та контрольного класу було

запропоновано низку завдань, за результатами виконання яких ми визначали сформованість у них розумової дії побудови прямого дедуктивного доказу.

Завдання було поділено на три серії.

У першій з них представлені завдання на вивченому географічному матеріалі:

а) покажи на карті внутрішні моря СРСР. Доведи правильність своєї відповіді;

б) визнач, про яку форму поверхні йдеться: “Протяжність із півночі на південь більше двох кілометрів. Природа не однакова. Висота близько двох тисяч кілометрів. Вкриті лісами”. Доведи правильність відповіді.

У другу серію входять завдання, що передбачають перенесення розумової дії на новий змістовий матеріал. Ми використовували матеріал на тему: “Складні слова”, щойно вивчена шестикласниками на уроках російської мови. Зміст завдань:

1. Написати під диктовку: “Снігопад”, “Всюдихід”, “Яйценіс”. Підкреслити сполучні голосні. Довести правильність їхнього написання.

2. Вибрати із сукупності слів (7 слів) складні слова (4). Довести правильність розв’язання.

Третя серія завдань була спрямована на визначення рівня знань учнів про сутність розумової дії доказу. Пропонувалося питання: “Що потрібно зробити, щоб правильно довести?”, – а також 2 завдання на вибір із запропонованих прикладів правильно здійснених доказів та обґрунтування свого вибору. Випробуваним у цьому випадку пропонувалася така інструкція: “Я запитував учнів: “Сахалін – це назва чого?” Уважно обери правильні докази”. Пропонувалися картки такого змісту: “Сахалін – це острів. Так написано у підручнику; “Сахалін – це острів”. Островом називається частина суші, з усіх боків оточена водою. Сахалін з усіх боків оточений водою”; “Сахалін – це острів. Нова Земля теж острів”. Аналогічно пропонувалося і друге завдання. Потрібно було відібрати картки, у яких написано правильне підтвердження відповіді: “Вода від нагрівання

розширюється". Зміст поданих на картках обґрунтовуючих суджень: "Я бачив, коли кип'ятив воду"; "Так говорив учитель"; "Молоко теж розширюється"; "Всі тіла від нагрівання розширюються".

У дослідженні визначено значні переваги учнів обох експериментальних класів порівняно з контрольним як в правильності безпосереднього виконання перевірчих завдань I серії, так і у розвитку вміння логічно доводити свої відповіді. Слід звернути увагу, що діти, які провели перший варіант експериментального навчання, дещо краще виконували завдання на побудову дедуктивного доказу, в переважній більшості випадків залучаючи як аргумент відомі їм узагальнення. Отже, спеціальна робота з аналізу прикладів здійснення розумової діяльності побудови доказів, характерна для першого варіанта навчання, сприяла кращому засвоєнню учнями 6-а класу цієї розумової дії, хоча і в учнів 6-б класу воно виявилося сформованим набагато краще, ніж в учнів контрольного класу.

При аналізі результатів виконання першого завдання цієї серії привертає увагу той факт, що у всіх трьох класах були отримані приблизно однакові показники правильності практичних рішень учнів. Це природно, оскільки в методиці вивчення теми "Складні слова" ніяких відмінностей у цих класах не було, більш-менш правильно практично виконавши завдання, багато учнів утруднялися логічно довести правильність написання сполучних голосних у вказаних словах. Тим не менш, учні 6-а експериментального класу зуміли сформулювати такі докази помітно краще, ніж учні 6-б експериментального класу (докази з використанням узагальнення як аргумент у 6-а класі траплялися в 2 рази частіше ніж у 6-б) і особливо, ніж учні контрольного класу (результати вищі більш ніж у 3 рази).

Очевидно, отримавши завдання довести правильність відповіді, учні 6-а класу активно намагалися пригадати відповідне узагальнення, оскільки розуміли необхідність його використання для формулювання правильного підтвердження. Учні 6-б класу щодо цього мають певні переваги перед

випробуваними контрольного класу, але у них спонукання до актуалізації узагальнення не виявилося настільки сильним, оскільки, очевидно, вимога до формулювання доказу з обов'язковим залученням узагальнення не усвідомлювалося ними настільки принципово, як учнями, що пройшли через перший варіант експериментального навчання.

Інше завдання другої серії контрольного досвіду учні, які пройшли через перший варіант навчальної методики, виконали набагато успішніше, ніж перше (відсоток правильно побудованих доказів зріс до 64,3%). Відіграла позитивну роль робота над першим завданням, у процесі якої відбулася актуалізація орієнтування у цьому, що завдання побудовано на матеріалі теми "Складні слова". Узагальнене визначення цього граматичного поняття відновлювалося у свідомості учнів краще і багато дітей використовували його як аргумент правильності свого вибору складних слів, основуючись на сформованому вмінні формулювати прямі дедуктивні докази. В учнів 6-б експериментального класу показники виконання другого завдання цієї серії помітно вищі, ніж в учнів контрольного класу (з погляду частоти випадків правильної побудови доказу), проте не досягають результатів, отриманих від учнів 6-го класу.

Отже, виконання завдань, у яких вимагалося здійснити перенесення сформованої розумової дії на новий змістовий матеріал, підтвердило переважну ефективність методики формування цієї дії у розумово відсталих школярів, за якої спеціальна увага зверталася на залучення учнів до усвідомлення розумової діяльності через встановлення причинно-наслідкових зв'язків між особливістю побудови дії (відповідно до правил її виконання) й отриманим результатом.

Про те, що в таких умовах учні допоміжної школи краще опановують розумову дію, красномовно свідчать і результати виконання випробуваними завдань третьої серії контрольного досвіду.

Отже, 13 із 14-ти учнів 6-а експериментального класу і 10 з 12-ти – в 6-б експериментальному класі зуміли правильно

відповісти, як слід правильно доводити (приклади відповідей: “Треба згадати правило, яке пояснює, що запитують”, – Іра Т., 13 років; “Сказати відповідне правило” – Петро В., 13 років тощо).

Водночас жоден із учнів контрольного класу не зміг правильно відповісти на це питання; більшість із них (10 із 14) взагалі нічого не змогли сказати з цього приводу, решта четверо давали випадкові висловлювання.

Ці факти підтверджують, що без спеціального навчання навіть до старших класів учні допоміжної школи не усвідомлюють сутності розумових дій, що виконуються, і не можуть їх логічно вербалізувати. А ось за відповідних педагогічних умов, у яких їм повідомляються “правила” виконання таких дій, розумово відсталі діти виявляються вельми здатними до усвідомлення, що є першоосновою оволодіння дією.

Результати виконання першого завдання третьої контрольної серії не виявили помітних переваг в учнів обох експериментальних класів: і в одному, і в іншому їх результати досить високі.

Так само успішно учні цих класів виконали завдання щодо відбору правильно побудованих доказів. Очевидно, що керуючись знанням про те, як має бути побудовано правильний доказ, учні свідомо адаптували до цього знання різні приклади доказів, що їм висуваються. Вкажемо, що близько половини рішень цього завдання, отриманих від учнів контрольного класу, також були правильними. Але, швидше за все, діти керувалися інтуїтивно-емпіричним підходом до відбору правильно сформульованих доказів. У будь-якому разі, лише один учень з цього класу зумів логічно пояснити свій вибір: Ігор Ш. (12 років, сильний за успішністю) відібрав картку з судженнями “Сахалін – це острів. Островом називається частина суші, з усіх боків оточена водою. Сахалін з всіх сторін оточений водою і на запитання експериментатора: “Чому ти вважаєш цей доказ правильним?”, – відповів: “Тому що тут сказали, що називається островом”.

Отже, цей учень сам відчув логіку побудови доказу (саме відчув, а не усвідомив, тому що на повторне запитання: “Що ж потрібно зробити, щоб правильно довести?”, – так само, як і вперше, відповісти не зміг).

На відміну від учнів контрольного класу учні експериментальних класів свідомо аргументували вибір правильних доказів. Звернемо увагу, однак, на те, що показники учнів 6-а класу в 1,6 рази перевищують аналогічні результати, отримані від учнів 6-б класу (92,8 % проти 58,3 %), що підтверджує перевагу першого варіанта експериментальної методики формування відповідної розумової дії у учнів допоміжної школи.

Отже, результати проведеного дослідження показують, що практично зовсім не засвоюючи спонтанно розумову дію дедуктивного доказу (про що свідчать матеріали, отримані від учнів контрольного класу), здобувачі освіти допоміжної школи виявляються здатними до оволодіння цією дією за спеціально створених педагогічних умов. До останніх належать:

а) впровадження та широке використання у навчальному процесі узагальнених знань (визначень, правил, закономірностей) з їхньою спеціальною актуалізацією у зв’язку з подальшим вивченням конкретного матеріалу, в якому проявляється дія цих узагальнень;

б) спеціальне формування в учнів знань про сутність формованої розумової дії через показ прикладів його виконання вчителем, що супроводжується послідовним розгорнутим аналізом ходу виконання дії, а також повідомлення елементарних “правил”, які розкривають, як необхідно його виконувати; важливим виявляється залучення школярів до вербалізації розумової дії, що формується;

в) формування дії шляхом багаторазових вправ учнів у його здійсненні на різноманітному змістовному матеріалі з використанням спочатку матеріалізованих основ виконання дії; підкреслимо необхідність постійної корекції помилок, яких припускаються учні;

г) залучення учнів до аналізу розумової діяльності, що здійснюється ними при застосуванні дії, яка формується; широке використання завдань, що потребують диференціювання прикладів правильно і неправильно виконаних розумових дій, а також встановлення причинно-наслідкових зв'язків між дотриманням вимог до виконання дії та отриманим при його застосуванні результатом (тобто стимулювання дітей до причинних обґрунтувань розумових дій, що виконуються ними й іншими особами).

Остання умова є принципово важливою для підвищення якості оволодіння розумовими діями учнями допоміжної школи. При її реалізації помітно покращується усвідомлення розумово відсталими школярами сутності розумової дії, узагальненість та міцність засвоєння, а також його трансферативність, що проявляється в умінні переносити його на змістовий матеріал.

Зазначимо також, закінчуючи обговорення експериментальних матеріалів, що широке використання відповідних узагальнень до доказу конкретних фактів, будучи, з одного боку, необхідною умовою формування у розумово відсталих школярів умінь здійснювати дедуктивні докази, з іншого боку, значною мірою сприяє кращому розумінню засвоєнню цих узагальнень, наповненню їх конкретним змістом, що допомагає коригувати істотний недолік інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів – порушення єдності між узагальненим та конкретним у знаннях, невміння зіставляти узагальнення та конкретизацію у розумовій діяльності.

Корекція порушень цілеспрямованості та планомірності діяльності учнів допоміжної школи.

Порушення цілеспрямованості діяльності дітей олігофренів дефектологія розглядає як один із виражених недоліків їх розвитку, який за певних якісних варіантів структури дефекту викликаний його первинними ознаками. Так, М. Певзнер поряд з головною ознакою олігофренії – порушеннями процесів абстрагування та узагальнення – виділяє й іншу підставу для диференціації різних форм

олігофренії – саме стан цілеспрямованості діяльності. Водночас вказано, що тільки при одній, неускладненій, формі ця ознака не виявляє біологічно обумовлених порушень, тоді як при інших формах олігофренії порушення цілеспрямованості діяльності багато в чому детерміновано або різким порушенням балансу між нервовими процесами збудження та гальмування, або дефектністю лобових систем мозку, що відображається у мотивації діяльності, коли усвідомлення мети не спрямовується на її досягнення.

С. Рубінштейн непослідовність мислення, порушення його цілеспрямованості як типову характеристику розумового розвитку учнів допоміжної школи в багатьох з них пов'язує з підвищеною стомлюваністю, що особливо для дітей з судинною недостатністю, які перенесли травму, ревматизм тощо.

У низці випадків до порушення цілеспрямованості розумової діяльності призводить надмірна тугорухливість, в'язкість пізнавальних процесів, тенденція до "застрягання" на одних і тих самих деталях.

Все ж таки, визнаючи різну патофізіологічну зумовленість порушення цілеспрямованості діяльності розумово відсталих школярів, основну причину цього їхнього психологічного недоліку ми вбачаємо у зниженні розуміння змісту відповідної діяльності, усвідомлення її предмета, який має бути цілеспрямовано досягнутий.

Пояснюючи порушення цілеспрямованості мислення олігофренів насамперед саме недоліками усвідомлення умов діяльності та її мети; Б. І. Пінський вбачає у цьому якісну своєрідність такого порушення в олігофренів-дебілів у порівнянні з різними категоріями психічно хворих, у яких патопсихологи також виявили феномен втрати мети процесу діяльності. Визначена виражена залежність між якістю прояву цілеспрямованості діяльності олігофренами та ступенем складності поставленого перед ними завдання: стикнувшись із важким завданням і не розібравшись у його змісті, розумово відсталі діти виявляють тенденцію до "зісковзування" на більш легку, відому їм за минулим

досвідом, тобто підмінюють завдання, орієнтуючись не так на їх сутність, а на зовні подібні ознаки. Г. Дульнєв зауважує, що ця особливість діяльності учнів допоміжної школи найяскравіше виявляється у завданнях словесно-логічного характеру порівняно із завданнями, що виконуються в умовах предметно-наочної діяльності: "При оперуванні словесно-логічними завданнями останні, умовно кажучи, "не чинять опір" учневі в його помилкових діях.

Цей висновок, що допомагає зрозуміти психологічний механізм порушення цілеспрямованості діяльності олігофренів, узгоджується з роботами в галузі фізіології їх вищої нервової діяльності та підтверджений, зокрема, дослідженнями процесу вирішення арифметичних завдань розумово відсталими школярами. Узагальнюючи отримані в дослідженнях матеріали, В. Перова виділяє такі недоліки розуміння умови завдання учнями допоміжної школи, які, на нашу думку, принципово відображаються у порушенні цілеспрямованості цього виду їхньої інтелектуальної діяльності: фрагментарне орієнтування на окремі компоненти умови, а не на їх цілісну сукупність, нерозуміння предметного змісту завдання, "втрата" або використання зайвих даних, невміння встановлювати зв'язки між даними та шуканим, уподібнення завдань різних типів, зниження контролю, критичного ставлення до власного розуміння та діяльності тощо.

Порушення цілеспрямованості діяльності, пов'язане з недостатністю розуміння умов поставленого завдання та усвідомлення кінцевого результату її вирішення, тобто того, до чого потрібно прагнути під час виконання завдання, виявлено й у дослідженнях, у яких вивчалися особливості вирішення олігофренами й інших пізнавальних завдань, зокрема, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами. Так, Л. Занков зауважував, що численні помилки розумово відсталих школярів при встановленні причини явищ пов'язані насамперед з тим, що вони недостатньо "володіють мисленням", через що не можуть спрямовувати свої розумові процеси у суворій відповідності до завдання.

Водночас вказано, що й забезпечити належне розуміння олігофренами умови завдання, цілеспрямованість їх розумової діяльність у його виконанні може бути значно підвищена. Зокрема Р. Ісенбаєва, запропонувавши методичну систему роботи над умовою арифметичної задачі та усвідомленням її запитання у молодших класах допоміжної школи, досягли того, що експериментальна група розумово відсталих третьокласників при самостійному вирішенні контрольних завдань більш ніж удвічі частіше (79% випадків проти 37%) правильно виконувала завдання, діючи набагато цілеспрямованіше, ніж їхні однолітки з контрольної групи.

Слід зазначити, що тенденція до відходу від конкретної мети діяльності, "зливання" на спрощений шлях її виконання багато в чому пов'язана у розумово відсталих школярів не просто з помилковим або неповним розумінням завдання, але й з недостатнім його суб'єктивно-особистісним прийняттям, на основі якого визначена усвідомлена мета має підпорядкувати собі способи та послідовність виконання відповідної діяльності. Інакше кажучи, навіть уявляючи собі, яким має бути кінцевий результат діяльності, олігофрени не ставляться з достатньою відповідальністю до його досягнення, полегшують пошук правильної відповіді, сподіваючись, що "і так зійде".

Так, наприклад, як уже зазначалося вище, при спробах розкрити причинно-наслідкові зв'язки між явищами навіть у старших класах розумово відсталі учні нерідко вдаються до відповідей-автологій, відповідей-описів. На перший погляд може здатися, що учень у такому разі просто не розуміє сутності завдання, а саме необхідності назвати причину явища. Але поглиблений аналіз особливостей його розумової діяльності показує, що помилки зазначеного виду пов'язані зі спробами (швидше за все – інтуїтивними) замінити нелегке для ослабленого інтелекту розумове завдання простішим – на повторення інформації, але з переведенням її із питальної в стверджувальну форму (при тавтології), або завданням мнестично характеру – на пригадування відомого про явище на шкоду пошуку невідомого. Якщо ж спеціальний

корекційно-педагогічний вплив активно перешкоджає такому полегшеному способу вирішення, вказує на його неправильність, недостатність, учень повертається до заданої умови, і навіть не дає правильної відповіді, все ж таки не намагається його підмінити. У будь-якому разі, застосувавши у дослідженнях зі старшокласниками допоміжної школи відповідні прийоми гальмування тавтологічних чи описових суджень, ми переконалися, що жоден учень не повторив відповідей такого характеру під час виконання як цього завдання, так і всіх наступних. Отже, розуміння сутності завдання на розкриття саме причинно-наслідкового зв'язку в учнів спочатку було, але, звичайно, спроби уникнення мети його виконання свідчать про те, що таке розуміння не супроводжувалося прийняттям завдання до цілеспрямованого виконання, а отже, потребувало додаткового коригування.

Про те, що спеціальна робота над забезпеченням розуміння розумово відсталими школярами предметних цілей різних видів майбутньої навчальної діяльності має бути визначена як корекційне завдання допоміжного навчання, вирішення якого дає змогу виправляти недоліки цілеспрямованості діяльності олігофренів вже у молодших класах, найяскравіше свідчать дослідження у галузі їх трудового навчання. Особливого значення набуває формування в учнів умінь свідомо аналізувати зразок конкретного виробу, розуміти його особливості, створювати модельний образ того предмета, який вони мають практично виготовити, керуватися цим як цільовим орієнтиром у процесі роботи. Як показано в низці досліджень, засвоєння зразка виробу значною мірою підвищує цілеспрямованість діяльності розумово відсталих школярів, покращує такий інтелектуальний її компонент, як самоконтроль.

У вже зазначеному дослідженні, виконаному на матеріалі ручної праці, ми особливу увагу звернули на навчання другокласників допоміжної школи цільової орієнтації на модель готового виробу й усвідомлення її особливостей. При цьому завдання з ручної праці, що виконуються учнями, з погляду використання моделі готового виробу в процесі

виготовлення виробів ми умовно розділили на дві групи, а саме роботи: 1) до яких висувається вимога повної відповідності демонстрованої моделі; 2) які можуть бути виконані з орієнтацією лише на суттєві особливості моделі зі зміною несуттєвих, що варіюють.

Відпрацювання у розумово відсталих школярів цільової установки на врахування особливостей моделі, що сприймаються, потрібно починати із завдань першого типу: вчитель систематично ставить перед дітьми завдання виготовлення виробів, що цілком відповідають демонстрованому зразку. Такі завдання використовуються у всіх випадках запровадження нових для учнів видів робіт з ручної праці та переслідують виражену корекційну мету – формування умінь діяти цілеспрямовано, коли предмет діяльності жорстко, суворо, абсолютно має підкорити собі її процес. У наших дослідженнях під час роботи над завданнями такого роду виправдав себе прийом динамічного наочно-дієвого розчленовуючого аналізу зразка з подальшим відновлюючим синтезом деталей в єдиний виріб, важливо залучати учнів до активного встановлення просторових (розташування деталей один до одного, їх взаємообумовлення, розміри тощо) і тимчасових (з погляду того, яка особливість зразка, деталі має бути при виготовленні виробу забезпечена раніше порівняно з іншими) зв'язків у процесі створення цього кінцевого предмета діяльності.

Важливим аспектом, що дисциплінує діяльність школярів з погляду забезпечення її цілеспрямованості, є узагальнення особливостей моделі, зведення їх у систему вимог, яких потрібно дотримуватись при виконанні цієї роботи. Для розумово відсталих школярів особливо ефективний прийом визначення кількості вимог, що входять в орієнтуючу основу діяльності.

Логічно чітко відпрацьована наочно-образна модель мети-предмета майбутньої діяльності може слугувати матеріалом для обґрунтування розумово відсталими учнями правильності своїх дій при спонуканні їх до встановлення причинно-

наслідкових відносин у процесі праці. На початку такі спонукання надходять ззовні (від спеціальних запитань педагога), потім можуть бути переведені в результаті систематичного виконання відповідних завдань у внутрішні регулятори діяльності, що підвищують її цілеспрямованість.

Однак для розвитку в розумово відсталих школярів динамічності діяльності, яка слугує противагою косно-стереотипної спрямованості на "сліпе", бездумне дотримання цього зразка, схарактеризовані завдання першого типу корисно поєднувати на наступних етапах навчання із завданнями, при виконанні яких, як вказувалося, необхідно чітко орієнтуватися на суттєві особливості моделі, але допускається можливість внесення змін до окремих аспектів власних виробів. Корекційна робота в процесі попереднього аналізу та подальшого виконання таких завдань спрямована на формування у школярів умінь диференціювати суттєві та варіативні особливості демонстрованої моделі виробу, отже, виявляти певну самостійність у розумовій діяльності мети, моделюючи мету-предмет майбутньої роботи з елементами творчого підходу до визначення його особливостей.

У таких випадках при створенні орієнтовної основи діяльності учнів використовується прийом презентації декількох моделей виробів з їх зіставним аналізом і акцентуванням уваги школярів на вичленуванні в них загального і різного з наступним елементарним узагальненням істотного (постійного, необхідного для дотримання) і несуттєвого (змінного). Подібна робота, побічно основана на виробленні в учнів таких прийомів розумової діяльності, як розчленовуюча абстракція (відмежування постійних ознак від варіативних) і двофазне узагальнення (зведення в систему істотних ознак-вимог і несуттєвих), поглиблює процес усвідомлення діяльності, до досягнення якого необхідного прагнути.

Забезпечення чіткого розуміння учнями кінцевого результату є необхідною умовою формування цілеспрямованості діяльності, але недостатнім для її правильного здійснення. Вкрай важливим аспектом роботи з

корекції процесуального аспекту діяльності розумово відсталих школярів, безпосередньо пов'язаним з вище розглянутим, слід вважати формування у них умінь здійснювати діяльність планомірно, тобто вибудовувати дії у такій логічній послідовності, яка запобігає її хаотичності.

Недостатність планування олігофренами своєї діяльності як розумового, так і практичного характеру багаторазово зазначалася у дефектологічних дослідженнях: В. Лубовським щодо психофізіологічних особливостей словесної регуляції дій у розумово відсталих дітей; Б. Пінським, Г. Дульнєвим та іншими авторами, чиї роботи зазначені вище, – у дослідженнях трудової діяльності учнів допоміжної школи; В. Петровою – у психологічному дослідженні мовного розвитку розумово відсталих школярів; Т. Ульяновою, Л. Вавіною – щодо педагогічних умов розвитку зв'язного усного і писемного мовлення учнів як молодших, так і старших класів допоміжної школи; авторами, які з'ясовували шляхи посилення корекційного впливу на розумовий розвиток олігофренів викладання природничого та географічного матеріалу; щодо особливостей образотворчої діяльності розумово відсталих школярів; І. Єременко – у дослідженні дидактичних аспектів організації навчальної діяльності учнів допоміжної школи тощо.

У низці праць експериментально доводиться, що цей типовий для розумово відсталих школярів недолік піддається виправленню вже у молодших класах, але для цього необхідні спеціальні педагогічні умови, створені задля досягнення конкретної корекційної мети подолання непослідовності, хаотичності діяльності олігофренів. Важливу роль у цій роботі відіграє навчання школярів планомірно діяти за заздалегідь отриманою та належним чином засвоєною інструкцією, з використанням таких її видів, як наочна (наприклад, предметна карта, технічний рисунок) і письмова інструкція. За свідченням Г. Мерсіянової, самостійне виконання елементарних трудових завдань з предметної карти, що відображає послідовність виготовлення виробу, доступне навіть першокласникам допоміжної школи,

а учні II класу вже можуть працювати за письмовим планом, проте "письмовою інструкцією учні користуються тільки в тому випадку, коли вони навчилися непросто читати, а й розуміти прочитане, коли знають, що нумерація в інструкції свідчить про послідовність дій". Аналогічний висновок, що підкреслює необхідність спеціального навчання розумово відсталих школярів розуміння та використання інструкцій, можна зробити і за матеріалами дослідження Н. Павлової, яка показала, що без такого навчання розумово відсталим молодшими школярами не вдається опанувати вміння самостійно користуватися предметною картою як інструкцією, що відображає логічну послідовність процесів.

Важливою умовою, що покращує планомірність діяльності розумово відсталих під час використання інструкцій, є попереднє проголошення її школярами. "Звичайно, як правильно вказує В. Петрова, – відтворення інструкції, що є вже готовим наданим вчителем планом, далеке від самостійного планування. Однак, коли учень до початку роботи сам, не механічно, а усвідомлено відтворює цю інструкцію, а в результаті діє відповідно до сказаного, він вчиться регулювати свою діяльність.

Принципово необхідно ставити перед учнями допоміжної школи завдання вироблення плану майбутньої діяльності. У виконанні таких завдань послідовно скорочується педагогічна допомога, а також ускладняється на основі збільшення кількості необхідних для досягнення мети дій зміст запланованих висловлювань, що відображають ускладнену структуру антиципованої діяльності.

Не менш корисним прийомом роботи з корекції недоліків цілеспрямованості та планомірності діяльності олігофренів є спонукання та навчання їх словесних звітів про її виконання. Ретроспективно відображаючи вже здійснений процес роботи, учні закріплюють її внутрішню логіку, краще розуміючи необхідність діяти цілеспрямовано та послідовно.

У дослідженні С. Миколаєва в результаті достатньо тривалого експериментального навчання вдалося сформувати у молодших школярів допоміжної школи плануючу основу

ігрової діяльності та навчити їх переносити установку на необхідність планування та вміння його впроваджувати в діяльність із заповнення навчальних завдань. При цьому експериментальні матеріали переконують у можливості вже в початкових класах підготовка основи для використання планових дій учнів із зовнішніх практичних ситуацій у план внутрішніх розумових дій. У результаті цього досягається більш успішне вироблення використання засвоєного досвіду планування на діяльність, дещо відмінне від того, на якому він створювався.

Дослідження дало змогу визначити педагогічні умови формування плануючої основи діяльності у розумово відсталих учнів молодших класів:

1) первісне відпрацювання досвіду планування на ігровому матеріалі, коли умови гри вимагають виконання дій у суворій планомірній послідовності; вироблені в ігровій діяльності прийоми планування переносяться на навчально-практичну діяльність за аналогією між ними з поступовим (в міру формування досвіду планування) ослабленням аналогії;

2) послідовна видозміна педагогічної допомоги учням з метою дедалі більшої активізації плануючого мислення школярів;

3) постійне підкреслення у навчально-виховному процесі важливості виконання будь-якого завдання чітко за планом із попереднім продумуванням перебігу роботи.

Ми вважаємо за необхідне спеціально виділити таку значущу для корекції планомірності розумово відсталих школярів педагогічну умову, як спонукання і формування у них умінь причинно обґрунтовувати власну діяльність саме з погляду усвідомлення її компонента. Зокрема в експериментальному дослідженні, проведеному з Є. Білевичем, ми на всіх етапах організації діяльності школярів на уроках ручної праці активно залучали їх до обґрунтування того, чому саме в такій послідовності слід здійснювати роботу: при попередньому плануванні ходу виконання завдання у процесі його безпосереднього здійснення, у словесних звітах про виконане завдання.

Отже, предметом усвідомлення учнів ставали як окремі виконувані дії (практичні чи розумові), так і безпосередньо процесуальний бік діяльності. Постійне осмислення та промовляння планової послідовності та цілеспрямованості діяльності створювало умови для оволодіння цими компонентами розумово відсталими школярами. Про це свідчать результати виконання перевірчих завдань учнями 2 експериментального та контрольного класів, що відображають ті параметри заповнення завдань, які дають змогу визначати розвиток у школярів цілеспрямованості та планомірності діяльності.

Отже, спостерігаємо реальні зрушення у розвитку цілеспрямованості й планомірності діяльності у другокласників допоміжної школи, які пройшли експериментальне навчання.

Зростання показників щодо правильного відбору всього необхідного для майбутньої роботи склало в експериментальному класі 50%, а в контрольному – лише 16,6%. Отже, учні експериментального класу вже до початку роботи набагато більш усвідомлено орієнтувалися на її мету, що підтверджується і спостереженнями за ними в процесі проведення контрольних досліджень: більшість дітей уважно розглядала зразок виробу, в низці випадків супроводжуючи візуальне сприйняття його аналізуючими висловлюваннями. Значно успішніше учні експериментального класу зуміли спланувати майбутню діяльність – приріст відповідей, у яких правильно, в логічній послідовності називалися всі майбутні дії, у цьому класі становив порівняно з початком навчання 50%, тоді як цей показник у контрольному класі залишився без змін на досить низькому рівні, що підтверджує необхідність спеціальних корекційних зусиль для розвитку в розумово відсталих плануючої основи діяльності.

З'ясувалося також, що сформовані в учнів у процесі експериментального навчання інтелектуальні компоненти практичної діяльності (аналізу зразка й орієнтації на нього в процесі роботи, планування та планомірного провадження діяльності) переносилися багатьма розумово відсталими

другокласниками на виконання абсолютно нового і досить складного завдання. Так, показники самостійного правильного та повного відбору всього необхідного для майбутньої роботи з виготовлення виробу з деталей металоконструктора в експериментальному класі склали 66,6%, а в контрольному – 25%.

Експериментальні дослідження показують, що спеціальні умови роботи коригують брак планомірності як практичної, так розумової і мовної діяльності учнів допоміжної школи. Так, Л. Вавіна з метою розвитку й упорядкування зв'язного писемного мовлення розумово відсталих старшокласників, в якому вони відображали свій практичний досвід, не тільки організувала збагачення, актуалізацію, аналіз цього досвіду, розширення словникового запасу школярів, але й спеціально залучала учнів до планування та конструювання майбутніх письмових повідомлень, спонукала до попереднього осмислення своєї діяльності при письмі та її результатів. Під впливом експериментального навчання, проведеного Л. Вавіною, логічність творів семикласників допоміжної школи з повною мірою дотримання цієї якості (що свідчить про подолання хаотичності цілісних письмових, висловлювань зросла на 64,8% (більше, ніж з 4 рази), тоді як в контрольних класах – лише з 5,3%.

Наші спостереження за учнями під час уроків та інших форм організації навчально-виховного процесу в допоміжних школах, розмови з вчителями підтверджують корекційне значення постановки їх цільових орієнтирів у різних видах діяльності, зокрема. і розумового характеру (що потрібно зрозуміти, запам'ятати; яким має бути результат виконання завдання репродуктивного або творчого типу; що повинен містити звіт на порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо), а також попереднього продумування до вербалізації послідовності здійснення сукупності способів виконання інтелектуальної діяльності.

Вкажемо, що, як підкреслює Г. Мерсіянова (аналізуючи, зокрема, процес трудового навчання розумово відсталих школярів), вкрай важливо домагатися усвідомлення учнями

не лише предметної мети результату діяльності, а й навчальної мети відповідної діяльності. “Чому ми маємо навчитися?”, – хоча цього не просто досягти в роботі з олігофренами.

Ми розглянули можливості та педагогічні умови вирішення корекційного завдання розвитку цілеспрямованості та планомірності практичної та розумової діяльності учнів допоміжної школи. Йшлося, однак, про процес ціледосягнення при виконанні різних завдань, мета яких так чи інакше програмується ззовні. Для психології розумово відсталих та олігофренопедагогіки залишається майже не дослідженим питання про особливості, цілепокладання, цілеутворення у діяльності розумово відсталих, тобто про їхню здатність самостійно, за власною ініціативою визначати цілі в різних видах діяльності.

Це питання теоретично і практично вкрай важливе, оскільки саме цілі, що визначаються самим суб’єктом діяльності, надають останній життєвої значущості, наповнюють її особистісним змістом, вимагають поглибленого вивчення у майбутніх дослідженнях.

ПОРУШЕННЯ ТА ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ ОСОБИСТІСНИХ ПАРАМЕТРІВ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Мотиваційний компонент розумової діяльності, його порушення у дітей-олігофренів та шляхи корекції

У психології навчання і дидактики питання про рушійні мотиви навчально-пізнавальної діяльності є одним із центральних.

Формування мотивації навчальної діяльності розглядається як найважливіше завдання створення психологічної основи становлення у школярів інтересу до навчання. При цьому навчальний інтерес тлумачиться як різновид, окремий випадок пізнавального інтересу, "базується на специфічно людській потребі в нових враженнях, новій інформації", а також аналізується "як інтегральний прояв активності, характерний для цілісної особистості учня", яке виявляється у позитивній забарвленості і вибірковій зверненості учня до різних аспектів навчання.

Очевидно, що при широкому тлумаченні інтересу до навчання (як інтегрального прояву активності особистості) його початкова психологічна основа не вичерпується лише потребою у новій інформації. Методологічно досліджуючи особистість, джерелом якої психологія визнає систему потреб, які, за словами Б. Ломова: "Пронизують" всю систему психічного і всі рівні психіки, охоплюючи і біологічні, і психологічні, і соціальні її характеристики".

Розглядаючи сфери потреб і мотивацій учня як одні з найважливіших сфер педагогічного впливу в процесі управління навчанням, П. Гончарук на підставі праць низки авторів та власних досліджень пропонує перелік людських потреб, які можуть мати місце з більшою чи меншою мірою

виразності вже у дошкільнят та молодших школярів: безпеки, активності, економії сил (відпочинку), у нових враженнях, приналежності до певної групи, спілкуванні, повазі, любові, подоланні труднощів, самооцінці, самовдосконаленні, зміні діяльності, творчості тощо.

Спостереження за учнями допоміжної школи дають змогу стверджувати, що зазначені потреби, які виявляються тією чи певною мірою у них, стимулюють певним чином їх розумову діяльність у процесі навчального пізнання.

Згідно з інформаційною теорією емоцій, певна актуалізована потреба лежить в основі будь-якої емоції. Відомо, що емоційні аспекти розумової діяльності відіграють значну роль в її продуктивності. Л. Виготський сформулював стан, методологічно вкрай важливий, на наш погляд, як для психології вивчення пізнавального розвитку, так і для педагогіки управління ним, зокрема – для педагогіки корекційної роботи при інтелектуальному дефекті. "Єдність афекту й інтелекту є основним положенням, на якому, як на наріжному камені має бути побудовано вчення про природу вродженого недоумства в дитячому віці"; "Щойно ми відірвали мислення від життя, від динаміки та потреби, позбавили його всякої дієвості, ми закрили собі всі шляхи до виявлення та пояснення властивостей і найголовнішого призначення мислення: визначати спосіб життя і поведінки, змінювати наші дії, спрямовувати їх і звільняти їх з-під влади конкретної ситуації".

В олігофренопедагогіці та психології розумово відсталого школяра виконані дослідження, присвячені питанням ставлення учнів допоміжної школи до різних видів навчальної діяльності, мотивації поведінки та особливостей пізнавальних інтересів, у низці з яких ідея Л. Виготського про єдність і складну діалектичну взаємодію раціонального й емоційного в пізнавальній діяльності знайшла свій розвиток, а в деяких випадках – педагогічно значущий злам.

Аналіз цих робіт свідчить про те, що в мотиваційно-споживчій сфері особистості розумово відсталих виявляється значна своєрідність, що проявляється в слабкості

опосередкованої мотивації (через їх діяльність і поведінка, більшою мірою, ніж у нормальних дітей, залежать від ситуативних, безпосередніх зовнішніх впливів), у нестійкості мотивів, епізодичності, поверхневих пізнавальних інтересах, звуженій сфері їхнього змісту. Так, за даними Володимира Бондаря, інтерес до змісту навчального предмета виступає мотивом вибору улюбленого предмета лише в 4% обстежених ним п'ятикласників і в 6% учнів шостих класів допоміжної школи. Водночас виявляється позитивна вікова динаміка розвитку мотивації у навчально-пізнавальній діяльності у розумово відсталих школярів під впливом корекційно спрямованого навчання, Ж. Намазбаєва виявила стійкий пізнавальний інтерес до навчання у 60% восьмикласників допоміжної школи, причому у досліджуваних, які проявили стійкий інтерес до навчання, була виявлена тенденція до розуміння соціального призначення школи, що свідчить про розширення сфери позитивних мотивів навчання розумово відсталих, появу в ній мотивації соціального характеру. В експериментально-психологічному дослідженні Р. Муравйової, що загалом підтвердило думку про слабкість і нестійкість мотивів діяльності олігофренів, проте показано, що до старших класів у розумово відсталих учнів формуються широкі соціальні мотиви поведінки, "здатність адекватно відповідати соціальним очікуванням групи".

Усвідомлення учнями допоміжної школи суспільної значущості результатів своєї роботи, як показують численні спостереження за ними, свідчення педагогів-практиків та спеціально проведені експериментальні дослідження, – дуже важлива умова посилення мотивації, підвищення продуктивності їхньої діяльності, корекції її недоліків, формування такого рівня ставлення до навчальної діяльності, що формується не тільки під впливом зовнішніх факторів, вимушеного усвідомлення обов'язків школяра, але й насамперед на підставі інтересу до навчальних дисциплін, справжнього прагнення до знань як соціально значущої необхідної умови майбутньої життєдіяльності.

І. Ушакова показала, що досягнення такого високого рівня ставлення до навчальної діяльності – реальне завдання корекційного процесу в допоміжній школі, хоча для більшості її учнів характерні низький та середній рівні ставлення до навчання, і найважливішою умовою його вирішення є формування у школярів мотивів ділової спрямованості інтересу до навчання у поєднанні з мотивами, що відображають суспільну спрямованість особистості (усвідомлення соціальної значущості навчання), що дає змогу підпорядкувати навчально-пізнавальну діяльність розумово відсталого школяра далеким опосередкованим мотивам, свідомо визначеним намірам.

Цікаві дані, які свідчать про значний корекційно-педагогічним ефект у формуванні в учнів допоміжної школи ставлення до навчальної професійно-трудової діяльності, що активізується широкими соціальними мотивами, отримані в дослідженні А. Корнієнко. З'ясовано, що в традиційних формах організації та методики професійно-трудового навчання в більшості (56%) розумово відсталих школярів проявляється опосередковане (за термінологією автора) ставлення до праці. Не усвідомлюють соціальної значущості трудового навчання, позитивне ставлення визначається інтересом до конкретних завдань. Експериментальний пошук, зокрема, показав, що, по-перше, активні форми відношення та його опосередкованість формуються у тій діяльності, яка осмислена учнем, цікавить його і є для нього успішною.

По-друге, зазначені умови формування ставлення до навчальної праці більшою мірою, ніж за нормального розвитку, залежать від правильно обраної системи організації професійно-трудового навчання розумово відсталих школярів. Найбільш ефективною системою є така, за якої предметно-соціальні умови навчання є специфічною моделлю реальних соціально-трудових відносин, у яких працюватимуть випускники школи.

У деяких дослідженнях показано, що на основі посилення впливу соціальної мотивації навчання шляхом забезпечення

усвідомлення розумово відсталими школярами цілей відповідних навчальних завдань як соціально значущих вдається підвищити ефективність корекційного впливу і на досить складні для олігофренів види діяльності, наприклад, такі, як вирішення арифметичних завдань.

М. Перова, узагальнюючи низку досліджень, підкреслює, що "завдяки життєво-практичній спрямованості навчання формується позитивне ставлення до математики як навчального предмета, підвищується інтерес до нього, розвивається внутрішня мотивація до навчання". Розглядаючи мотивацію як своєрідний дидактичний метод корекційного навчання розумово відсталих школярів, що посилював продуктивність виконання ними такої інтелектуальної операції, як порівняння, німецький дефектолог Б. Брезе експериментально з'ясував ступінь впливу різних мотивів на розумову діяльність олігофренів.

Б. Брезе стверджує, що без спеціальної стимуляції діяльності у порівнянні об'єктів учні як молодших, так і старших класів допоміжної школи не виявляють будь-якої помітної ініціативи в інтелектуальній сфері. Але всі ті мотиви, які наочно показують учневі суперечності між власними можливостями навчання до вимог, які до них висувають, помітно підвищують продуктивність порівняння, особливо в тих випадках, коли подолання суперечності пов'язане з певними соціальними вимогами. При цьому особливо значущими для мотивації розумової діяльності олігофренів виявилися ті стимули, які були пов'язані з визначенням конкретної кількісної мети виконання інтелектуального завдання, а також створення ситуацій соціального характеру, наприклад, змаганням між школярами.

Слід зазначити, що у дослідженнях визначено й такі соціально цінні мотиви навчально-пізнавальної діяльності олігофренів, як спілкування та спільна діяльність з однолітками.

Розглядаючи значення підвищення корекційного впливу мотивації соціального характеру, пов'язаної насамперед з

усвідомленням учнями загальносоціальної значущості отримуваних ними знань та умінь, на їх навчально-пізнавальну діяльність, не можна не підкреслити зазначений нами можливий негативний ефект надмірного захоплення та формального використання у практиці допоміжної школи цього виду мотивації до навчання олігофренів. Такий ефект виникає, коли на названу мотивацію орієнтуються для актуалізації у свідомості учнів більш доступної і зрозумілої їм особистісно-осмисленої та прийнятої ними, а значить і більш дієвої в корекційному аспекті, близької, конкретної (порівняно з віддалено-абстрактними мотивами у майбутній життєдіяльності) мотивації, пов'язаної з розумінням значення знань та умінь, які формуються для якісного виконання безпосередньо пропонованих навчальних завдань. Так, наприклад, у нашому дослідженні розуміння розумово відсталими восьмикласниками цілей вивчення граматичного матеріалу на тему "Рідна мова" 78% піддослідних на запитання експериментатора: "Для чого тобі потрібні знання про пряму мову?", – дали такі відповіді: "Піду після школи на виробництво, мене запитають: "Що таке пряма мова?", а я не знаю...", – відповідні знання з теми потрібні їм насамперед щоб грамотно писати, вже зараз у школі правильно виконувати конкретні навчальні завдання. Актуалізований віддалено-соціальний мотив навчання виявляється формальним, реалізується як "мотив – знання", а не "мотив – спонукання". Звичайно, в таких умовах розумова діяльність школярів щодо засвоєння відповідного матеріалу здійснюється без належної внутрішньої, нехай і близької, але необхідної для продуктивної інтелектуальної роботи мотивації. Цей вид мотивації навчально-виховної діяльності пов'язаний із створенням та усвідомленням учнями суперечностей між знаннями, що є у них, та необхідними для пояснення нових положень, виконання нових завдань. Зокрема, нами з В. Луценком визначено ефективність наступних прийомів стимулювання розумової діяльності учнів допоміжної школи на етапі вивчення нового навчального матеріалу, як: постановка евристичних запитань

на основі виконання учнями дослідів та інших практичних завдань, які передують поясненню нового матеріалу; пожвавлення уявлень учнів шляхом використання наочних посібників та постановка на їх основі проблемного завдання, для вирішення якого слід зрозуміти пояснення нового матеріалу; виконання учнями завдань із застосуванням схем-таблиць, де відсутні позначення окремих фактів чи зв'язків з-поміж них, для виконання яких необхідні нові знання, отримані з пояснення вчителя. Усе це створює для учнів складну ситуацію, вихід із якої можливий лише з урахуванням отримання нової інформації.

Заслуговує на увагу прийомом підвищення мотивації розумової діяльності учнів щодо розуміння пояснень вчителя, такий як використання ситуацій, коли припущення школярів про будь-які нові факти, явища, що виникають на основі наявних знань, не відповідають реальній дійсності.

В. Турчинська на підставі експериментального дослідження для створення у розумово відсталих школярів установок на сприйняття нового матеріалу рекомендує не обмежуватися одним певним прийомом, а використовувати різні їх поєднання. Найбільш ефективними варіантами цих поєднань є такі:

1) прийом розкриття життєвого сенсу, значення нових знань поєднується з прийомом встановлення зв'язку між безпосередніми враженнями учня та його наявним досвідом;

2) прийом пожвавлення зв'язків між наявними в учня знаннями, його життєвим досвідом та новим матеріалом поєднується з прийомом створення ситуації ускладнення;

3) у поєднанні з іншими прийомами використовується прийом повідомлення незвичайного, вражаючого факту, який збуджує допитливість, створюючи емоційне забарвлення, що сприяє підвищенню продуктивності пізнавальної діяльності школярів, посилення мотивації учня.

Таким чином, аналіз матеріалів здійснених досліджень свідчить про можливість і необхідність посилення продуктивності пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи, корекції їх інтелектуального розвитку на основі

використання як первинних мотивів, пов'язаних безпосередньо з процесом діяльності, емоційно привабливим її змістом та організацією, так і вторинних, цілеспрямованих мотивів, зокрема й соціального характеру. При цьому дуже важливо враховувати принципове положення, визначене в низці психолого-педагогічних досліджень проблем корекції розумового розвитку олігофренів, важливе для правильної практичної реалізації ідеї В. Виготського про поєднання інтелекту та афекту в пізнавальній діяльності. Воно полягає в тому, що позитивне ставлення розумово відсталих школярів до навчального пізнання, до практичної та інтелектуальної діяльності, її стійка позитивна мотивація значною мірою пов'язані із забезпеченням розуміння ними змісту цієї діяльності й оволодіння способами її виконання. Слід зауважити, що в зрозумілій за змістом і засвоєній учнями трудовій діяльності відбулася і корекція недоліків розвитку їх емоційно-вольових якостей, як стверджує Г. Дульнєв.

Ця закономірність проявляється не тільки у трудовий, а й в інших видах діяльності олігофренів. Так, зокрема І. Бєлякова показала, що негативне ставлення низки учнів старших класів допоміжної школи до поетичних творів пов'язане з недостатнім розумінням ними окремих художніх особливостей мови віршованого тексту. У дослідженні С. Ліепінь з'ясовано, що збільшення обсягу уваги розумово відсталих молодших школярів (що певною мірою відображає їхнє ставлення до інформації, емоційний настрій на виконання завдання) тісно пов'язане з їх умінням під час сприйняття об'єкта зіставляти частину і ціле, встановлювати відношення загального й одиничного, логічно обробляти зміст, що надається, осмислено сприймати його. У дослідженні, проведеному нами спільно з М. Арнольдовим, у роботах І. Ушакової, Г. Жук та ін. встановлено, що ставлення розумово відсталих школярів до педагогічної оцінки залежить від розуміння її якості, значення та спеціальної педагогічної роботи, що забезпечує правильність такого розуміння.

Отже, забезпечення розуміння різних компонентів змісту навчання є важливою умовою мотивації навчально-

пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів. У цьому контексті для теорії та практики олігофренопедагогіки значущим є розгляд інтелектуального процесу розуміння як емоційної діяльності. Отримані в нашому дослідженні дані переконливо свідчать про дуже високу ефективність використання постановки пізнавального завдання та організації роботи із визначенням певною мірою самостійного висновку шляхом активізації логічного мислення як фактора, що мотивує гностичну діяльність олігофренів. Це полягає в можливості отримання розумово відсталими дітьми вже у молодших класах допоміжної школи "задоволення від відкриття", "внутрішнього заохочення" від успішного виконання інтелектуального завдання. Останній факт, підтверджений багаторазово в дослідженнях низки авторів і спостереженнях за практикою допоміжного навчання, дає змогу оптимістично оцінювати можливості корекції в олігофренів порушень "психологічного рівня" розуміння, що виявляються в їх низькій пізнавальної активності при сприйнятті та декодуванні інформації. Мабуть, можна говорити про наявність у них, принаймні в зоні найближчого розвитку специфічної евристичної потреби, потреби в продуктивній інтелектуальній роботі, яка за відповідних педагогічних умов може бути переведена на рівень актуального розвитку. Але в умовах навчання, коли ігнорують потенціал самостійного мислення олігофренів, зазначена потреба гальмується, не розвивається. Про те, що такі умови навчання, які відображають стратегію та тактику пристосування до інтелектуального дефекту, а не його корекції, виявляють неправомірне поширення на практиці допоміжних шкіл, свідчать проведені дослідження. Так, В. Турчинська, вивчаючи важливість евристичних дій розумово відсталих учнів у процесі навчання, показала, що на досліджених нею уроках мови, арифметики, природознавства в п'ятих класах київських допоміжних шкіл різні типи запитань вчителя, адресованих до класу, є запитаннями, що недостатньо стимулюють продуктивне мислення олігофренів: питома вага "службових" запитань, які суто зовні спонукають

до дій, становив 11,6%, репродуктивних – 60 %, репродуктивно-пізнавальних – 28% і продуктивно-пізнавальних – лише 0,4 %.

Але саме активізація продуктивної мисленнєвої діяльності розумово відсталих школярів із використанням елементів проблемного навчання, як свідчить дослідження Н. Морозової та експериментальні роботи, виконані під її керівництвом, – необхідна умова цілеспрямованого формування у них пізнавального інтересу. Ця умова зберігає свою важливість на всіх визначених Н. Морозовою чотирьох стадіях такого формування: від першої, де виникнення інтересу пов'язано насамперед із цікавою формою проведення занять, до другої та третьої, де виникає та розвивається інтерес до змістовної навчальної діяльності, і, нарешті, четвертої (вищої), коли інтерес виявляє вже тенденцію до переходу в емоційно-пізнавальну спрямованість і в стабільну особистісну якість. Звичайно, досягнення четвертого (вищого) етапу розвитку пізнавального інтересу – дуже не просте педагогічне завдання в роботі з розумово відсталими учнями навіть у старших класах, але воно є реальним, і провідна роль тут належить активізації розумового пошуку школярів.

Одним із показників сформованості пізнавального інтересу є постановка учнями запитань щодо досліджуваного матеріалу. Спеціально проведені нами спостереження у багатьох допоміжних школах України показали, що пізнавальна пасивність розумово відсталих школярів виявляється, зокрема, у тому, що вони навіть у старших класах дуже рідко звертаються до інших питань, особливо таких, які спрямовані на збагачення власних знань про реальну дійсність. З одного боку, звичайно, це пов'язано насамперед із низьким інтересом до інформації, що сприймається дітьми, але з іншого боку, мабуть, з тим, що у них не сформовані навички ставити запитання, що викликає труднощі і у формулюванні запитань.

Спостереження за роботою вчителів у допоміжних школах, робота студентів-практикантів під нашим керівництвом за спеціально розробленими завданнями та

методичними матеріалами, узагальнення матеріалів опублікованих досліджень інших авторів, дали змогу розробити методику стимулювання розумово відсталих учнів для формування у них цього виду гностичної діяльності.

Вже в молодших класах допоміжної школи ефективним прийомом є створення умов, коли учні неспроможні виконати поставлене перед ними завдання, не отримавши від вчителя додаткової інформації. Це змушує їх звертатися до педагога з відповідними запитаннями. Найбільш корисним матеріалом, на якому застосовується цей прийом, є практична діяльність школярів (малювання, ліплення, конструювання тощо), об'єктами якої є недостатньо відомі або зовсім нові для них предмети. Важливо зацікавити учнів такою діяльністю, але слід поступово ускладнювати її.

При наданні дітям інформації у наочно-образній, соціальній та словесній (усній чи письмовій) формах і після сприйняття учнями матеріалу, корисно створювати ситуації безпосереднього "прямого" спонукання школярів до запитань. Вчитель пропонує дітям ставити один одному запитання щодо різних аспектів сприйнятої інформації, можна використовувати ігрову форму такої роботи (гра "маленький учитель"). Учнів ознайомлюють із різними пізнавальними ситуаціями та відповідними питаннями до них, систематично тренують у доборі та формулюванні різноманітних запитань до навчальної інформації, важливо пояснити дітям значення питання як способу отримання знань щодо невідомого, незрозумілого. Виправдовує себе і такий прийом: вчитель припиняє розповідь (або читання) на цікавому місці та пропонує дітям, ставлячи запитання, дізнатися про подальший розвиток подій.

Ми переконалися в корисності й такого прийому, коли дітям пропонують, послухавши відповідь когось із викликаних учителем учнів, ставити йому додаткові запитання, що потребують розширення, уточнення, поглиблення відтвореної інформації. До того ж уміння продумати і поставити запитання сутнісно виявляється

важливим показником якості розуміння відповідного навчального матеріалу.

Потрібно спеціально підкреслити принципову важливість роботи зі стимулювання та навчання розумово відсталих школярів постановки пізнавальних запитань як специфічної корекційної мети уроку, так й інших організаційних форм навчально-виховного процесу.

Серед зазначених у дослідженнях умов, що підвищують мотивацію навчально-пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів, необхідно виділити і належне оволодіння учнями способами її виконання. Наявні зараз у розпорядженні олігофренопсихології та спеціальної педагогіки науково достовірні факти дають змогу переосмислити відомі висловлювання Е. Сегена про головне, на його думку, недостачу розвитку розумово відсталого (щоправда, Е. Сеген говорив переважно про глибокі форми олігофренії): Фізично він не може, він не знає, психічно він не хоче. Здається, що правомірно переставити акценти при розгляді взаємодії бажання та вміння розумово відсталого виконувати певну діяльність: мабуть, сутність не так у тому, що олігофрен не знає і не вміє, бо не хоче (хоча, звичайно, і цей варіант може мати місце), скільки в тому, що він не хоче, тому що насамперед не знає і не вміє. Саме таке незнання та невміння здійснювати різні види діяльності створює для олігофрена постійний дефіцит успіху. Пов'язані з цим нереалізовані потреби викличуть негативні емоційні переживання, що зумовлюють негативне ставлення до діяльності, яка має соціально-оцінювальний характер, особливо до її складних видів, а саме навчально-інтелектуальна діяльність для олігофренів. У світлі експериментальних даних олігофренопсихології про те, що ситуація успіху-неуспіху викликає у розумово відсталих школярів переживання, водночас з віком тенденція "переживаючи, діяти розумно" проявляється більш чітко, можна підтримати думку І. Єременка про те, що у роботі з формування мотиваційно-особистісного компонента інтелектуальної діяльності олігофренів, виховання у них

позитивного ставлення до навчання є однією з провідних умов для неперервного нарощування успіхів дитини, використання всіх можливостей для того, щоб вона могла пережити радість від свідомості своїх успіхів". Інакше кажучи, важливо дати відчути розумово відсталому школяру, що робота виходить, навчити його правильно її виконувати: у міру покращення знань і вмінь він хотітиме виконувати відповідну діяльність.

Цілком очевидно, що важливо забезпечити індивідуальний і диференційований підхід до учнів у варіантах утримання навчальних завдань, дозування педагогічної допомоги, що надається їм, організації та стимулювання діяльності з урахуванням визначеної специфіки співвідношення інтелекту й афекту, структури дефекту, чутливості до успіху і неуспіху, індивідуальних особливостей ставлення до навчальної діяльності, ступеня розвитку пізнавальних сил і рівня навченості, стан розумової працездатності, розвитку вольових якостей.

Дотримання принципу диференційованого та індивідуального підходу в корекційному навчанні розумово відсталих школярів допомагає вирішити у педагогічно доцільному напрямі можливу суперечність між прагненням учнів до реалізації соціально значущих потреб евристичної діяльності, активності, успіху, поваги, подолання тощо і біологічної потреби економії сил, яка може набути "самоподавляючого значення, трансформувавшись у лінощі", що ніяк не сприяє формуванню в олігофренів необхідних якостей особистісно-мотиваційного компонента розумової діяльності.

Практично у всіх проведених нами та під нашим керівництвом експериментальних дослідженнях різних аспектів проблеми корекційної роботи у допоміжній школі умова забезпечення мотивації пізнавальної діяльності олігофренів була однією з основних. Однак найбільш повно вона була реалізована при вивченні питання про взаємозв'язок уроку та позакласної роботи у викладанні розумово відсталим школярам історичного матеріалу. Для

реалізації цієї умови в дослідженні І. Логінової була застосована система різних шляхів і засобів: емоційна забарвленість пропонованої інформації (з використанням творів музики, живопису, літератури, продуктів творчої діяльності самих учнів), елементи проблемності при її вивченні, акценти на новизні пізнаваного, забезпечення колективної навчальної діяльності школярів, прояв особистого ставлення педагога до матеріалу, що вивчається, постійний показ його соціального значення, диференційований та індивідуальний підхід до учнів при залученні їх у різні види позакласної роботи та використання її результатів на уроці, спеціальне навчання учнів вмінням виконувати різні види діяльності на уроці та у позакласній роботі, звертатися до джерел інформації з пізнавальними запитаннями, фіксувати інформацію тощо.

Показник сформованості у школярів пізнавального інтересу було використано у цьому дослідженні в ролі одного із суттєвих свідчень щодо ефективності експериментального навчання. З'ясовано, що учні експериментальних класів виявили більш виражене активне пізнавально-емоційне ставлення до досліджуваного змісту, ніж учні контрольних класів. Систематичні спостереження за школярами на уроках і в позаурочний час, у процесі яких спеціально фіксувалися прояви бажань розумово відсталих учнів за власною ініціативою взяти участь в обговоренні матеріалу, що вивчається, дізнатися нове, уточнити незрозуміле, виконати, виправити, розвинути відповідь показали, зокрема, що особисте бажання відповісти на питання виявили, в середньому 65,3% учнів експериментальних класів (проти 30,1% – у контрольних). Набагато частіше учні, які брали участь в експериментальному навчанні, ставили різні запитання педагогам щодо досліджуваного історичного змісту, причому найбільшого поширення набули питання дійсно пізнавального характеру (про подальше розгортання подій, уточнення понять, деталізації фактів, причин явищ), тоді як у контрольних класах такі запитання траплялися лише у поодиноких випадках.

Вивчалися також бібліотечні формуляри восьмикласників, з якими проводився навчальний експеримент. Виявилося, що за навчальне півріччя до бібліотеки за книгами з тематики досліджуваного змісту звернулося 71,7 % школярів з експериментальних класів, а з контрольних – лише 26,6 % (тобто майже втричі менше).

Таким чином, при спеціальному виділенні в ролі мети корекційного навчання формування мотиваційного компонента пізнавальної діяльності олігофренів та використання системи педагогічних засобів, спрямованої на її досягнення, можна значно підвищити розумову активність та емоційно-позитивне ставлення учнів допоміжної школи до навчального пізнання.

Виховання критичності та самокритичності розуму при порушеннях інтелектуального розвитку.

У системному психологічному дослідженні навчально-пізнавальної діяльності разом з її операційним, інформаційним, особистісно-мотиваційним компонентами виділяють і регулятивний, що тісно пов'язаний з вище названими, але має свою відносну самостійність. У його формуванні у школярів педагогічне завдання полягає у забезпеченні можливостей учнів саморегулювати свою діяльність і поведінку.

Відомо, що саморегуляція є одним із універсальних принципів існування організму, який реалізується на різних рівнях його функціонування, а психічна саморегуляція, що проявляється також на різних рівнях, становить здатність до управління власними діями і станами.

Саме слабкість регулюючої ролі мислення олігофренів виділено як один із суттєвих недоліків їх інтелектуального розвитку, водночас С. Рубінштейн цілком справедливо тісно пов'язує цей недолік з некритичністю мислення розумово відсталих школярів. Загалом порушення критичності поведінки особистості можуть виявлятися, як підкреслює І. Кожуховська, у різних формах, зокрема: розгальмованості поведінки, нецілеспрямованості дій і суджень, неадекватності дій очікуваним результатам, ігноруванні помилок, яких

прицпускаються, невиправлення їх. Б. Зейгарник особливо виділяє важливість того виду критичності, "який полягає в умінні обдумано діяти, перевіряти і виправляти свої дії відповідно до об'єктивних умов реальності".

Проблема виховання критичності як якості особистості, найважливішого особистісного параметра інтелектуальної діяльності гостро постає перед школою. Про це свідчать, зокрема, слова відомого фізика академіка В. Легасова, зазначаючи як український письменник Ю. Щербак розцінює їх як такі, що розкривають "одну з причин багатьох наших бід, зокрема й чорнобильської": "Якщо прийти в будь-який клас, послухати, як проводиться урок, то незалежно від того – гуманітарний це предмет чи природничий, – як правило, ви стикнетися з тим, що дітям пояснюють – яка це хороша книжка, яке це точне рівняння, який хороший це експеримент. Але ви жодного разу не почуєте запитання: "А як би ти зробив краще, у чому поганий цей експеримент або чому невдала ця книжка?".

Продовжуючи думку В. Легасова, Ю. Щербак пише: "Наша школа всі свої сили спрямовує лише на виховання слухняних, доброзичливих, сумлінних хлопчиків і дівчаток, не виховуючи в них духу критицизму й об'єктивізму, з урахуванням усіх "за" і "проти" підходу до явищ природи та соціальної дійсності.

У загальній психології та педагогіці питання критичності розуму учнів досліджувалися у низці праць, які з'ясували умови виховання цієї особистісної якості. Водночас критичність суб'єкта, спрямована на самого себе, зазвичай характеризують як самокритичність, що містить у певній формі самооцінку.

В олігофренопсихології та педагогіці допоміжного навчання певні аспекти цієї проблеми також піддавалися вивченню, хоча загалом говорити про її достатню розробленість поки що підстав немає. Дотично більшою чи меншою мірою у порушеннях критичності розуму учнів допоміжної школи навчальної діяльності свідчать багато досліджень, присвячених розумінню олігофренами

літературних текстів та умов пізнавальних завдань, пояснень вчителя, різних видів наочності, інструкцій, а також вивченню їх навіюваності та комфортності. Було здійснено і безпосереднє вивчення цього питання на матеріалах прослуховування спотворених текстів учнями допоміжної школи. З'ясовано, що можливості розвитку критичного ставлення до інформації у розумово відсталих старшокласників є, з віком вони підвищуються, емоційне забарвлення реакції на спотворення реальності, на визначення викривлення реальності. Проте учні, які завжди залучають до критичного оцінювання наявні у них знання; критичне ставлення до сприйняття спотвореного і "чужого" тексту часом поєднується в учнів з некритичним оцінюванням власного недосконалого відтворення.

Ми переконалися у можливості критичного оцінювання розумово відсталими шестикласниками тексту, що містить неточності, в дослідженні питання про підвищення усвідомленості засвоєння учнями допоміжної школи причинно-наслідкових зв'язків між географічними явищами. Завдання на критичний аналіз таких текстів використовувалися як один із спеціальних методичних прийомів у системі експериментального навчання та довели свій дієвий вплив на якість знань учнів і покращення мотивації навчання олігофренів. Щоправда, такі завдання застосовувалися в умовах зовнішнього стимулювання пошуку відповідних спотворень у пропонованих текстах. Пізніше у виконаній під нашим керівництвом роботі студента КДПІ ім. Горького В. Льовочкіна виявлено зародження розвитку критичного мислення в учнів молодших класів допоміжної школи навіть у першокласників.

У зв'язку з вивченням особливостей самосвідомості розумово відсталих школярів виявлено позитивну вікову динаміку їх самооцінки, хоча загалом підтверджено відоме в дефектології положення про виражену тенденцію олігофренів до неадекватно завищеної самооцінки. Відзначено, що у старшокласників допоміжної школи виникає потреба в самооцінці, підвищується її критичність і усвідомленість, що

дає підставу Ж. Намазбаєвій ймовірно віднести думку С. Рубінштейн про псевдо компенсаторну перебільшену самооцінку олігофренів старшого шкільного віку лише до невеликої групи таких осіб, за особливостями дефекту, що належать до ускладнених форм олігофренії. Відзначаючи вплив структури дефекту на адекватність самооцінки та рівень досягнень підлітків з порушеннями інтелекту, Н. Коломинський вказує і на зв'язок її з рівнем інтелектуального розвитку й успішністю школярів. Нам видається, що в науковому аналізі причин специфіки та динаміки самооцінки, критичності та самокритичності дебілів, не ігноруючи, звичайно, особливостей певної структури та глибини дефекту, важливо виявити залежність її формування від цілеспрямованого впливу педагогічних факторів. Інакше кажучи, як це буде показано нижче при розгляді матеріалів спеціальних формуючих експериментів, якість самооцінки як прояви самокритичності розуму олігофренів залежить насамперед від того, наскільки організований навчально-виховний процес допоміжної школи на досягнення цієї спеціальної корекційної мети і наскільки продуктивні в цьому аспекті використані педагогічні засоби.

Індивідуальні особливості динаміки критичності та самокритичності розумово відсталих школярів у трудовій діяльності в деякій мірі відображені в дослідженні Г. Дульнєва у зв'язку з вивченням проблеми взаємозв'язку інтелекту й афекту в особистісному розвиткові олігофренів, зокрема, автором доведена залежність цих параметрів розумової діяльності від їх можливостей зрозуміти зміст запропонованого трудового завдання, а також усвідомити ступінь свого розуміння та готовності до його виконання.

Невміння адекватно оцінювати свої можливості у конкретній діяльності та її результати створює додаткові суб'єктивні труднощі у процесі соціально-трудової адаптації випускників школи. Так, при вивченні конфліктних ситуацій, що виникли в умовах початкової виробничої діяльності випускників низки допоміжних шкіл Кіровоградської області УРСР, у 75% випадків основною або додатковою причиною, на

думку олігофренів, стало упереджене ставлення до них з боку майстрів, бригадирів, співробітників ВТК. Характерний, наприклад, такий вислів молодого робітника Сергія К., яким він пояснює те, що протягом року після закінчення допоміжної школи змінив три підприємства: “Вони до мене чіпляються. Я намагаюся, працюю. А вони кажуть, що погано. Я ж бачу, що добре” (матеріали зібрані вчителем Кіровоградської допоміжної школи № 1 А. Григор’євим). Загалом з 92 обстежених нами з А. Григор’євим учнів 7-9 класів допоміжних шкіл м. Києва та Кіровоградської області, здатність до адекватної оцінки результатів своєї роботи з різних видів професійно-трудового навчання виявилася несформованою у 65 (тобто більш ніж у 70 %), причому у переважної більшості з них адекватність самооцінки порушена у бік її завищення.

Припустивши, що за відповідних педагогічних умов критичність і самокритичність як найважливіші особистісні параметри розумового розвитку дітей-олігофренів можуть бути сформовані набагато успішніше, ніж при спонтанному розвиткові цих якостей, якщо ця корекційна мета спеціально проєктується і послідовно переслідується в навчально-виховному процесі вже з молодших класів, ми провели низку формувальних експериментів.

У дослідженні, проведеному спільно з Є. Білевичем, з’ясувалися можливості та педагогічні умови формування в учнів молодших класів допоміжної школи обґрунтованого критичного відношення до результатів практичної діяльності, зокрема й власної, під час уроків ручної праці. Раніше в констатувальних експериментах та шляхом спостережень за учнями було з’ясовано, що для розумово відсталих учнів характерні такі особливості оцінювальної діяльності, як відсутність критичного ставлення до результатів власної роботи, домінування позитивно-емоційного забарвлення в її оцінці на шкоду раціональному підходу до її аналізу, невміння орієнтуватися на суттєві якості виробу, схематизм, яскраво виражена однозначність оцінювальних суджень. При цьому діти часто не знали тих вимог, які висуваються до

результатів роботи. Ми звернули увагу на те, що для формування оцінювальних дій і суджень учнів на практиці проведення уроків ручної праці, вчителі не привертають достатньої уваги – мало залучають дітей до оцінювання виконаних робіт, не стимулюють до обґрунтування оцінювальних суджень, до того ж часто педагоги обмежуються неконкретними, поверхневими аргументами при мотивуванні виставлених учнями оцінок (типу “добре зробив”, “хороша робота”, “був неакуратним” тощо).

Протягом трьох чвертей у 2 класі допоміжної школи № 2 м. Києва ми проводили експериментальне навчання, одним із завдань якого було формування в учнів умінь критично й обґрунтовано оцінювати результати своїх практичних дій. На кожному уроці ручної праці спеціально відводилося близько 7 хвилин наприкінці заняття на обговорення та оцінювання трудових завдань, виконаних дітьми, та використання таких методичних засобів:

1) постійно демонструвалися зразки правильного оцінювання виробів і логічного обґрунтування оцінок;

2) висувалися конкретні вимоги до виконання завдань з ручної праці із поясненням дітям відповідних оцінювальних критеріїв;

3) учнів систематично залучали до активної оцінювальної діяльності, пропонуючи не лише оцінити роботи, а й обґрунтувати оцінювальні судження;

4) запроваджувалися спеціальні прийоми роботи, що активізують спрямовують розумову діяльність школярів на критичний та самокритичний аналіз виробів.

Для розвитку в учнів критичного ставлення до обговорюваних робіт їх увага спеціально скеровувалась на пошук недоліків у виконаних виробах (запитання на кшталт: “Чи є в роботі певні помилки?” З метою корекції такого типового для розумово відсталих дітей недоліку, як однозначність оціночних суджень (тобто орієнтація на одну лише особливість оцінюваної роботи при ігноруванні інших), використовувався прийом визначення кількості особливостей роботи, що впливають на її оцінювання, при порівнянні з

кількістю вимог, що висуваються до її виконання. Наприклад: “У цій роботі є три недоліки. Назвіть їх”; або: “До роботи висунуто чотири вимоги. Коля виконав лише дві. Назвіть, які вимоги він не виконав”.

Поступово вчитель все більше залучав дітей до самостійних оцінювальних висловлювань щодо виконаних трудових завдань, вимагаючи від них об’єктивного аналізу кожного виробу (шляхом зіставлення їх особливостей із конкретними вимогами та зразком виробу), а також обґрунтувань виставлених оцінок.

Таким чином, вироблялися установки на критичний підхід до обговорюваних виробів і вміння здійснити їх критичний аналіз.

Для формування в учнів умінь критично аналізувати і оцінювати власну роботу використовувався спеціальний прийом, сутність якого зводиться до наступного. Дітям пропонувалося помінятись виконаними виробами, уважно розглянути, оцінити роботу товариша, орієнтуючись на вже відомі їм вимоги, що висуваються до таких робіт. Таким чином, за нашими припущеннями, усувався зайвий емоційний фон, який був характерний, як вказувалося вище, для розумово відсталих учнів при оцінюванні власної роботи і ніби витісняв раціональний компонент оцінювальної діяльності.

Після розмови, у якій учні досить активно обговорювали роботу товариша (частіше – її недоліки), їм пропонувалося проаналізувати, оцінити і пояснити оцінку своєї роботи. Такий прийом допомагав школярам більш чітко, повно і об’єктивно аналізувати власний виріб, порівнювати його особливості з вимогами щодо нього. Це сприяло виробленню критичного ставлення до своєї роботи.

Перенесення відпрацьованих прийомів порівняльного аналізу й оцінювання роботи товариша на оцінювання власного виробу змушував учнів правильно й аргументовано, за тими самими критеріями знаходити недоліки (і позитивні якості) у результатах своєї діяльності. Слід зазначити, що розвиток самокритичності в аналізі своєї роботи спостерігався

у розумово відсталих другокласників не відразу після залучення у навчальний процес описаного прийому, а поступово в результаті його систематичного застосування в експериментальному класі. Це дає змогу стверджувати, що низька самокритичність, неадекватно завищена самооцінка у дітей-олігофренів мають стійкий характер, проте під впливом цілеспрямованого педагогічного впливу піддаються корекції.

Про це свідчать результати зрізів, у яких учням експериментального класу пропонувалося самостійно виконати низку контрольних завдань. Водночас разом з іншими показниками, нас цікавило, наскільки правильно діти зможуть оцінити результати своєї роботи і наскільки аргументовано доведуть правомірність саме такої оцінки. Аналогічні завдання виконували й учні 2-го класу Київської допоміжної школи № 3 (контрольна група). Порівняння отриманих результатів дає змогу оцінити ефективність описаних умов роботи, реалізованих в експериментальному класі. Дані, що розглядаються, характеризують особливості виконання одного з перевірчих завдань, яке пропонувалося учням як експериментального, так і контрольного класів і до, і після експериментального навчання.

До експериментального навчання показники в учнів обох класів були майже однаковими: діти некритично ставилися до своїх робіт, неадекватно завищували їх оцінки, багато хто не міг обґрунтувати виставлені бали, типовими були однозначні оцінювальні судження.

Порівнюючи ці дані з показниками, отриманими після експериментального навчання, переконуємося, що внаслідок проведеної корекційної роботи учні експериментального класу помітно критичніше оцінювали результати власної трудової діяльності, ніж учні контрольної групи. Слід зазначити, що об'єктивно вироби учнів експериментального класу були значно краще, ніж у контрольному. Проте в останніх самокритичність проявилася помітно нижче: вони легко ставили собі "5" і "4" (рідше), обмежуючись поверхнево-емоційною аргументацією. А ось більшість учнів, які пройшли експериментальне навчання, набагато уважніше аналізували

власний виріб, глибше і критичніше продумували оцінку, їхні відповіді та розумові оцінювальні дії були значно логічнішими. Доводячи правильність оцінок, що виставляються собі, всі учні експериментального класу, за винятком одного, наводили суттєві аргументи. Більшість дітей не обмежувалося однозначними висловлюваннями і називали в обґрунтуваннях адекватності оцінки дві і більше суттєвих ознак роботи; у контрольному класі це спостерігалося лише у двох учнів.

Отже, результати експериментального навчання свідчать, що в учнів молодших класів допоміжної школи можна сформувати вміння правильно оцінювати результати своєї практичної діяльності та логічно аргументувати ці оцінки. Така робота сприяє розвитку самоконтролю, критичності та самокритичності, логічного мислення розумово відсталих учнів. Але для досягнення позитивних результатів необхідні спеціальні корекційно-орієнтовані педагогічні умови, послідовне та тривале навчання.

Пізніше Ж. Намазбаєва експериментально підтвердила можливість формування адекватної самооцінки результатів своєї практичної діяльності в учнів вже у І класі допоміжної школи.

Вирішальну роль корекційного навчання у формуванні критичності та самокритичності розуму олігофренів ще більш переконливо підтверджує дослідження, проведене нами спільно з А. Григор'євим. Як зазначалося вище, якщо ця корекційна мета спеціально не ставиться в навчальному процесі допоміжної школи, у більшості учнів старших класів не виявляється розвинене вміння адекватно оцінювати результати своєї професійно-трудової діяльності. До того ж, оцінюючи продукти праці інших, учні орієнтувалися переважно на зовнішні (очима, добре піддаються візуальному сприйняттю) особливості роботи, тоді як внутрішні її якості, що визначають правильність виконання завдання, випробуваними практично не враховувалися. На корекцію зазначених недоліків оціночної та самооціночної діяльності розумово відсталих старшокласників у процесі професійно-

трудового навчання було спрямовано експериментальну роботу, що проводиться протягом 1-4 чверті з 18 учнями Кіровоградської допоміжної школи № 1, які навчалися кам'яної та штукатурної справи.

Формувальний експеримент передбачав 2 етапи. На першому з них головна увага зверталася на формування в учнів критичного ставлення до роботи інших з усвідомленням та введенням обґрунтовуючих суджень саме тих вимог, які належать до дотримання внутрішніх, суттєвих характеристик виробів. З цією метою використовувалися такі засоби навчання, як:

– робота з технологічними картами, адаптованими для розуміння їх учнями, але які обов'язково містять відомості про технологічні послідовності виконання операцій, особливості здійснення кожної з них, про раціональне використання інструментів і матеріалів, а також про допустимі відхилення при виконанні певних операцій та виготовлення виробу загалом;

– постійне залучення учнів до контролю за роботою товаришів з використанням технологічної документації;

– спеціальне обговорення та оцінювання вчителем якості не лише практичної роботи учнів, а й якості їхньої контрольної діяльності з розвитком в учнів умінь причинно обґрунтовувати правильність (чи хибність) її виконання.

Під час навчання школярів контрольно-оцінювальної діяльності використовувалися ігрові елементи, зокрема, гра "Контролери" у різних формах її організації. Так, здебільшого на заняття по черзі призначався учень, який виконує функції контролера, він заповнює наприкінці заняття "Екран якості" майстерні. У процесі виконання практичних робіт у складі ланок учнів (муляр-підсобник, штукатур-підсобник) кожен другий номер був на цьому занятті "контролером" щодо свого ланкового. Під час організації трудових змагань між окремими бригадами всередині навчально-виробничої групи такими колективними контролерами ставали бригади-суперниці тощо.

У зв'язку зі спеціальним посиленням контрольних функцій учнів відповідно до умов експерименту виникла необхідність більш ретельного вивчення не тільки характеристик контрольно-вимірювальних інструментів, правил користування ними, а й найбільш раціональних прийомів здійснення контролю якості різних виробів з їх відпрацюванням, для додаткового стимулювання учнів до здійснення контрольних функцій на основі посилення соціальної мотивації оволодіння ними спеціально організовувалися тематичні екскурсії з метою вивчення системи контролю якості на передових будівельних підприємствах м. Кіровоград.

Контрольні зрізи, проведені після першого етапу формувального експерименту, показали, що описана система роботи суттєво вплинула на якість оцінювання учнями результатів праці товаришів з погляду підвищення її адекватності, критичної вимогливості та значного поглиблення обґрунтувань суджень, до яких належали вказівки на низку внутрішніх якостей виробів, зокрема й на дотримання або порушення технологічної послідовності виконаних операцій. Однак лише у невеликої кількості розумово відсталих школярів (11%) покращилася критична самооцінка роботи. Отже, для розвитку самокритичності недостатньо лише забезпечити усвідомлення вимог, що висуваються до відповідних видів праці, потрібні спеціальні корекційні зусилля, створені задля досягнення конкретної педагогічної мети, що функціонують як відносно самостійні. У зв'язку з цим, на другому етапі формувального експерименту було введено описаний вище (при розгляді матеріалів експериментального формування самокритичності учнів на уроках ручної праці) прийом обґрунтованого оцінювання школярами своєї роботи в зіставленні її за єдиними критеріями з оцінюваною роботою товаришів, а також з високо кваліфіковано виконаним виробом, відповідним вимогам ДСТУ (роботи, виконані вчителем).

Формування самооцінки у школярів на цьому етапі експерименту проводилося в такій послідовності: колективне

обговорення роботи вчителя із залученням відповідних оцінювальних критеріїв (це робилося для того, щоб школярі одразу повірили у можливість виконання роботи згідно з технічними вимогами); виконання трудового завдання учнями з подальшим обґрунтованим оцінюванням своєї роботи; оцінювання роботи товариша та її обґрунтування; знову аргументоване оцінювання своєї роботи. Продовжувалось відпрацювання критеріїв оцінювання, розпочате на І етапі навчання, і вмінь виконувати оцінювальну діяльність щодо роботи інших і своєї власної. Підкреслимо, що протягом усього навчання акцент робився на вихованні у школярів умінь логічно доводити свої оцінювальні судження. Отримані в результаті формувального експерименту контрольні результати свідчать про позитивний вплив запропонованої системи роботи як на якість виконання трудових завдань учнями, так і на розвиток у них критичності та самокритичності розумової діяльності.

Так, з 18 учнів контрольне завдання з кладки цегляного стовпа 2х2 цеглини самостійно на "відмінно" виконали 8 (44,4 %), на "добре" – 7 (38,8 %), на "задовільно" – 3 (16,7%). При цьому 88,8 % піддослідних зуміли адекватно оцінити свою роботу, а 60,1 % – дати цілком правильні обґрунтування виставленим собі оцінок з урахуванням у них всіх істотних вимог до виконання цього виробу.

За даними А. Григор'єва, розроблена нами методика формування критичності та самокритичності розумово відсталих школярів у процесі професійно-трудового навчання з 1978-79 навчального року була впроваджена в роботу 25 навчальних груп (12 вчителів) 5 допоміжних шкіл Кіровоградської області за різними профілями навчання (муляри, штукатури, швейна, слюсарна, столярна справа, сільськогосподарські спеціальності) і підтвердила загалом свою ефективність.

У нашому розпорядженні немає матеріалів спеціальних досліджень щодо розвитку критичності та самокритичності розуму учнів допоміжної школи щодо процесу та продуктів власної інтелектуальної діяльності. Однак наведені в

попередньому розділі дисертації дані про можливості підвищення рівня усвідомлення олігофренами розумової діяльності щодо здійснення дедуктивних доказів дають змогу припустити, що на тій основі при використанні спеціальних умов роботи, аналогічних описаним вище, спрямованої на формування критичного та самокритичного аналізуючого і пояснюючого мислення, можуть бути досягнуті позитивні корекційні результати. Особливо виділимо значення для подальшого спеціального вивчення питання про розвиток самокритичності розуму відсталих щодо такого виду інтелектуальної діяльності, як розуміння інформації, що повідомляється. Низка проаналізованих вище та ін. досліджень і спостережень за практикою допоміжної школи свідчать про те, що без спеціальної корекційної роботи важко забезпечити у олігофренів "розуміння свого нерозуміння" сприйнятого матеріалу.

Виховання пізнавальної самостійності учнів допоміжної школи

Пошуку шляхів розвитку самостійності школярів у навчальному пізнанні присвячені багато досліджень у загальній психології та педагогіці.

У більшості сучасних досліджень, за свідченням А. Савченко, пізнавальна самостійність визначається як сформованість прагнення та вміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку. Розглядаючи пізнавальну самостійність як складне комплексне утворення особистості, важливо з'ясувати її місце у структурі особистості. Це дає змогу визначити можливі суб'єктивно-особистісні детермінанти різних рівнів прояву цієї особистісної освіти та на науково-психологічній системній основі виявити суттєві точки застосування педагогічних засобів його виховання. Взявши за основу розроблену К. Платоновим динамічну функціональну структуру особистості, в якій чотири основні

підструктури (біопсихічні, психічні процеси, досвід, спрямованість) знаходяться в ієрархічному взаємозв'язку і визначають в індивідуально-своєрідних поєднаннях різні риси особистості, інтегровані в її найбільш загальних якостях – характері та здібностях, тлумачимо самостійність особистості як здатність працювати без постійної допомоги, що стала рисою характеру, незалежно від того, виконується робота за завданням керівника або за власною ініціативою. Отже, індивідуальні прояви самостійності (зокрема і пізнавальної) як характерної риси особистості залежать від особливостей біопсихічних властивостей конкретної особистості, зокрема пов'язаними з патологічними порушеннями центральної нервової системи, що має місце, зокрема, при розумовій відсталості), розвиненості її психічних процесів (як пізнавальних, так і емоційно-вольових, сформованості досвіду (знань, умінь, навичок, звичок) та спрямованості (потреб, бажань, інтересів, схильностей, ідеалів, переконань).

Системний підхід у розгляді складових компонентів пізнавальної самостійності та взаємозв'язків між ними застосований Т. Шамовою, яка з-поміж таких компонентів виділяє мотиваційний, змістовий, операційний та вольовий.

У сучасній психології та дидактиці стверджується діяльнісний підхід до розвитку пізнавальної самостійності учнів: її не можна передати поясненнями, прикладами, словесними спонуканнями тощо. Тільки безпосереднє залучення суб'єкта до пізнавальної діяльності, що потребує прояву заданих рис особистості (самостійних зусиль думки, відповідних емоцій і почуттів, волі, бажань, інтересів, схильностей), може за умови систематичного виконаня саме так організованої діяльності забезпечити оволодіння досвідом пізнавальної самостійності. У процесі спеціального дослідження цієї проблеми щодо учнів молодших класів масової школи, зважаючи на узагальнення передового досвіду вчителів та експериментальних даних, визначено можливості і дидактичні умови розвитку їх пізнавальної самостійності.

В олігофренопсихології, теорії та практиці спеціальної педагогіки відомо, що значне зниження пізнавальної самостійності розумово відсталих школярів – виражена риса їх особистісного розвитку.

Зазначений аналіз експериментальних досліджень, який свідчить про порушення змістових, операційних, мотиваційних, регулятивних компонентів розумової діяльності олігофренів, дані, які характеризують недостатність їхньої інтелектуальної працездатності, свідчать про те, що різні передумови розвитку їх пізнавальної самостійності мають якісну своєрідність. Це зумовлює серйозні труднощі формування цієї інтегральної психічної освіти в олігофренів і зумовлює необхідність проведення спеціальної корекційної роботи в навчально-виховному процесі допоміжної школи для досягнення цієї мети. Водночас, розглядаючи порушення самостійності учнів старших класів допоміжної школи в трудовій діяльності, зокрема пов'язані з недостатністю оволодіння ними інтелектуальними вміннями, необхідними для її правильного та самостійного здійснення, Г. Дульнєв стверджує, що стан "напівготовності" більшості учнів допоміжної школи до праці – результат недосконалості процесу трудового навчання, а не вираження будь-яких фатально обумовлених якостей дітей.

Г. Дульнєв вказує на суттєву педагогічну помилку в організації трудового навчання розумово відсталих школярів, що значно перешкоджає вихованню їх самостійності, – надмірну опіку учнів з боку вчителя, що не надає їм можливості проявити свою самостійність і закріплює відчуття невпевненості у власних силах.

Цей самий недолік навчально-виховного процесу допоміжної школи, що знижує його корекційну ефективність, відзначений і в інших дослідженнях, які в певній мірі дотичні до проблеми розвитку та виховання самостійності учнів з розумовою відсталістю. Зазначено, що не завжди розумово відсталі школярі навіть у молодших класах позитивно приймають допомогу педагога. Так, Н. Морозова наводить

дані спостережень І. Будницької, які свідчать про те, що вже учні 3 класу допоміжної школи не люблять, коли дорослі підказують їм рішення, втрачаючи інтерес до роботи та стаючи пасивними виконавцями. У дослідженнях Р. Каффеманаса з'ясовано, що частина розумово відсталих шестикласників при виконанні завдань з географії з допомогою педагога виявляли різко негативне ставлення. Ці факти дають змогу свідчити про наявність у розумово відсталих школярів потреби у прояві самостійності, зокрема й у пізнавальній діяльності, депривація якої у навчально-виховному процесі не тільки перешкоджає розвитку пізнавальної самостійності олігофренів, а й негативно відображається на інших їх особистісних якостях (зокрема, інтересі до вчення). Про те, що цьому можуть сприяти досить поширені на практиці допоміжних шкіл умови роботи в процесі трудового навчання, свідчать і дані досліджень, проведених нами і під нашим керівництвом.

Так, аналізуючи багато уроків географії, зокрема з погляду корекційної та навчальної ефективності використання методу бесіди, ми звернули увагу на те, що через виражено знижені здібності розумово відсталих школярів до більш-менш самостійного встановлення причинно-наслідкових зв'язків між географічними явищами, поставлене учителем у розмові відповідне питання, яке, здавалося б, має стати поштовхом до евристичної діяльності учнів-співрозмовників "зависає", і вчитель, не надаючи дітям можливості самостійно мислити, йде найкоротшим, але "педагогічно безплідним" (Л. Виготський) шляхом, пропонуючи запам'ятати готову відповідь. Бесіда в таких випадках перетворюється на метод усного викладу матеріалу вчителем, втрачаючи багато своїх цінних у корекційному аспекті якостей.

Спеціально проведені нами спостереження уроків читання, географії, історії, природознавства у 2-8 класах багатьох допоміжних шкіл України показали, що у практиці недооцінюються можливості використання потенцій розумово

відсталих школярів у самостійному вивченні навчальної інформації при застосуванні таких методів навчання як робота зі статтями підручника та іншими друкованими текстами, демонстрація наочних посібників. Але за відповідних педагогічних умов здатність до певною мірою самостійного розуміння сприйнятого матеріалу, що подається не тільки в наочній, а й словесній формі, виявляється в учнів з розумовою відсталістю вже в молодших класах допоміжної школи.

При аналізі В. Ликим 95-ти відвіданих ним уроків та 210 поурочних планів вчителів географії 10 допоміжних шкіл Молдавської РСР з'ясувалося, що лише близько 17 % часу уроку відводиться учнями на виконання робіт самостійного характеру, а на 33 % уроків такі роботи взагалі не проводились. Більшість завдань для самостійного виконання навіть у старших класах допоміжної школи педагоги пропонують дітям на етапі закріплення навчального матеріалу, за типом завдань переважають репродуктивні.

Аналогічні недоліки практики навчання розумово відсталих відзначає і Е. Зіцер на підставі спеціального аналізу 52-х уроків різних типів з різних предметів у допоміжних школах і пояснює цим те, що більшість обстежених його розумово відсталих третьокласники мають низький рівень самостійності.

Здавалося б, найбільшого поширення самостійна навчальна діяльність розумово відсталих школярів має знайти у такій специфічній формі організації навчального процесу, як заняття з самопідготовки, на що орієнтують наявні публікації з цієї проблеми. Однак, як показав О. Ляшенко, який вивчив стан питання у різних допоміжних школах України та Молдови, найбільшого поширення на практиці набула форма організації самопідготовки, за якої діяльність всіх учнів у всіх її моментах спрямовується педагогом (90 % випадків у 2-х класах, 72,5 % – в, 52,5 % – в 6-х класах); поширена фронтально-індивідуальна форма, що містить елементи як фронтального розчленованого

керівництва роботою всього класу, так й індивідуального педагогічного окремих учнів (10 % – у 2, 20 % – у 5 і 30 % – у 8 класах). Найменш представлена індивідуальна форма організації самопідготовки учнів (7,5% – у 5-тих і 17,5 % – з 8-х класах), незважаючи на те, що вона об'єктивно володіє найбільшими можливостями для розвитку навчально-пізнавальної самостійності олігофренів. На можливість і важливість забезпечення такого розвитку звернено увагу в низці праць радянських і зарубіжних дефектологів, в яких насамперед підкреслюється освітня та корекційно-виховна значимість правильно організованої самостійної діяльності розумово відсталих школярів у процесі навчального пізнання.

Найбільш докладно під впливом педагогічних ідей Г. Дульнєва питання розвитку самостійності розумово відсталих школярів, зокрема й їх самостійної навчальної діяльності з вирішення різноманітних пізнавальних завдань, вивчені щодо проблеми трудового навчання у допоміжній школі. Показано, що на основі активізації розумової діяльності олігофренів щодо аналізу об'єктів праці з виділенням та порівнянням їх суттєвих ознак спеціального формування інтелектуальних компонентів праці, послідовного ускладнення інструкцій вже в молодших класах може бути помітно підвищена результативність самостійного виконання ними завдань з ручної праці. У дослідженнях Г. Мерсіянової, Є. Ковальової експериментально з'ясовано, що в процесі професійно-трудового навчання виправдовує себе з метою підвищення самостійності розумово відсталих старшокласників такий підхід, коли перед ними постає необхідність самостійного вирішення інтелектуальних завдань, сконструйованих на безпосередніх матеріалах практичної діяльності, з дотриманням вимог доступності, але не надмірної полегшеності.

У дидактичних дослідженнях І. Єременка і роботах, виконаних під його науковим керівництвом, розвиток самостійності розумово відсталих школярів у навчально-пізнавальній діяльності досягався на основі спеціального

стимулювання учнів до самоорганізації розумових дій при виконанні завдань практичного та інтелектуального характеру; з'єднання засвоєння та застосування знань в органічно єдиний процес; забезпечення орієнтовної основи майбутньої діяльності; надання олігофренам педагогічної допомоги у побудові розумових дій у напрямку її послідовного скорочення, що сприяє поступовому переходу учнів від максимально розчленованої та розчленовано-цілісної до цілісної структури діяльності; формування в учнів узагальнених методів дій.

Принципово важливим є питання про можливості розвитку в олігофренів пізнавальної самостійності, що передбачає діяльність мислення як продуктивного процесу, що забезпечує розуміння нової інформації, встановлення логічних зв'язків між її компонентами. Адже розвиток самостійності лише на репродуктивному рівні відображення дійсності, виконання діяльності за зовнішніми готовими орієнтирами та вказівками – хоч і важливе завдання виховання олігофренів, але недостатнє для їх повноцінної особистісної реабілітації. Ще О. Граборов підкреслював, що творчі прагнення є в дитини з розумовою відсталістю, потрібно лише створити умови для їхніх проявів, та впровадити їх у життя дитини.

Проведені дослідження свідчать, що у молодших класах допоміжної школи є підстави для опори на можливості розумово відсталих у самостійному розумінні нової інформації. Так, Н. Стадненко показала, що при створенні у дітей з розумовою відсталістю певного образу описуваної в тексті ситуації та спеціальної активізації їх розумової діяльності може бути значно підвищено їх самостійність у процесі оволодіння новою лексикою. В іншому дослідженні Н. Стадненко з'ясувала, що, використовуючи систему допоміжних прийомів роботи над текстом (конкретизація назви, продовження оповідання, зміна тексту, його послідовний аналіз), можна досягти покращення щодо самостійного розуміння учнями 3-4 класів допоміжної школи

змісту досить складних для них розповідей з підтекстом, зокрема тих, що відображають моральні вчинки людей. У результаті навчального експерименту, проведеного Н. Сорокіною, з урахуванням формування в дітей-олігофренів умінь зіставляти смислові концентри літературних текстів, синтезувати їх, коротко викладати зміст, досягнутий рівень розуміння нескладного тексту, в якому учні засвоювали його інформаційний план, навчилися самостійно виділяти смислові концентри. І. Архіп визначила можливості і шляхи виховання самостійності у розумово відсталих п'ятикласників на уроках мови: від виконання диференційовано наданих з врахуванням навченості школярів, і варіативних за складністю навчальних завдань за готовим зразком через колективну діяльність класу до індивідуально-самостійного їх виконання.

А. Хилько з'ясувала, що можливе досягнення достатнього високого рівня самостійності інтелектуальної діяльності олігофренів під час вирішення ними арифметичних завдань. У дослідженні В. Луценка показано, що учнів старших класів допоміжної школи можна навчити користуватися таким корисним для самостійного розуміння інформації прийомом смислового групування тексту, як виділення в ньому логічних суб'єктів і предикатів, хоча оволодіння ним – дуже складне завдання для них, його вирішення вимагає цілеспрямованої і наполегливої педагогічної роботи, куди входять різні види допомоги школярам.

У дослідженні В. Ликого в цілісній системі завдань, запропонованих розумово відсталим школярам під час уроків географії для самостійного виконання, разом із завданнями репродуктивного і частково-пошукового характеру широко використовувалися завдання творчого характеру. Спільно з В. Ликим ми розробили варіанти поєднання самостійних робіт як особливого виду навчально-пізнавальної діяльності учнів, з різними методами навчання (бесідою, усним викладом матеріалу вчителем, роботою з підручником, демонстрацією, вправами) та визначили оптимальні умови їх

використання на різних за дидактичними цілями етапах уроку. Також було встановлено, що неухильне ускладнення навчальних завдань, які пропонуються розумово відсталим школярам, має йти двома лініями. Перша з них, основна, – стратегічна, передбачає ускладнення завдань щодо їх змісту, прийомів виконання, характеру розумової та практичної діяльності школярів відповідно до зростання їх самостійності та пізнавальних сил, а також з ускладненням змісту досліджуваного програмного матеріалу. Друга (більш приватна) – передбачає варіативність завдань з їх ускладненням всередині кожної логічно самостійної теми шкільного курсу географії (враховується реальне накопичення конкретного фонду знань учнів з відповідної теми, поступова їх систематизація, все більше усвідомлення). На констатувальному етапі цього дослідження були виявлені різні групи розумово відсталих старшокласників, що характеризуються специфікою актуального рівня розвитку самостійності навчально-пізнавальної діяльності: з високим рівнем самостійності (близько 28%); середнім (приблизно 50%); низьким (біля 22%). Тому важливою умовою навчально-формувального експерименту було забезпечення диференціації завдань для самостійної роботи і наданої дітям педагогічної допомоги в їх виконанні. Принципово необхідним виявився облік пізнавальних можливостей, особливостей працездатності, цілеспрямованості діяльності учнів різних груп, а найголовніше – уважне вивчення динаміки зростання, якісних зрушень у розвитку їх можливостей самостійно виконувати різні завдання. На цій основі обирається оптимальний варіант педагогічного управління навчальною діяльністю школярів шляхом застосування відповідного виду інструктування для того, щоб забезпечити перехід навчально-пізнавальної діяльності учня від розчленованої до цілісної її структури.

Про корекційний ефект описаної роботи у розвитку пізнавальної самостійності розумово відсталих школярів свідчать показники виконання учнями експериментального

та контрольного класів одного з перевірчих завдань, в якому пропонувалося абсолютно самостійно прочитати, розібратися у змісті, вимовити смислове угрупування (скласти плани) та переказати новий для них текст не географічного, а літературного змісту.

Результати виконання завдань учнями, які пройшли експериментальне навчання, свідчать, що в учнів експериментальної групи виявлено набагато більший рівень розвитку самостійності розуміння нової інформації, зокрема, показник правильного самостійного відображення змісту тексту перевищує в експериментальному класі аналогічний показник контрольного класу в 3,3 рази і, навпаки, в контрольному класі виявилося у 5 разів більше учнів, які не змогли самостійно правильно зрозуміти новий текст, ніж в експериментальному.

Отже, пізнавальна самостійність в учнів експериментального класу під впливом спеціального цілеспрямованого корекційно-формувального навчання досягла рівня не лише її ситуативного прояву на звичних за змістом завданнях, а й проявила тенденцію до перетворення на стабільну особистісну освіту, принаймні з погляду сформованості свого операційного компонента.

До того ж у дослідженні отримані дані, які певною мірою свідчать про більш високий рівень сформованості та мотиваційного компонента пізнавальної самостійності в учнів експериментального класу. Так, у процесі експериментального навчання школярі в 2,4 рази частіше виявляли бажання самостійно відповісти на запитання вчителя, ніж у контрольному.

У дослідженні визначено, що запропоновані умови корекційної роботи позитивно відобразилися на зростанні пізнавальної самостійності учнів незалежно від того, до якої групи за актуальним рівнем розвитку цієї якості вони належать до навчального експерименту.

Ще більш чітко це визначено в іншому дослідженні, виконаному під нашим керівництвом, де ставилася мета

знизити можливості та умови розвитку самостійності розумово відсталих учнів як молодших, так і старших класів у підготовці домашніх завдань. Констатуюче обстеження 135 учнів 2-х, 5-х, 7-х класів допоміжних шкіл показало, що за рівнем сформованості самостійності під час завдань винесених на самопідготовку, можна назвати чотири групи розумово відсталих школярів, зокрема:

1) учні з відносно високим рівнем самостійності, здатні самоорганізувати свою навчально-пізнавальну діяльність з урахуванням вимог до неї і водночас усвідомлено засвоювати матеріал, що вивчається;

2) учні із середнім рівнем самостійності, які не звертають уваги на низку необхідних вимог до роботи, які виявляють недостатню цілеспрямованість самостійної діяльності та потребують при ускладненні завдань орієнтувальної та спрямувальної педагогічної допомоги;

3) діти з низьким рівнем самостійності, які лише фрагментарно виконують вимоги до самостійної роботи, не вміють усвідомлено користуватися інструкцією, не роблять спроб перевірити правильність виконання завдань, які потребують значної поточної та корекційної допомоги педагога; їх самостійна навчальна діяльність з підготовки домашніх завдань вкрай слабко впливає на засвоєння матеріалу з погляду усвідомленості та повноти знання;

4) школярі з вкрай низьким рівнем розвитку самостійності, що проявляється в порушеннях активної довільної уваги та цілеспрямованої діяльності, невмінні самоорганізувати роботу навіть при виконанні нескладних завдань, механічному її здійсненні без спроб заглибитися в умову та зміст завдання, велику кількість помилок.

Протягом навчального року у 2-х, 5-х, 7-х класах двох допоміжних шкіл проводився формувальний експеримент, у процесі якого забезпечувалися такі умови:

– навчання школярів узагальнених прийомів виконання завдань з самопідготовки із запровадженням спеціально розроблених “Правил виконання домашніх завдань” як

загального, так й індивідуального характеру та акцентом на широке залучення дітей до причинного обґрунтування необхідності дотримання таких правил;

– забезпечення різноманітності домашніх завдань та способів роботи учнів із заданим навчальним матеріалом; значно ширше, ніж це типово для наявної практики, поряд з тренувально-репродуктивними використовувалися завдання пізнавально-пошукового, творчого характеру (особливо у старших класах), а також завдання, що потребують ручної практичної діяльності; зазначено, що це підвищує інтерес та позитивне ставлення учнів до роботи на заняттях з самопідготовки;

– раціональний вибір форм організації занять із самопідготовки та методів керівництва діяльністю школярів у напрямі надання їй дедалі більше цілісно-самостійної структури;

– здійснення диференційованого й індивідуального підходу до школярів у процесі самопідготовки з урахуванням насамперед рівнів розвитку їх самостійності та її динаміки;

– дотримання оптимальних тимчасових норм і раціональної структури занять з самопідготовки з урахуванням особливостей працездатності розумово відсталих школярів. Зокрема, у зв'язку з досить тривалою за часом фазою опрацювання матеріалу школярів у структурі занять виділялася вступна частина, що містить організаційну та спеціально-психологічну підготовку їх до навчальної роботи; рекомендувалося починати самопідготовку не з найскладніших, а з найлегших завдань, що давало змогу поступово підвести дітей до функціонування їх пізнавальних процесів на оптимальному рівні.

Протягом року експериментального навчання тричі (на початку, в середині та наприкінці) проводилася спеціальна перевірка динаміки рівнів навчально-пізнавальної самодіяльності учнів експериментальних та контрольних класів, яка визначила набагато більш виражену позитивну динаміку розвитку цієї якості в учнів експериментальних

класів. Так, якщо на початку навчального року серед другокласників основну групу склали учні з вкрай низьким (73,3 % з експериментальних та 66,6 % у контрольних класах) та низьким (відповідно 26,6 % та 33,3 %) рівнями розвитку самостійності, то до кінця експерименту в 2-х експериментальних класах учнів із середнім рівнем розвинена самостійність збільшилася на 40% (у контрольних – на 13,3%). Аналогічні тенденції визначено і в старшокласників: наприкінці року в експериментальних класах учнів з високим рівнем самостійності стало більше на 53,3% (у контрольних – на 20%); у сьомих класах ці показники зросли (відповідно на 66,6% та 33,3%).

До того ж показники відстрочених (через 3 місяці після закінчення експерименту) перевірок засвідчили той факт, що досягнутий учнями актуальний рівень розвитку навчально-пізнавальної самостійності при виконанні завдань з самопідготовки виявився досить стабільним, виявившись у збереженні вироблених умінь та готовності здійснювати відповідну діяльність самостійно.

У педагогічному керівництві розумовою діяльністю учнів, зокрема з метою забезпечення її самостійності, можуть бути використані різні способи управління нею – прямий та непрямий. В олігофренопедагогіці можливості прямого управління пізнавальною діяльністю учнів допоміжної школи, зокрема за допомогою програмованих посібників, приписів, що жорстко алгоритмічно спрямовують процес виконання різних навчальних завдань, показані у низці робіт. У багатьох охарактеризованих вище дослідженнях застосовувалися способи непрямого управління пізнавальної діяльністю олігофренів. Як з'ясовано в дослідній роботі вчительки з Кишинева М. Козак, здійсненої під нашим керівництвом на матеріалі вивчення у старших класах допоміжної школи граматичного матеріалу, прямий та непрямий способи управління розумовою діяльністю учнів не антагоністичні, вони з успіхом можуть бути застосовані у навчанні розумово відсталих, взаємно доповнюючи один

одного і сприяючи корекції мислення олігофренів, зокрема й розвитку їх пізнавальної самостійності. У зазначеному дослідному навчанні в ролі прямого способу управління пізнавальною діяльністю учнів використано поетапне формування відповідних розумових дій, що лежать в основі умовиводу, а також застосування алгоритмічних приписів, що об'єднували такі дії в процесі висновку. У єдності з цим були реалізовані і такі умови, що дають змогу побічно управляти розумовою діяльністю школярів: спеціальна адаптація формулювань правил, пропонованих до вивчення, для запобігання фрагментарності їх засвоєння; єдність індуктивного і дедуктивного шляхів оволодіння граматичними знаннями, навичками; система логіко-граматичних вправ для засвоєння та застосування правил, ознайомлення школярів з їх логічним складом тощо, – тобто, все те, що забезпечувало здійснення розумової діяльності учнів у корекційно доцільному напрямку.

У нас немає даних для ствердження переваги одного зі способів управління пізнавальною діяльністю олігофренів – прямого чи непрямого. Вони особливо при їх поєднаному використанні) можуть сприяти досягненню тієї мети, яку Брезе сформулював як одне з правил реалізації запропонованого ним принципу "функціонального тренінгу", тобто "корекційно-розвиваючого навчання": необхідно прищепити учню з розумовою відсталістю стійку модель, за якою він може здійснювати розумовий аналіз і синтез. Але в будь-якому випадку принципово необхідним, на нашу думку, є дотримання умови надання розумово відсталим школярам такої допомоги, яка забезпечує хоча б відносну самостійність їх у процесі мисленнєвої діяльності, спрямованої на вирішення відповідного пізнавального завдання, тобто допомагає наблизитися до логічно обґрунтованого висновку, але без безпосередньої підказки.

Нами розроблено та перевірено в експерименті та на практиці роботи вчителів допоміжних шкіл деякі прийоми надання розумово відсталим школярам такої педагогічної

допомоги у процесі вирішення пізнавальних завдань на встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами.

Всі ці прийоми можна умовно поділити на дві групи:

1) виправлення та доповнення неправильних та неповних відповідей учнів;

2) безпосереднього наближення учнів до кінцевої правильної відповіді.

Необхідність застосування першої групи прийомів викликана тим, що під час спроб самостійного встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами, як це було показано з попередніх розділів дисертації, розумово відсталі школярі дуже часто припускаються різних помилок. Залежно від характеру неправильної відповіді застосовується конкретний прийом виправлення.

Прийом "Акцентування" використовується при тавтології у відповіді учня і так званих відповідях-описах. Він полягає в тому, що вчитель повторює основне запитання, інколи дещо змінюючи його, концентруючи увагу учня на причинній сутності питання, що спонукає його шукати саме причину цього явища, а не "сповзати" на спрощений, але логічно неправильний шлях формальної псевдовідповіді.

Прийом "Створення суперечності між реальністю і висловленим учнем положенням" ефективний тоді, коли учні неправильно встановлюють причинний зв'язок. Сутність цього прийому полягає в тому, що використовуючи відомі учню з життєвого чи попереднього навчального досвіду факти, педагог показує йому неправильність висловленого ним судження. Корисно за можливості використовувати конкретні відомості, отримані школярами в наочно-дієвих чи наочно-образних ситуаціях.

Різновидом зазначеного прийому є прийом "Встановлення реальної послідовності явищ", оснований на тому, що причинне явище у часі завжди передує наслідковому. Він застосовується в тих випадках, коли учні у відповідях замінюють причини наслідками і навпаки.

Коли розумово відсталі діти при виконанні завдань, що містять множинні причинні зв'язки, ігнорують цю особливість і називають лише одну причину, виправдовує себе для стимулювання розумової діяльності школяра до пошуку інших, реально наявних, але не названих у відповідях причин, прийом "Виключення названої причини із ситуації". Сутність його полягає в тому, що явище, яке учні пояснюють певною причиною, переноситься в ситуації, де ця причина втрачає своє поточне значення, поступаючись місцем іншій.

Оскільки розумово відсталі школярі навіть після того, як їм вдається за допомогою цього прийому послідовно встановити низку причин, при спробах відповісти на знову поставлене узагальнювальне запитання стійко застрягають на одній причині (найчастіше спочатку названої ними), для корекції цього недоліку їх розумової діяльності дуже корисним виявляється прийом "Визначення кількості причин, необхідних для повної відповіді".

Використання прийомів першої групи, спрямованих на виправлення помилкових відповідей школярів на основі підвищення їх власної розумової активності, хоч і сприяє гальмуванню неправильно встановлених зв'язків, все ж не завжди підводить олігофренів до правильних висновків. Тому виникає потреба у застосуванні прийомів другої групи. При їх розробці ми орієнтуємося на визначені у психологічних дослідженнях закономірностей аналітико-синтетичного механізму розуміння причинно-наслідкових зв'язків. Для встановлення причинно-наслідкових зв'язків потрібно зіставити між собою певні елементи даних в інформації явищ як конкретні за відповідних обставин причину і наслідок. Ці елементи необхідно виділити шляхом аналізу того явища, яке виникає в силу дії певних причин (наслідкове явище), і того явища, яке викликає конкретний (причинне явище). Адекватність зіставлення виділених елементів для встановлення конкретної причини цього наслідку багато в чому залежить від правильної актуалізації наявних (теоретичних або емпіричних) знань про сутність причинного

зв'язку, викладеного в цьому завданні. У таких випадках причинно-наслідкова сфера між новими явищами встановлюється шляхом висновку за аналогією з відомостями, що актуалізуються, про вже відомі явища.

Як показали наші дослідження, для розумово відсталих учнів передусім дуже важкою є саме правильна актуалізація наявних знань, коли з відомостей, відомих про явище, необхідно відібрати саме ті, які є суттєвими для пояснення конкретних причинно-наслідкових зв'язків. У цьому учням допоміжної школи необхідна педагогічна допомога з використанням прийомів безпосереднього підведення до правильного висновку. Такі прийоми ми рекомендуємо застосовувати у двоетапній послідовності.

На першому етапі робота спрямована на аналіз і виділення із наслідкового явища якості, суттєвого для шуканого зв'язку, і на актуалізацію знань про сутність причинного зв'язку, укладеного в завданні. З цією метою використовуються прийоми "Спеціального виділення явища, що підлягає аналізу", "Орієнтування на пошук суттєвого в аналізованому явищі", що допомагають обмежити з усього обсягу інформації, що сприймається, саме ту її частину, яка насамперед підлягає аналізу розгляду. На цьому самому етапі для спонукання школярів до вибіркової актуалізації власне тих відомостей, за аналогією з якими можна виявити позовний причинно-наслідковий зв'язок, використовується прийом "Стимулювання до відтворення знань про цей причинний зв'язок у життєво близькій, відомій ситуації".

У деяких випадках першого етапу підштовхування до правильного висновку недостатньо для отримання від розумово відсталих школярів необхідної відповіді. Тоді на другому етапі використовується прийом "аналізу обставин", у яких виникає (або не виникає) наслідок, та виділення з них основного, саме причинного фактору.

Експерименти, проведені з п'ятикласниками допоміжної школи на географічному матеріалі, показали, що здебільшого випадків описані прийоми сприяли підведенню розумово

відсталих учнів до відносно самостійного розкриття запропонованих причинно-наслідкових зв'язків. Так, самостійно чи за допомогою прийомів І групи піддослідні правильно вирішили поставлені завдання у 40 % випадків; після першого етапу підведення – вже в 76 %; після другого – 97 %.

У навчальному процесі допоміжної школи при роботі над причинно-наслідковими зв'язками в навчальному матеріалі можуть, звичайно, виникнути ситуації, коли до розкриття і розуміння нового зв'язку підштовхнути учнів з опорою на актуалізацію наявних у них знань неможливо (нічому актуалізуватися).

У таких випадках для забезпечення їх розумової активності, запобігання механічному запам'ятовуванню інформації, розвитку пізнавальної самостійності у встановленні причинно-наслідкових зв'язків слід конструювати навчальний матеріал таким чином, щоб це давало змогу організувати його логічну обробку, здійснювану дітьми спільно з учителем, на основі міркувань у напрямку пошуку єдиної подібності чи єдиної розбіжності у зіставлених фрагментах нової інформації, супутніх змін у явищах і подіях, що розвиваються, залишків (після послідовного розгляду й усунення несуттєвих моментів).

Саме такий підхід відображує ту корекційно необхідну особливість допоміжного навчання, яку Г. Дульнєв, розглядаючи одне з наших досліджень, охарактеризував як етап спільної роботи вчителя та учня над рішенням розумового завдання.

У такій роботі з метою пізнавальної самостійності школярів дуже важливо постійно давати розумово відсталим учням зразки логічно правильних міркувань як способів здійснення інтелектуальної діяльності. Аналіз вище розглянутих експериментальних досліджень та досвіду вчителів допоміжних шкіл свідчить про те, що цього можна досягти в корекційному навчанні розумово відсталих учнів.

У практиці допоміжної школи виявляються ефективними й інші прийоми розвитку самостійності мислення школярів щодо розкриття причинно-наслідкових зв'язків. Так, ми рекомендували вчителям допоміжних шкіл і при спостереженні педагогічного процесу переконалися в корекційній доцільності використання в навчанні олігофренів системи прийомів такої роботи, запропонованої в сурдопедагогіці Т. Розановою та Т. Григор'євою. Ця система містить різні завдання для школярів, що надаються їм поетапно: доповнення речень, що містять причинно-наслідкові зв'язки, шляхом вибору представлених варіантів або самостійно; складання схем речень із показом стрілками напрямів зв'язку; перетворення складнопідрядних речень з підрядними наслідками в реченнях з підрядними причинами і навпаки; з'єднання сполучниками частин висловлювання для оформлення причинно-наслідкового зв'язку; постановка запитань про причини та наслідки; відповіді на запитання щодо тексту, зокрема для диференціації причинно-наслідкових, тимчасових, цільових відносин; доповнення запитальних пропозицій запитальними словами; твори, перекази, що потребують відображення причинно-наслідкових зв'язків.

Загалом проведені експериментальні дослідження, аналіз передової педагогічної практики свідчать про те, що коли відповідна корекційна мета спеціально проєктується і використовуються педагогічно раціональні засоби для її досягнення, у розумово відсталих школярів можна у значній мірі розвинути пізнавальну самостійність як особистісний параметр їх інтелектуальної діяльності, принаймні в межах того змісту цієї діяльності, що передбачений програмами допоміжної школи. Проте цю проблему не можна вважати повною мірою вирішеною для теорії та практики олігофренопедагогіки. Так, не з'ясовано, як і наскільки змінюється у розумово відсталих різні компоненти пізнавальної самостійності (мотиваційний та операційний) за необхідності розібратися в ускладненій, принципово новій

інформації; наскільки стійкою виявляється сформована пізнавальна самостійність у випускників допоміжної школи, чи переходить вона від шкільно-ситуативних варіантів свого прояву в стабільну характерологічну рису особистості олігофрена (хоча тенденції такого переходу в дослідженнях на дітях шкільного віку виявлено). Потребують подальших досліджень питання про те, як і якими педагогічними шляхами можливо розвинути у розумово відсталих здатність не просто до самостійного вирішення вже поставлених перед ними проблем, а й вміння їх виділяти, приймати як стимул до самостійної інтелектуальної діяльності в різних, часто абсолютно непередбачуваних ситуаціях, вміння так переконструювати нову інформацію, щоб це давало змогу продуктивно здійснити пошук вирішення.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ КОРЕКЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ДОПОМІЖНІЙ ШКОЛІ

Про принцип корекційної спрямованості педагогічного процесу допоміжної школи

У зв'язку зі спільністю соціальних завдань масової та допоміжної шкіл, а також єдністю закономірностей розвитку психіки в нормі та при аномаліях, зокрема й розумової відсталості, у навчанні та вихованні олігофренів діють розроблені в теорії загальної педагогіки дидактичні принципи та принципи виховання. У дефектологічній літературі підкреслюється, що в реалізації цих принципів у спеціальних школах необхідно враховувати особливості розвитку аномальних дітей і, пов'язану з ними, специфіку роботи таких шкіл, що полягає у корекційній спрямованості навчально-виховного процесу. Деякі автори принцип корекційної спрямованості роботи спеціальних шкіл визначають як самостійний, але зараховують його до дидактичних, тобто пов'язаних із закономірностями процесу навчання. На нашу думку, він має розглядатися ширше – як педагогічний, оскільки успіх корекційної роботи багато в чому зумовлений тим, наскільки взаємопов'язано вирішуються її завдання в єдиному навчально-виховному процесі, що здійснюється в різних формах, як власне навчанні, так і в позаурочних виховних заходах.

Намагаючись визначити закономірності реалізації цього принципу в допоміжній школі, вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що ми не претендуємо на охоплення всіх напрямків корекційної роботи.

До найважливіших напрямів корекційно-виховного впливу на розумово відсталих дітей належить корекція:

1) недоліків розвитку пізнавальних процесів;
2) мовленнєвого розвитку;
3) емоційно-вольової сфери;
4) порушень моторики, фізичного розвитку;
5) соціальної поведінки.

Ми виділяємо для теоретичного аналізу й узагальнення закономірностей відповідної педагогічної діяльності лише перший із зазначених напрямів. Обґрунтування його важливості для вирішення соціальних завдань допоміжної школи зазначено у першому розділі дисертації.

У дефектології загалом, зокрема і в олігофренопедагогіці, наявна низка робіт, в яких теоретично осмислені закономірні положення, що відображали сутність корекційної роботи у спеціальних школах.

Так, І. Моргуліс у контексті проблеми компенсаторно-корекційного процесу в спеціальних школах вказує на такі основні положення, щодо навчання аномальних дітей, як: компенсація та корекція відхилень у розвитку здійснюються в умовах спеціально організованого педагогічного процесу з урахуванням типологічних, вікових та індивідуальних особливостей дітей; компенсаторно-корекційна спрямованість навчання постає як сутність усієї навчально-виховної роботи спеціальної школи, реалізуючись у процесі засвоєння дітьми знань, умінь і навичок; найважливішою умовою ефективності розвитку компенсаторних процесів та корекції дефекту є максимально раннє забезпечення спеціальних педагогічних впливів на аномальних; компенсаторно-корекційно спрямоване навчання орієнтується на потенційні пізнавальні можливості аномальних дітей, об'єктивні закономірності формування їх психіки на своєрідній психофізіологічній основі; оптимальний компенсаторно-корекційний ефект навчання аномальних дітей пов'язаний з організацією їхньої предметно-практичної діяльності за активної та свідомої взаємодії з об'єктами зовнішнього середовища; у спеціальному

навчанні необхідні дієві зовнішні регулятори, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність учнів.

До зазначеного слід додати принаймні ще одне істотне загальнодефектологічне положення, сформульоване В. Лубовським як принцип організації спеціального навчання, який полягає в тому, що у процесі навчання та виховання аномальних дітей необхідно орієнтуватися не на дефект і обмежуваний ним рівень актуального розвитку, а на потенційні можливості дитини, зону її "найближчого розвитку".

Перелічені загальнодефектологічні положення є істотно значущими для розробки умов педагогічного процесу, які закономірно впливають на корекцію інтелектуальних порушень в учнів допоміжної школи. Крім того, системний розгляд таких умов має відповідати таким вимогам, як:

1) відображати загальні закони використання методів навчання та виховання;

2) ґрунтуватися на об'єктивних закономірностях взаємовідношення виховання та розвитку, встановлених у теорії психології, та налагоджених, зокрема у дидактичних та психологічних принципах, розвиваючого навчання;

3) охоплювати весь корекційно орієнтований педагогічний процес у єдності таких його ланок, як цілі, умови, зміст, форми та методи, результати.

У сучасній олігофренопедагогіці та спеціальній психології є чимало застережень для розробки умов закономірного впливу педагогічного процесу на корекцію інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів. Значний внесок у вирішення цього завдання належить радянським вченим.

Насамперед ми маємо наукову спадщину Л. Виготського та розвиток його теоретичних ідей у працях радянських олігофренопсихологів, які показали можливості вдосконалення інтелектуальної діяльності розумово відсталих школярів за допомогою спеціальних корекційних впливів.

Низку принципово значущих для корекційної роботи у допоміжній школі положень розробив О. Граборов,

докладний, науковий аналіз творчого шляху якого, – на думку Г. Дульнєва, – ще необхідно зробити.

О. Граборов виділив та схарактеризував різні засоби здійснення корекційно-виховної роботи допоміжної школи (оздоровча робота, індивідуальний підхід до учнів, структурна простота навчального матеріалу, наочність навчання, праця як основний засіб корекції), з яких особливе місце відводив свідомості навчання, вважаючи її провідним принципом не лише у навчанні, а й у корекційно-виховній роботі. При цьому О. Граборов не звужував свідомість тільки до забезпечення розуміння навчального матеріалу, виділяючи як інший важливий компонент цього принципу свідоме ставлення розумово відсталого учня до процесу навчання, що цілком узгоджується з відомим тлумаченням свідомості, що належить О. Леонтьєву. Цінні думки висловив О. Граборов про необхідність забезпечити у навчально-корекційному процесі "три основні моменти": розуміння розумово відсталим школярем цілей та завдань навчальної роботи; знання прийомів роботи для досягнення найкращих результатів; вміння перевірити роботу як наприкінці, так і в процесі її виконання.

Отже, очевидно, що О. Граборову вдалося виокремити низку дуже важливих педагогічних умов роботи з корекції недоліків розумового розвитку учнів допоміжної школи з урахуванням необхідності орієнтування змістових, і деяких особистісно-діяльнісних компонентів їх інтелекту. Потрібно зазначити, однак, що він не запропонував цілісної концепції роботи з реалізації принципу корекційної спрямованості навчально-виховного процесу у допоміжній школі, а також самостійно цей принцип не розглядався.

Значний внесок у розробку теоретичних основ корекційної роботи в допоміжній школі належить Г. Дульнєву. У статті, присвяченій аналізу його наукової спадщини, ми розглядали праці з питань психологічних особливостей пам'яті та мовлення розумово відсталих школярів, завдань та напрямів їх виховання, взаємовідносин у колективі, трудового навчання, особливостей реалізації у допоміжній школі

дидактичних принципів, диференційованого підходу до учнів тощо. Зараз виділимо лише ті обґрунтовані Г. Дульнєвим положення, які становлять істотну значущість для розвитку теорії педагогічної роботи з корекції інтелектуальних порушень в олігофренів.

Вже у своїх ранніх експериментально-психологічних дослідженнях Г. Дульнєв показав потенційні можливості розумово відсталих школярів у самостійному перенесенні значень нових слів, роль розуміння у розвитку їх мовленнєвих та мнестичних здібностей, а також чільне значення у корекції пізнавальних недоліків активної діяльності, коли використання учнями нових знань пов'язується з їх "особистісним змістом", "значущістю" для дитини. Найважливіші питання олігофренодидактики, корекційного навчання розумово відсталих школярів знайшли своє висвітлення в низці теоретичних досліджень Г. Дульнєва. Так, розглядаючи проблему використання наочних і словесних засобів навчання у допоміжній школі, він стверджує, що немає підстав як для переоцінювання недорозвинення вищих словесно-понятійних форм відображення дійсності в учнів, через яку їхнє навчання традиційно будувалося на максимальному усуненні труднощів, з надмірним залученням наочності, так і для тенденції до ігнорування особливостей пізнавального розвитку розумово відсталих дітей, коли у допоміжній школі механічно переноситься методика навчання, характерна для масової школи.

У зв'язку з зазначеним, Г. Дульнєв акцентує увагу на найважливішому корекційному завданні допоміжної школи – навчання має підвищувати рівень узагальнень та організаційної ролі мовлення в учнів, розвивати процеси відволікання та узагальнень і, тим самим, стимулювати їх загальний розумовий розвиток. Вочевидь, що це становище повною мірою узгоджується з думкою Л. Виготського про принципову можливість і важливість виховання вищих психічних функцій у розумово відсталих дітей.

Висловлюється думка про необхідність широкого використання прийомів перетворення розумового впливу на розгорнуту низку зовнішніх операцій, які проходять з опорою на наочні засоби, поєднання мовленнєвих засобів навчання з предметно-практичною діяльністю школярів. Таким чином, Г. Дульнєв висловив думку про необхідність тих умов корекції та розвитку пізнавальної діяльності, які і зараз вважаються найбільш ефективними у навчанні розумово відсталих дітей.

Розглядаючи специфічні для допоміжної школи шляхи реалізації загальних дидактичних принципів, Г. Дульнєв зауважує про спеціальну роботу з виховання в учнів інтересу до навчання, пов'язуючи це із забезпеченням повного розуміння школярами навчального матеріалу.

З метою розвитку самостійності в учнів допоміжної школи, автор рекомендує в міру закріплення у них певних умінь на кожному етапі навчання рухатись від "диференційованої допомоги", детальної словесної інструкції до все більш загальної словесної інструкції та до самостійного виконання навчального завдання учнем.

Г. Дульнєв у дидактичному напрямі розвиває положення про корекційну значущість опори на логічну (а не на механічну) пам'ять учнів у забезпеченні міцності засвоєння ними знань і навичок.

З детальної характеристики дидактичного принципу індивідуального підходу до розумово відсталих школярів у навчанні, розробленої Г. Дульнєвим, відзначимо орієнтацію на те, що індивідуальний підхід до учнів не повинен перетворюватися на пасивне пристосування вчителя до особливостей розумово відсталої дитини. Пізніше він вказував, що різноманітність учнів робить проблему диференційованого підходу до школярів надзвичайно гострою для олігофренопедагогіки і що здійснення такого підходу створює особливо сприятливі умови для проведення корекційної роботи.

Особливе значення для розвитку теорії корекційної роботи мають психолого-педагогічні дослідження Г. Дульнєва та представників його наукової школи з проблеми трудового

навчання розумово відсталих учнів. Основні положення цих досліджень розглянуті нами у попередніх розділах дисертації. Узагальнено підкреслимо лише, що в них послідовно реалізовано підхід, орієнтований на розвиток в олігофренів інтелектуальних компонентів предметно-практичної трудової діяльності, забезпечення розуміння її логічної сутності, корекцію їх особистості загалом, формування такої готовності до самостійної праці за професією, яка забезпечувала б справжню соціальну реабілітацію олігофренів, їхню післяшкільну інтеграцію в суспільстві.

Г. М. Дульнєв сформулював основний, за його словами, принцип корекції недоліків розвитку розумово відсталої дитини. Корекційний вплив процесу навчання та виховання на розвиток розумово відсталих учнів найбільш ефективний тоді, коли вони орієнтовані на формування у дітей вищих форм психічної діяльності – логічного мислення, причинного обґрунтування своєї предметно-практичної діяльності, мотивів у трудовій діяльності. Під впливом корекційно-виховного навчання розвиток розумово відсталих дітей відбувається зверху вниз: від виправлення недоліків найбільш пізніх і складних утворень у психіці дитини, логічного мислення, і від нього до виправлення недоліків інших форм психічної діяльності, зокрема емоційно-вольової сфери.

Це висловлене Г. Дульнєвим положення, засноване на теоретико-психологічної концепції Л. Виготського, орієнтує сучасну олігофренопедагогіку на пошук найефективніших у корекційному сенсі умов навчання і виховання учнів допоміжної школи.

У дослідженнях олігофренопедагогів відображено спроби розробити окремі спеціальні принципи навчального процесу допоміжної школі, пов'язані з підвищенням його корекційної ролі. Так, М. Гнєзділов виділив принципи: а) відбору навчального матеріалу та навчальних завдань; б) підготовки учнів до роботи над навчальним матеріалом; в) організації діяльності школярів із засвоєння навчального матеріалу.

Тезово доведені ідеї М. Гнєзділова згодом було дещо конкретизовано у статті С. Айтметової, проте жодних додаткових дидактичних принципів чи поглибленого розгляду вже висловлених вона не запропонувала.

Проблеми теорії навчання розумово відсталих школярів та корекційної роботи з ними активно розробляються І. Єременком та його науковою школою. Матеріали цих досліджень у теоретично узагальненому вигляді увійшли до навчального посібника І. Єременка "Олігофренопедагогіка". У спеціальному розділі "Корекційно-виховна спрямованість педагогічного процесу в допоміжній школі" автор правильно відображає і розвиває ідеї дефектології про необхідність опори педагогічної корекції на свідому практичну діяльність учнів, формування нових якісних утворень особистості, злиття корекційної роботи з навчальним процесом, зв'язок допоміжної школи з суспільством, соціальні відносини.

Водночас у працях І. Єременка міститься низка недостатньо точно сформульованих положень. Так, під час розкриття основних вимог до корекційної спрямованості допоміжного навчання заслуговує набагато докладнішого розгляду забезпечення усвідомості навчання, на що звертав увагу ще О. Граборов. На жаль, ігнорування цієї принципової вимоги – не рідкісний випадок у практиці олігофренопедагогіки, що відображає корекційно безплідну тактику пристосування до дефекту.

Не уникнув цієї тактики і І. Єременко, розглядаючи питання методів навчання у допоміжній школі. На його думку, найбільш суттєвим показником, який відрізняє методи навчання, що застосовуються в допоміжній школі, від методів масової школи, є їх корекційно-розвивальна спрямованість. Вона містить: а) подачу на кожен урок навчального матеріалу малими блоками; б) максимальну розгорнутість і розчленованість понять і дій; в) уповільнення навчання і часту повторюваність дій, які формуються; г) пропедевтику вивчення нового; д) постійну опору на чуттєвий досвід учнів; є) керівництво діяльністю учнів до спільного виконання їх учителем і учнем тощо".

На нашу думку, ці умови є дійсно необхідними передумовами для проведення корекційної роботи, оскільки вони можуть забезпечити певний дидактичний ефект (засвоєння знань та умінь). Проте задля забезпечення справжнього корекційно-развивального ефекту перелічених вимог до методів навчання далеко недостатньо. І хоча І. Єременко, розглядаючи методи навчання крізь призму реалізації загальних дидактичних принципів, зауважує, що вони повинні забезпечувати належне виховання, розвиток школярів, високий рівень свідомості та міцності засвоєння навчального матеріалу, максимальну активізацію їхньої навчальної діяльності тощо, обмежено-ізольований розгляд вимог, заснованих на адаптації навчання до знижених пізнавальних сил олігофренів, від вимог, облік яких тільки й може сприяти корекції, формуванню та розвитку цих сил, у значно вихолощує специфічну корекційну сутність методів навчання у допоміжній школі.

Вкрай мало уваги приділяє І. Єременко питанням про можливість і необхідність активізації та розвитку продуктивних компонентів навчання розумово відсталих школярів.

Недолік найважливіших положень корекційної роботи в допоміжній школі, порушення повноти і системності їх розгляду пов'язаний насамперед з недосконалістю теорії педагогічної корекції взагалі і корекції інтелектуальних порушень в олігофренів, зокрема.

Це визнає й І. Єременко, вважаючи розробку концепції педагогічної корекції актуальним науковим завданням олігофренопедагогіки.

У зарубіжній олігофренопедагогіці найбільш повно проблема корекційної спрямованості педагогічного процесу допоміжної школи у впливі на інтелектуальний розвиток розумово відсталих учнів розглянута дефектологом Б. Брезе. На основі вивчення практики роботи допоміжних шкіл Німеччини, а також якості теоретичної підготовки дипломованих вчителів-олігофренопедагогів, він підкреслює практичну необхідність виділення спеціального принципу

корекційної роботи, який Б. Брезе називає принципом “функціонального тренінгу”. Зміст цього педагогічного явища ідентичний принципу корекційної спрямованості навчально-виховного процесу допоміжної школи. Конкретизуючи сутність цього принципу, Б. Брезе зазначає низку “правил”, відповідно до яких слід його реалізувати у допоміжній школі: “функціональний тренінг” здійснюється на основі навчального матеріалу; постійно підвищується рівень вимог щодо розумової діяльності учнів, з урахуванням їх індивідуальних можливостей; забезпечується поступовий перехід розумової діяльності від вправ у формі практичних дій до конкретно-чуттєвих і абстрактних форм оперування змістом відповідного матеріалу; учні вивчають моделі здійснення аналізу та синтезу; їхня розумова діяльність використовується в різноманітних суспільних зв’язках, робиться все, щоб вони вчилися цінувати розумову роботу як шановану людську працю; її результати мають бути виражені з різноманітних формах.

Усі ці “правила” відповідають тим дидактичним умовам, які розроблені вітчизняними дефектологами під час пошуку шляхів реалізації принципу корекційної спрямованості навчання у спеціальних школах, проте повною мірою вимог щодо його дотримання вони не розкривають. Дидактичні ідеї Б. Брезе конкретизовано в роботах В. Баудіша. Однак і цей автор не охоплює достатньою мірою всі аспекти аналізованої проблеми.

Ґрунтуючись на роботах вказаних авторів, а також на узагальненні матеріалів досліджень, представлених у попередніх розділах дисертації, ми пропонуємо низку найважливіших умов реалізації принципу корекційної спрямованості навчально-виховного процесу в допоміжній школі, що відображає педагогічні закономірності його впливу на інтелектуальний розвиток дітей-олігофренів.

Педагогічні закономірності корекції інтелектуального розвитку учнів допоміжної школи.

Для корекційної ефективності впливу навчально-виховного процесу на розумовий розвиток учнів допоміжної

школи він має системно впливати на змістові, діяльнісні, особистісні компоненти інтелекту.

Це положення пов'язано насамперед з корекційними цілями навчально-виховного процесу допоміжної школи, оскільки його облік допомагає з достатньою повнотою і конкретністю визначити аспекти докладання педагогічних корекційних зусиль у роботі з розумово відсталими дітьми. Зазначена закономірність націлює практику та наукові дослідження не на ізольовано-функціональний підхід до проектування та досягнення відповідних корекційних цілей, а на розгляд інтелекту як об'єкту корекційно-розвивальних впливів, як цілісну структуру розумових здібностей індивіда. Тут слід підкреслити, що вітчизняна психологія виходить із єдності інтелекту в його зв'язку з особистістю.

З метою детальнішого аналізу ми окремо розглядали різні компоненти інтелекту в попередніх розділах дисертації. Зараз необхідно підкреслити, що у реальному процесі пізнання вони функціонують у нерозривній єдності, а тому системно мають бути охоплені корекційними впливами.

В олігофренопедагогіці є вказівки на необхідність спеціального виділення корекційних цілей педагогічних заходів (переважно уроку) разом із освітніми (навчальними) і виховними.

Найбільш докладно і конкретно процедура виділення таких цілей щодо уроків малювання у допоміжної школі показана І. Грошенковим. Однак він ґрунтується здебільшого на ізольовано-функціональному підході до визначення корекційних цілей уроку, а у низці випадків суто корекційні цілі (наприклад, формування критичного ставлення до результатів своєї праці, підвищення активності) належать до виховних разом з цілями естетичного характеру тощо.

Видається правомірним до корекційних цілей навчально-виховного процесу в допоміжній школі відносити ті, що пов'язані з:

а) формуванням виділених нами вище якостей учнів (забезпечення їх об'єктивності, усвідомленості, узагальненості та конкретності, повноти, систематизованості, оперативності,

міцності), оскільки, прагнучи до реалізації відповідних цільових установок, педагог організовуватиме інтелектуальну діяльність школярів так, щоб пізнавальні процеси функціонували в єдності та на рівні, що забезпечує ефективність прийому, переробки, впорядкування, збереження навчальної інформації та користування нею; тут корекційні цілі об'єднуються з навчальними;

б) формуванням у школярів операційних і процесуальних компонентів розумової діяльності (умінь та навичок її здійснення, цілеспрямованості та планомірності) та забезпеченням їх усвідомленості;

в) корекцією в олігофренів особистісних параметрів інтелектуальної діяльності (її позитивної мотивації, критичності та самокритичності, самостійності).

На цій загальноорієнтовній основі корекційно-розвиваючі цілі певних уроків (заходів) можуть бути конкретизовані (наприклад, у процесі формування вміння виконувати певну розумову дію висувається корекційна мета розвитку усвідомлення учнями власної діяльності) або інтегровані: наприклад, корекційна мета розвитку з усіма трьома компонентами інтелектуальної діяльності: знаннями (уявленнями) моделі, вміннями порівнювати (розрізняти), самокритичності.

При проєктуванні корекційної мети в навчально-виховному процесі допоміжної школи слід враховувати: тип уроку, який визначається його основною дидактичною метою; зміст навчального матеріалу та пов'язані з його особливостями типи навчально-пізнавальних завдань (виділені нами вище), виконання яких спрямоване на оптимальне засвоєння школярами цього змісту та формування відповідних інтелектуальних умінь; вікові, типологічні та індивідуальні особливості розумового розвитку учнів конкретного класу. Дуже важливо послідовно орієнтуватися на необхідність досягнення стратегічних корекційних цілей, які мають бути визначені з огляду на розумове виховання олігофренів до кожного року навчання у

допоміжній школі, при вивченні різних предметів шкільної програми та узгоджені між собою.

На сьогодні така узгодженість у програмах простежується вкрай слабо. До того ж відповідні корекційні цілі потребують узгодження зі змістом позанавчальної виховної роботи допоміжної школи. Тим паче, що у пропозиціях щодо програмування змісту деяких напрямів виховання розумово відсталих школярів передбачається необхідність формування в них звичок та навичок суспільної поведінки, моральних уявлень, понять та почуттів, у багатьох випадках пов'язаних саме з розвиненістю інтелектуальних умінь, наприклад, правильним оцінюванням своїх та чужих вчинків, визначення причин конфліктів тощо.

Слід зазначити, що ми розглядаємо підстави виділення корекційних цілей навчально-виховного процесу допоміжної школи в узагальнено-педагогічному плані. Конкретна розробка таких цілей щодо окремих уроків та їх циклів з різних навчальних предметів – актуальне завдання приватних методик навчання у допоміжній школі.

Корекційний ефект роботи допоміжної школи закономірно пов'язаний із забезпеченням діалектичної єдності, з одного боку, адаптації засобів педагогічного процесу до знижених пізнавальних сил дітей-олігофренів – з іншого, спрямованості цих зусиль на максимально можливий розвиток здібностей учнів до оволодіння елементами соціальної культури у спеціально неадаптованому вигляді.

Це положення відображає об'єктивно наявну суперечність між порушеними пізнавальними здібностями дітей-олігофренів та соціальною необхідністю підготовки випускників допоміжної школи до самостійного життя та роботи у звичайних умовах серед нормальних людей.

Відоме положення, висунуте Л. Виготським, щодо взаємодії біологічного і культурного процесів (планів) розвитку полягає у тому, що "основною відмінністю психічного розвитку ненормальної дитини є дивергенція, розбіжність обох планів розвитку, злиття яких притаманно розвитку нормальної дитини. Обидва плани не співпадають,

розходяться, не створюють злитого, єдиного процесу". На подолання такої дивергенції, забезпечення злиття, конвергенції процесів біологічного та культурного розвитку олігофренів і спрямоване спеціальне навчання у допоміжній школі. Для того, щоб розумово відстала дитина могла привласнити необхідні елементи соціальної культури (у вигляді змісту навчання і виховання), вони та способи, що забезпечують їх засвоєння, спеціально адаптуються до особливостей пізнавальної системи (психіки олігофрена). Вище розглядалися умови такої адаптації: предметно-практичне і конкретно-наочне навчання, уповільненість його темпу, розчленованість діяльності, структурна простота інформації тощо. Але, якщо обмежуватися тільки такими умовами навчання (що, до речі, багато в чому залишається типовим для практики допоміжних шкіл навіть у старших класах), при зустрічі з компонентами соціальної культури у спеціально неадаптованому вигляді, оскільки вона існує в суспільстві, розумово відсталий може виявитися безпорадним при необхідності її самостійно зрозуміти, засвоїти, прийняти як орієнтир до діяльності та поведінки.

Отже, вже у допоміжній школі необхідно докласти всіх корекційно-виховних зусиль задля забезпечення можливостей інтелекту олігофренів стати дієвим механізмом врівноваження їх поведінки в умовах звичайного соціального середовища. Ось чому навчально-виховний корекційний процес роботи з розумово відсталими школярами має обов'язково містити (особливо у старших класах) різноманітну пізнавальну діяльність, об'єктами якої є різні елементи соціальної культури в її звичайному неадаптованому вигляді (матеріали засобів масової інформації, життєві ситуації виробничого, побутового, морального, правового тощо характеру, художні твори літератури, кіно, театру тощо).

Інтелектуальна діяльність школярів у роботі з такими матеріалами підлягає постійному та неухильному розвитку у напрямку зростання її самостійності, свідомості, активності, розвитку насамперед здатності розуміння відповідної інформації.

Досвід допоміжних шкіл, спеціально проведені дослідження показують значні корекційні можливості роботи в цьому напрямку. Потрібно подбати також про розширення контактів вихованців допоміжних шкіл з однолітками, які розвиваються нормально, і дорослими (виробнича практика на підприємствах, спільна участь у трудових, спортивних і культурно-масових заходах, гуртках тощо) у процесі формування, аналізу та коригування способів міжособистісного спілкування, розуміння один одного.

Очевидно, навчальні програми для допоміжних шкіл у розділах, що визначають вимоги до основних умінь учнів повинні точніше, ніж це робиться нині, орієнтувати вчителів на вирішення завдань, що відображають соціально-цільову сутність аналізованої умови. Так, наприклад, програма з історії для 9-го класу передбачає, щоб випускники допоміжної школи вміли, зокрема, складати простий план тексту історичної розповіді (під керівництвом вчителя); під керівництвом вчителя знаходити в періодичній літературі (газети, журнали) матеріали про основні події у нашій країні та за її межами.

Очевидно, що до закінчення допоміжної школи розумово відсталі юнаки та дівчата мають осмислювати тексти історичних оповідань (звісно, доступних) не під керівництвом вчителя, а самостійно, їхня інтелектуальна діяльність має бути відкоригована й урівноважена на такому рівні, щоб вони могли самостійно як знаходити відповідні матеріали у періодичних виданнях, так і розуміти їх.

Розглянута закономірність висуває особливі вимоги насамперед до змісту навчально-виховного процесу у допоміжній школі, що має обов'язково враховувати особливості інтелектуального розвитку олігофренів і максимально сприяти корекції.

Потрібно звернутися до аналізу навчальних програм для допоміжної школи, оскільки, вони найбільш істотно, визначають зміст знань і спосіб їх корекції, програма проєктує той тип мислення, який формується у школярів у процесі засвоєння ними запропонованого навчального матеріалу.

Відразу ж слід зазначити, що вдосконалення навчальних програм для допоміжних шкіл, завдяки обліку при їх розробці досягнень психолого-педагогічної науки та практики навчання олігофренів постійно реалізувалося в напрямку посилення корекційно-розвивальних компонентів змісту навчального процесу. У програмах для допоміжної школи (1986 р.) посилено конкретизацію корекційних цілей та завдань навчання, зокрема на основі визначення низки тих інтелектуальних умінь, які мають бути сформовані в учнів, визначення міжпредметних зв'язків, диференціації вимог до оволодіння навчальним матеріалом учнями з різними рівнями розвитку пізнавальних здібностей.

Слід зазначити, що є значні резерви підвищення ефективності впливу змісту навчання у допоміжній школі на розумовий розвиток олігофренів. Так, на наш погляд, хоча нові програми більшою мірою, ніж попередні, орієнтують на використання можливостей, що надаються змістом навчання для розвитку емпіричного мислення школярів, цей найважливіший для допоміжної школи напрям корекційної роботи може і має бути посиленим.

Незважаючи на те, що допоміжна школа, виконуючи своє соціальне замовлення з урахуванням специфіки розвитку олігофренів та реальності їх соціально-трудової адаптації, не ставить перед собою мети формування в учнів теоретичного мислення, у зв'язку з його роллю в інтелектуальному розвитку школярів. І з урахуванням можливостей оволодіння розумово відсталими учнями понятійними (а не просто узагальнено-образними) знаннями, слід посилити у змісті допоміжного навчання елементи теоретичних узагальнень, загальних понять, утворених на основі пізнання, абстракції та синтезу внутрішніх, суттєвих ознак та зв'язків.

Це не суперечить практичній спрямованості навчання у допоміжній школі, але дає змогу посилити його корекційне завдання на інтелектуальний розвиток учнів.

Так, з урахуванням досліджень В. Липи, В. Вовка, які показали можливості засвоєння розумово відсталими школярами елементарних географічних понять та відповідної

картографічної символіки, доцільно роботу з географічною картою впроваджувати паралельно з вивченням загальногеографічних понять, більше уваги приділити матеріалу, що містить причинно-наслідкові зв'язки, та засвоєнню його на рівні загальногеографічних закономірностей.

У змісті матеріалу з історії є можливість не обмежуватися описово-епізодичними відомостями, а додати до нього деякі найважливіші загальні науково-історичні поняття, із зазначенням їх походження, звичайно, певною мірою адаптуючи їх формулювання до можливостей розумово відсталих старшокласників, але не спотворюючи сутності цих понять.

Водночас не слід гіпертрофувати труднощі, що виникають у розумово відсталих старшокласників при вивченні понятійної інформації на певному рівні її абстрагування (що не заперечує, звичайно, з'єднання засвоєння абстрактних понять з їх конкретним життєвим змістом). Це, як уже наголошувалося, посилює корекційний ефект навчально-виховного процесу, крім того, виявляється необхідним досягнення цілей соціальної адаптації випускників допоміжних шкіл. Так, наприклад, нами розроблено розділ нової програми з історії для 4-го класу допоміжної школи "Наша держава. Права та обов'язки громадян", зміст якого значно розширено та поглиблено порівняно з раніше чинною програмою, що викликано саме важливістю завдань правової освіти розумово відсталих перед вступом у самостійне життя в суспільстві, а також передбачає підвищення корекційно-розвивального впливу вивчення цього розділу.

Педагогічний процес у допоміжній школі, вирішуючи завдання корекції пізнавальної діяльності (і загалом особистості) учнів може бути переважно спрямовано на формування в олігофренів вищих психічних функцій із забезпеченням їх усвідомленості та довільності.

Зазначена закономірність заснована на загальнопсихологічних принципах навчання і має, звичайно, загальнодефектологічне значення, її облік орієнтує

олігофренопедагогіку як у цільових установках корекційної роботи з розумово відсталими, так й у виборі найбільш ефективних засобів такої роботи.

Для обґрунтування сфери цього положення з соціальними цілями допоміжної школи запам'ятаємо наступне висловлювання Л. Виготського: "Говорячи про те, що колишнє орієнтування лікувальної педагогіки на тренування переважно елементарних функцій повинно бути замінене розумовим розвитком вищих функцій в силу максимальної їх виховуваності, я мав на увазі ті високі вимоги, які висуває політехнічне виховання".

Дійсно, підготувати розумово відсталого до самостійного суспільно корисного життя можна, забезпечивши розвиток його здатності до саморегуляції поведінки та діяльності, що досягається лише шляхом виховання його логічного мислення, розуміння та оперування інформацією у вербальних формах, як соціально найбільш поширених, довільного характеру вчинків та дій тощо, тобто всього того, що є дотичним до вищих психічних функцій.

Підкреслимо також украй важливі положення теорії Л. Виготського про те, що "вищі психологічні процеси найбільш виховуються, бо джерелом розвитку їх структури є колективне виховання дитини", що "розвиток нормальної дитини відбувається, головним чином, за допомогою вищих процесів. Теж спостерігається і в розумово відсталих дітей. Так, корекція розумової відсталості відбувається за допомогою розвитку вищих процесів".

Вище ми наводили обґрунтування принципу корекційної роботи, який можна було назвати "принципом корекції, що реалізується зверху вниз"), що належить Г. Дульнєву. Чільне місце всіх експериментальних корекційно-навчальних досліджень, проведених нами і під нашим керівництвом та проаналізованих у попередніх розділах дисертації, посідає саме такий підхід, орієнтований насамперед на формування у розумово відсталих школярів вищих пізнавальних процесів, серед яких провідне місце, на нашу думку, належить причинному мисленню. Забезпечення розуміння

олігофренами причинно-наслідкових зв'язків у навчальному матеріалі, у своїй практичній діяльності, особливо з опорою на продуктивні інтелектуальні дії, помітно покращує і ансамбль якостей знань школярів, і діяльні, і особистісні параметри функціонування розуму учнів у навчальному пізнанні.

Проведені останніми роками дослідження показали перспективність орієнтації на виховання вищих психічних функцій вже у роботі з розумово відсталими дошкільнятами. В експериментальній роботі, яку проводила під нашим керівництвом Т. Литвиненко, з'ясовано, що розумово відсталим дітям старшого дошкільного віку певною мірою доступне здійснення елементарних логічних висновків при формулюванні завдання у предметно-наочній формі, зі спеціальною орієнтацією на необхідність дійти висновку та використанням корекційних прийомів виправлення помилок і допомоги на шляху до правильного висновку.

Говорячи про корекційний вплив на психіку олігофрена, що реалізується "зверху вниз", не можна, як зазначає В. Лебединський, усунути і вплив "знизу вгору", що гальмує, "зумовлений недорозвитком більш елементарних функцій" і, при окремих варіантах якісної своєрідності дефекту, проявляється особливо сильно.

Особливе значення в корекції розвитку розумово відсталих школярів з опорою на формування їх вищих психічних функцій має забезпечення усвідомлень ними власної діяльності. Характеризуючи вищі психічні процеси, Л. Виготський підкреслював, що їх "основними і характерними рисами є саме інтелектуалізація і оволодіння, тобто усвідомлення і довільність".

Отже, спеціальним, дуже відповідальним, хоч і нелегко вирішуваним у роботі з олігофренами (у зв'язку з порушеннями їх самосвідомості загалом), завданням корекційно-орієнтованого навчально-виховного процесу є формування у них здатності усвідомлення власної інтелектуальної діяльності. Тільки на цій основі можна забезпечити самоконтроль, саморегуляцію, самокорекцію її

здійснення. Шляхи до вирішення цього завдання дає олігофренопедагогіці теоретична спадщина Л. Виготського.

Інстроспекція розвивається як "внутрішнє смислове сприйняття власних психічних процесів". Смислове сприйняття, що б воно не відображало – зовнішні чи внутрішні явища – є узагальнене сприйняття. Отже, підкреслює Л. Виготський: "Перехід до словесної інтроспекції не значить нічого іншого, крім узагальнення внутрішніх психічних форм активності. В основі усвідомлення лежить узагальнення власних психічних процесів, що призводить до оволодіння ними".

Отже, власні психічні процеси, що здійснюються розумово відсталими дітьми, мають стати в корекційній навчально-виховній роботі предметами, що спеціально і постійно виділяються для сприйняття та узагальнення. Але, щоб усвідомити що-небудь і оволодіти чимось, треба спочатку мати в своєму розпорядженні це. Отже, розумово відсталим дітям потрібно надати у розпорядження моделі правильного здійснення цих дій, створити адекватну, розгорнуту і міцну орієнтовну основу їх виконання.

Так само, як і внутрішня психічна діяльність виникає із зовнішньої, предметно-матеріальної, її усвідомленню передує усвідомлення і довільність виконання предметно-практичної діяльності на основі, як ми вказували вище, причинних обґрунтувань власних дій та їх цілеспрямованої планомірності. Певною мірою "зовнішньою" (хоча і здійснюваною у прихованому вигляді) щодо своєї є розумова діяльність інших осіб, яка може бути об'єктивована у відповідях на запитання, вирішення пізнавальних завдань тощо, і в цих варіантах може стати предметом аналізу для олігофренів. В ролі "зовнішніх" щодо процесу власної розумової діяльності, на нашу думку, можна розглядати її результати, тобто сформовані знання. Тому відпрацювання усвідомлення різних їх якостей, із з'ясуванням підстав оцінювання їх правильності чи неправильності, також постає як один із важливих шляхів, що сприяє усвідомленню власної інтелектуальної діяльності. Особливо треба виділити такі

результати навчального пізнання, як система наукових понять, під якими Л. Виготський розумів поняття “справжні, безперечні, істинні”, що формуються в організованому навчанні, на відміну від життєвих понять, що складаються у спонтанному досвіді дитини. У зв’язку з тим, що наукові поняття не засвоюються і не заучуються дитиною, не запам’ятовуються, а виникають і складаються за допомогою найбільшої напруги всієї активності своєї думки, Л. Виготський вважав, що саме організований процес їх формування насамперед значущий у розвитку в дитини нових структур узагальнення, що переноситься, як відомий принцип діяльності, на інші сфери мислення, зокрема і усвідомлення власних інтелектуальних процесів, і стверджував, що усвідомлення приходить через ворота наукових понять.

Отже, ми розглянули дві підструктури інтелекту (діяльну та змістову), які з корекційною метою мають стати предметом інтроспективного аналізу й узагальнення олігофренів. Необхідно звернути увагу і на третю особистісну підструктуру і спеціально виділяти для усвідомлення розумово відсталими школярами внутрішні мотиви їхньої власної пізнавальної діяльності. Олігофренопедагогіка щодо особливостей проведення корекційної роботи в цьому напрямку має у своєму розпорядженні недостатні відомості, але наведені у попередньому розділі матеріали психологічних досліджень показують, що у структурі мотивації навчальної діяльності розумово відсталих школярів є як несвідомі, так і усвідомлені спонукання, здатні реалізуватися як мотиви-цілі пізнання. Ми маємо дані окремих спостережень і пробних досліджень, які показують, що у розумово відсталих осіб навіть у юнацькому та першому молодіжному віці вкрай важко здійснюється процес усвідомлення мотивів власної соціальної (асоціальної) поведінки, проте деякі успіхи при спеціальній корекційній роботі можуть бути досягнуті. Усвідомлення мотивів своєї діяльності та поведінки є необхідною умовою самоконтролю і самокорекції і загалом самовиховання особистості, зокрема і розумового.

Навчально-виховна робота допоміжної школи у корекційному впливі на розумовий розвиток учнів ґрунтується на організації їх предметно-практичної діяльності із забезпеченням її інтелектуалізації та вербалізації, враховуючи особливості та корекцією процесів інтеріоризації та екстеріоризації засвоюваних дітьми знань та вмінь.

Винесені зовні практичні дії розумово відсталих учнів з реальними предметами або їх моделями створюють необхідну розгорнуту орієнтовну основу для інтелектуальної діяльності, підвищують її мотивацію, сприяють накопиченню сенсорного досвіду і створенню відповідного почуття, стаючи тими опорами, віхами, які повинні бути використані для формування та корекції внутрішніх психічних процесів.

Проте, як чітко свідчать олігофренопсихологічні та педагогічні дослідження, не можна вважати, що виконання зовнішніх практичних дій самостійно коригує і розвиває пізнавальну діяльність олігофренів. Залежно від рівня їх розвитку, умов організації практичної діяльності вона може у низці випадків виявитися нейтральною щодо інтелектуальної. Справа в тому, що для розумово відсталих дітей характерна розбіжність між різними планами виконання діяльності: між зовнішніми практичними діями, їх вимовою у формі висловлювань і здійсненням відповідних внутрішніх розумових операцій. Так, В. Петрова встановила, що учні допоміжної школи залежно від складності інтелектуального завдання в багатьох випадках не встановлюють спільності між поставленим перед ними мисленнєвим і тим, яке щойно практично вирішувалося, завданням. Школярі розглядають ці завдання ізольовано один від одного, як два зовсім різні, не пов’язані між собою. Проте зазначене дослідження виявило позитивну динаміку розвитку в розумово відсталих школярів вміння зіставляти та узагальнювати завдання, які вирішуються в практичному та розумовому аспектах, а ефективною педагогічною умовою, що інтенсифікує такий розвиток, є спонукання учнів до вербалізації процесу та результатів практичної діяльності а також підвищення інтелектуальної активності школярів,

надання їм допомоги у здійсненні розумових операцій. Ми стикаємося з принциповою необхідністю формування в олігофренів співвідносної діяльності, що є найважливішою умовою подолання зазначеної розбіжності між практичним, зовнішньо-вербальним та внутрішнім, розумовим аспектами дії.

Необхідність і корекційна ефективність інтелектуалізації предметно-практичної діяльності олігофренів на основі забезпечення її усвідомлення та формування узагальнених розумових умінь, що саморегулюють процес її здійснення, неодноразово доведені в дослідженнях дефектологів у галузі трудового навчання у допоміжній школі, матеріали яких ми аналізували. Підкреслимо лише виняткову важливість у корекційному відношенні формування в учнів умінь і навичок причинного обґрунтування власної практичної діяльності шляхом її осмислення та мовлення.

При обговоренні матеріалів досліджень з питань формування в учнів допоміжної школи способів здійснення розумової діяльності на основі організації їх предметно-практичних дій, ми звертали увагу на особливості олігофренів у процесі інтеріоризації та екстеріоризації засвоюваних знань та умінь, зокрема, для них найбільш характерним є значна затримка на етапі виконання діяльності із зовнішніми, наочно представленими опорами, а також вже зазначена розбіжність між зовнішньо-практичною діяльністю та внутрішньою, що здійснюється в розумовому аспекті. Крім того, учні допоміжної школи зазнають значних труднощів при екстеріоризації своїх знань та інтелектуальних умінь у процесі виконання завдань на їх застосування. Вище були описані корекційні прийоми, спрямовані на впорядкування як практичної, так і розумової діяльності олігофренів, а головне – на забезпечення співвіднесеності між ними (використання допоміжних наочно-образних, наочно-символічних, наочно-словесних опор з їх поступовим скороченням, вибірково цілісне коментування виконуваних дій з їх причинним обґрунтуванням, словесні звіти з виконаної діяльності, застосування засобів алгоритмізації

діяльності, навчання школярів міркувань про логіку виконання практичної та розумової діяльності, єдності індуктивного та дедуктивного шляхів оволодіння навчальною інформацією, послідовне ускладнення умов завдань застосування знань і вмінь тощо).

У дидактичному сенсі закономірність, що відображає необхідність опори на впорядковану предметно-практичну діяльність, її мовлення та осмислення олігофренами в роботі з корекції їх інтелектуального розвитку, дає змогу обґрунтувати принципову важливість для олігофренопедагогіки тієї класифікації методів навчання і корекції, яка заснована на різних джерелах інформації, зовнішніх формах прояву методів та ділить їх на словесні, наочні та практичні. Ця класифікація методів навчання знайшла поширення в загальній дидактиці, проте не є загальновизнаною. В олігофренопедагогіці вона була розглянута нами як з погляду суто дидактичного, так і корекційно-розвивального ефекту навчання розумово відсталих школярів. Виділення словесних, наочних і практичних методів навчання та підкреслення необхідності їх поєднаного використання у роботі з учнями допоміжної школи значуще саме у зв'язку з порушенням у їх діяльності єдності між словом, образом, практичною дією. Облік цих порушень з відповідними формами презентації та обробкою інформації, що вивчається, в їх взаємозв'язку, з одного боку, сприяє створенню умов для її якісного розуміння, засвоєння, оволодіння, а, з іншого – робота щодо їх корекції, яка пов'язана з реалізацією загальнопсихологічного принципу розвиваючого навчання – оптимального розвитку різних видів мисленнєвої діяльності: наочно-дієвої, практичної, наочно-образної та абстрактно-словесної, абстрактно-теоретичного мислення – спрямована на відпрацювання як кожного з названих аспектів здійснення пізнавальних процесів, так і забезпечення їх зіставлення.

Таким чином, розглянута закономірність педагогічного процесу в допоміжній школі має з необхідністю враховуватись для підвищення корекційної ефективності застосування

методів управління пізнавальною діяльністю олігофренів у цьому процесі.

У навчально-виховній роботі з розумово відсталими школярами корекційний ефект зумовлений забезпеченням активізації та формуванням їх продуктивного мислення, що підвищує свідомість засвоєння інформації та мотивацію пізнавальної діяльності. Ця закономірність також пов'язана з методами та прийомами педагогічного процесу в допоміжній школі.

Природно, що у роботі з розумово відсталими школярами виправленню підлягають недоліки, притаманні різноманітним пізнавальним процесам, у сукупності тих, що відображають їх інтелектуальну діяльність – перцептивних, мнестичних, відтворюючих, розумових. Тому, звичайно, навчально-пізнавальна діяльність олігофренів має бути організована так, щоб сприяти корекції і сприйняття, і запам'ятовування, і репродукування інформації в різних формах (мовленнєвих, графічних, практичних), і мислення. Розвиток репродуктивної пізнавальної діяльності олігофренів, пов'язаної з відтворенням та застосуванням у подібних умовах раніше отриманих знань та інтелектуальних умінь, безсумнівно, дуже важлива вимога до корекційної роботи у допоміжній школі. Її облік дає змогу формувати та впорядковувати процеси збереження, адекватного відтворення інформації, її вибіркової актуалізації, розвивати вміння, навички, звички діалогічного та монологічного спілкування, практичного користування знаннями та прийомами роботи. І така діяльність може і має бути активною та свідомою, заснованою на забезпеченні розуміння учнями її ланцюгів, значення, змісту. У практиці роботи допоміжних шкіл і в теорії олігофренопедагогіки саме репродуктивній пізнавальній діяльності розумово відсталих школярів традиційно приділяється переважна увага. Але для вирішення завдань корекції інтелектуальних порушень олігофренів принципово необхідне посилення саме продуктивності їх пізнавальної діяльності, що засноване на активному задіянні в її здійснення логічного мислення як

процесу відображення реальної дійсності, опосередкованого міркуванням і спрямованого на отримання самостійного (хоч і не виключаючи різного ступеня педагогічної допомоги) висновку.

Різними представленими в попередніх розділах дисертації матеріалами ми прагнули довести корекційно-розвиваючу ефективність опори на продуктивне мислення олігофренів у впливі навчального процесу на різні компоненти їх інтелектуального розвитку (його зміст, діяльнісні характеристики, особистісні параметри, зокрема мотивацію). Саме такий підхід найбільшою мірою сприяє підвищенню свідомості та активності олігофренів у навчанні, корекції не тільки мислення, а й інших пізнавальних та емоційно-вольових процесів.

Звичайно, в логічній обробці інформації, що вивчається, її переконструюванні, побудові умов для знаходження нового для себе висновку розумово відсталі школярі, як це було показано вище, відчувають значні труднощі, припускаються характерних помилок. Але дослідження та передова практика показують, що ці труднощі не є фатальними – при наполегливій роботі з використанням спеціальних корекційних прийомів вже в молодших класах допоміжної школи можливе значне посилення продуктивності пізнавальної діяльності учнів. Цьому слугує застосування в педагогічному процесі запропонованих нами та схарактеризованих вище різних типів навчально-пізнавальних завдань, сконструйованих на різноманітному програмному матеріалі та таких, що потребують для свого виконання активного мислення учнів. Особливе місце серед таких завдань приділяється встановленню причинно-наслідкових зв'язків.

Доцільно в роботі з розумово відсталими школярами залучати їх у процес самостійного прийняття рішень у ситуаціях, максимально наближених до умов реального життя, та відпрацьовувати способи таких рішень. Так, зокрема у правовому навчанні та вихованні підлітків-дебілів, ми практикували застосування наступних типів реальних

життєвих ситуацій, вирішення яких засноване на конкретизації певної правової норми: ситуація-ілюстрація, яка ознайомлює учнів з прикладами прийняття рішення відповідно до норм права; ситуація-оцінка, коли підліткам повідомляють одне або кілька готових рішень – виходів з описаної ситуації та пропонують оцінити кожне з таких рішень з обов'язковою аргументацією своїх суджень на основі правових знань; ситуація-проблема, при постановці якої дебілам пропонують, осмисливши відповідну інформацію про конкретну життєву подію, самостійно визначити скруту-проблему, що траплялася дійовій особі за описаних умов, а також знайти та обґрунтувати правильне вирішення цієї проблеми з урахуванням правових регламентацій; ситуація-інцидент, яка формулюється так, щоб в учнів для її правильного вирішення виникла необхідність отримання додаткової правової інформації.

Розглянута закономірність впливу педагогічного процесу на корекцію інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів дає можливість виділити й обґрунтувати ще одну класифікацію методів навчання та корекції, що відрізняється від вище розглянутого їх поділу на словесні, наочні та практичні. Ця класифікація (в загальній дидактиці найбільш глибоко, докладно розглянута І. Лернером) заснована на обліку особливостей пізнавальної діяльності учнів у їхній спільній роботі з учителем з оволодіння різними елементами змісту освіти (засвоюваної соціальної культури). Відповідно до цього виділяють пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, частково-пошуковий (або евристичний) і дослідницький методи навчання. Близький до зазначеного підхід до поділу методів навчання представлено і в олігофренопедагогіці. Так, М. Перова поділяє методи навчання математики у допоміжній школі на репродуктивні (ілюстративно-пояснювальні: виклад знань, бесіда, спостереження, практичні роботи, робота з підручником, вправи, дидактичні ігри, самостійна робота) і продуктивні: елементи програмованого навчання, проблемні ситуації. На наш погляд, у такому розгляді та розподілі методів навчання є

неточності, пов'язані зі змішуванням підстав класифікації. Наприклад, бесіда може бути і ілюстративно-об'єктивною, коли в її процесі повідомляються дітям нові знання в "готовому" вигляді, і продуктивною, частково-пошуковою, якщо вона будується на кшталт евристичної, а педагог активізує відносно самостійне логічне мислення дітей, і вони "відкривають" принципово нову інформацію з урахуванням своїх висновків. Так само може бути розглянута, скажімо, і самостійна робота, адже її можна організувати на основі не суто репродуктивної, а дослідницької діяльності школярів. І навпаки: елементи програмованого навчання у навчальному процесі допоміжної школи не завжди вимагають продуктивного мислення в тому сенсі, в якому ми його розглянули вище.

Але підхід до поділу методів організації пізнавальної діяльності олігофренів на репродуктивні та продуктивні, а ще точніше – на інформаційно-рецептивні (вчитель або підручник інформує, а діти сприймають інформацію), репродуктивні, частково-пошукові та дослідні (два останні відрізняються між собою за рівнем самостійності школярів у продуктивному пізнанні), є для корекційної педагогіки дуже перспективним. А для того, щоб методи навчання та корекції в єдності вирішували завдання, відображені в обох щойно схарактеризованих закономірностях роботи з корекції інтелектуальних порушень у розумово відсталих дітей, логічно, на наш погляд, використовувати в теорії та практиці олігофренопедагогіки бінарну класифікацію навчання. Вона містить дві суттєві підстави: зовнішні форми прояву методів (у зв'язку з джерелами знань) – словесні, наочно-образні, практичні, внутрішні особливості та рівні пізнавальної діяльності школярів – рецептивної, репродуктивної, частково-пошукової, дослідницької. Відповідно до цього кожен із методів, що відображають особливості пізнавальної діяльності учнів та ступінь її самостійності, може бути розглянутий у єдності із зовнішньою формою її здійснення (тобто з методами словесними, наочними, практичними), що вкрай важливо з погляду впливу методів навчання на корекцію рецептивних,

репродуктивних та продуктивних процесів інтелектуального розвитку олігофренів і на предметно-практичний, образний і словесно-логічний плани пізнавальної діяльності у їх взаємозв'язку.

Для забезпечення розумового розвитку учнів допоміжної школи необхідно спеціальне педагогічне управління їхньою пізнавальною діяльністю з використанням відповідних корекційних прийомів при орієнтації на послідовний розвиток інтелектуальної самостійності учнів.

Облік зазначеної закономірності висуває важливі вимоги до методів навчання та виховання розумово відсталих дітей. Головна з них полягає в тому, що у співпраці педагога та учнів у навчально-виховному процесі, при всій важливості та необхідності у допоміжній школі зовнішньо-педагогічних корекційних втручань у пізнавальну діяльність олігофренів, вони повинні мати тимчасовий характер.

У попередніх розділах дисертації ми докладно розглядали як суб'єктивно-особистісні, так і соціально-зовнішні причини, що зумовлюють труднощі виховання пізнавальної самостійності олігофренів, а також педагогічні умови, які сприяють досягненню цієї найважливішої корекційної мети, без якої неможливо забезпечити реальний ефект соціальної адаптації випускників допоміжної школи.

Зокрема були схарактеризовані різні прийоми корекційної роботи в педагогічному управлінні практичною та розумовою діяльністю школярів, які сприяють їх емоційно-позитивному ставленню до виконання різноманітних навчальних завдань та стимулюють діяльність; спрямовані на усвідомлення учнями помилок, що допускаються, їх попередження та активну корекцію; що орієнтують у діяльності, що впорядковують та стабілізують її; підвищують її свідомість; що допомагають підштовхнути учнів до самостійних висновків у процесі логічного мислення, зокрема під час розкриття, узагальнення та конкретизації причинно-наслідкових зв'язків між явищами; формують критичну та самокритичну оцінку виконуваної діяльності та її результатів тощо.

Підкреслимо, що при застосуванні будь-якого з методів навчання та виховання дітей-олігофренів успіх залежить від того, наскільки вдається педагогу-дефектологу забезпечити належну мотивацію їх інтелектуальної діяльності, організувати її в цілеспрямованому руслі, раціонально використовувати відповідні коригуючі засоби у процесі її здійснення дітьми. При цьому залежно від новизни, труднощі та складності пізнавального матеріалу, з яким працюють школярі, з диференційованим та індивідуальним урахуванням актуального стану розвиненості їхніх розумових сил, педагог обирає та реалізує такі структури діяльності учнів (максимально-розчленовану, розчленовано-цілісну, цілісну), які сприяють оволодінню змістом та засобами виконання такої діяльності та дають змогу постійно нарощувати ступінь самостійності її здійснення.

Реалізація вчителем-дефектологом функцій управління пізнавальною діяльністю розумово відсталих школярів висуває низку вимог до його особистості та відповідних компонентів професійної майстерності. Сукупність таких вимог, що відображають загалом професійну модель діяльності вчителя-дефектолога, розглянуто нами у навчальному посібнику для студентів дефектологічних факультетів. В аспекті проблеми цього дослідження виділимо лише ті з них, які пов'язані з корекцією інтелектуальних порушень олігофренів: глибоке знання загальних, вікових, типологічних та індивідуальних особливостей пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей та вміння на цій основі проєктувати та реалізовувати корекційні цілі навчально-виховного процесу; володіння методами та прийомами корекційного навчання та виховання олігофренів; особиста висока культура мислення, мови, володіння пізнавальними вміннями та навичками та постійне висунення їх дітям як зразки здійснення інтелектуальної діяльності; відпрацьованість оптимального темпо-ритму мовленнєвого спілкування з розумово відсталими дітьми; прояв зацікавленості у пізнанні реальної дійсності (зокрема й в аналізі власної розумової та практичної діяльності та

поведінки) та спонукання особистим прикладом до прояву відповідного інтересу до пізнання, аналізу та самоаналізу школярів; педагогічна чуйність, яка полягає в здатності помічати зміни в пізнавальній діяльності, психічному стані учня; терпіння та наполегливість, послідовність у досягненні корекційних цілей; довіра до пізнавальних сил розумово відсталих школярів; інформативність; педагогічний такт; вміння охоплювати особистим спілкуванням всіх дітей класу (групи), оскільки учні допоміжної школи відчувають потребу у спілкуванні з педагогом і при дефіциті його можуть виявляти різні порушення поведінки як своєрідні спроби привернути до себе увагу. Слід враховувати також, що розумово відсталі школярі здатні виявляти критичне ставлення до особистості педагога, найбільш значущими для позитивної чи негативної оцінки його в очах дітей є такі якості, як ділові, комунікативні та авторитарні. Інтерес до особистості педагога, позитивне ставлення до нього дуже часто є важливими чинниками, що визначають інтерес і ставлення учнів до певного предмета чи виду позакласної роботи.

Під час виконання учнями інтелектуальних завдань, відповідних за рівнем складності їх зоні найближчого розвитку, корекційний ефект пов'язаний із забезпеченням його успішності та наполегливим закріпленням психічних новоутворень для переведення їх на рівень актуального розвитку пізнавальних здібностей учня. Ця закономірність відноситься як до змісту та методів навчально-виховного процесу допоміжної школи, так і до його цілей та результатів. Вона має, звичайно, загальнопедагогічне та загальнодефектологічне значення, принципово важлива для реалізації всіх напрямків корекційної роботи з розумово відсталими дітьми, зокрема й у корекції їхнього інтелектуального розвитку.

Розглянуте положення відображає низку об'єктивно наявних суперечностей, позитивне вирішення яких можливе і необхідне для досягнення цілей корекційного навчання та виховання учнів.

Положення про те, що навчання призводить до розвитку тільки тоді, коли воно за змістом і способами оволодіння ним орієнтоване на зону найближчого розвитку учня, розглядається в сучасній загальній і спеціальній психології і педагогіці як єдина закономірність, що поширюється на нормальних й аномальних дітей. Але з психології мотивації відомо, що у процесі її суб'єкту необхідні позитивні підкріплення, багато в чому пов'язані з успішністю її виконання. Це особливо важливо для розумово відсталих дітей, неуспішність у пізнанні яких може викликати стійке негативне ставлення до інтелектуальної діяльності. Зрозуміло, що на такому негативному емоційному тлі важко розраховувати на значний корекційний ефект. Здавалося б, логічно йти шляхом значного полегшення пізнавальних завдань, але тоді вони повинні бути розраховані на рівень актуального розвитку дитини, що суперечить принципам навчання. Вирішення цієї суперечності корекційна педагогіка бачить у тому, щоб завдання, адресовані до зони найближчого розвитку учня, виконувались ним з педагогічною допомогою. В ролі такої можуть бути використані різні види загальноорієнтуючих, спрямувальних, роз'яснювальних, підказуючих, стимулюючих, коригуючих завдань, що підкріплюють втручання педагога в діяльність учня на різних її етапах, наочні посібники, письмові інструкції, додаткова інформація з тексту підручника тощо.

Але якщо діяльність дитини весь час супроводжується зовнішньою допомогою, отримує позитивне підкріплення у разі успішного виконання, вона ніколи не навчиться здійснювати її самостійно, тобто її пізнавальні потенції із зони найближчого розвитку не перейдуть у нову якість – в реальні інтелектуальні сили, що становлять вищий рівень актуального розвитку. З огляду на це, можна дійти висновку, що дає змогу подолати і цю суперечність: зовнішня допомога, педагогічні втручання у пізнавальну діяльність олігофрена повинні, як зазначалося, послідовно скорочуватися до повного усунення на тому етапі, коли конкретний учень виявляється здатним повністю самостійно правильно виконати конкретне

завдання та аналогічні йому за ступенем складності. А це означає, що пізнавальні потенції учня, які раніше виявлялися епізодично, ситуативно, в умовах отримання допомоги, перейшли у відносно стабільну особистісну площину. І лише тоді рівень складності наступних завдань (на новому ускладненому змісті або тих, що вимагають нових інтелектуальних дій і пізнавальних прийомів) знову зростає до його відповідності зоні найближчого розвитку конкретного учня, і відпрацювання нової інформації та нових способів діяльності з нею знову здійснюється у спільно-розподіленому співробітництві педагога й учня.

У роботі з дітьми-олігофренами особливо значущі цикли пізнавальної діяльності, що здійснюються на змісті та способах розумової роботи, відповідних вже досягнутому рівню актуального розвитку школяра (скажімо, неодноразово проведені уроки повторення, закріплення, застосування знань, заняття з підготовки домашніх ідентичних або дуже близьких за аналогією раніше виконуваним і добре відомим). Тільки на таких циклах навчання розумово відсталий школяр зможе відчути і пережити успіх у дійсно самостійній пізнавальній діяльності, тільки так можна сформувати стабільні новоутворення в різних компонентах його інтелектуальних здібностей.

С. Мирський абсолютно правильно підкреслює необхідність тривалого впливу: оскільки корекція дефекту – процес трудомісткий і потребує цілеспрямованих, наполегливих і тривалих зусиль вчителя.

Зрозуміло, наскільки кваліфіковано має проникати педагог допоміжної школи у процес формування пізнавальних здібностей своїх учнів, що перебувають як у зоні їх найближчого розвитку, так і на його актуальному рівні, чуйно вловлювати найтонші переходи між цими двома рівнями становлення інтелектуальної діяльності та на цій основі постійно модифікувати та реалізувати цілі корекційної роботи.

Отже, ми розглянули основні умови педагогічного процесу у допоміжній школі, які відображають закономірності

реалізації його корекційних функцій впливу на інтелектуальний розвиток розумово відсталих школярів. Матеріали представлені у попередніх розділах дослідження, шляхом аналізу яких і визначені зазначені положення, дають змогу говорити про них саме як про закономірності: вони відображають суттєві, повторювані, об'єктивно наявні зв'язки між зовнішніми педагогічними (відповідні умови навчання та виховання) та внутрішніми, психологічними (зміни у різних компонентах інтелектуального розвитку дітей-олігофренів) явищами.

Але є необхідність зазначити ще низку педагогічних умов, принципово значущих для ефективності всіх напрямів навчально-виховної роботи допоміжної школи. Їх дотримання, як свідчать дослідження, дає змогу посилити корекційний ефект педагогічного процесу, зокрема і щодо інтелектуального розвитку розумово відсталих дітей, сприяє більш повному обліку вимог, відображених у вище розглянутих закономірностях.

Так, у роботі з розумово відсталими дітьми дуже важливе забезпечення цілісності навчально-виховного процесу в його корекційному впливі на інтелектуальний розвиток учнів з використанням різних форм організації їх пізнавальної діяльності. Зазначена умова значуща саме з погляду здійснення неперервності, комплексності, узгодженості за цілями, змістом, методами і прийомами корекційно-розвивальних впливів на пізнавальну діяльність і поведінку учнів. В олігофренопедагогіці неодноразово підкреслювався позитивний вплив позакласних занять на результати навчальної діяльності школярів, корекцію недоліків їх розумового розвитку. Проведено й окремі експериментальні дослідження, які довели корекційну значущість узгоджених дій вчителів та вихователів у різних формах організації навчально-виховного процесу в розвитку інтелектуальних здібностей олігофренів. Так, С. Миколаєв переконливо довів, що єдність корекційної мети та способів її досягнення у позакласній ігровій діяльності учнів молодших класів допоміжної школи та на уроках загальноосвітнього та

трудового навчання ефективно сприяє вирішенню такого складного корекційного завдання як формування у них умінь планувати власну діяльність і здійснювати її цілеспрямовано і планомірно. У дослідженні О. Ляшенко, на основі взаємозв'язку між учителем та вихователем допоміжної школи в узгодженому вирішенні корекційних завдань, вдалося значно підвищити рівень самостійності розумово відсталих учнів під час виконання домашніх завдань. І. Логінова показала, що зважаючи на багатофункціональність сутності та складності структури, взаємозв'язок уроку та позакласної роботи може виражатися в різних формах, тому важливо не просто її забезпечити, узгодивши за змістом, сформованими вміннями та навичками, способами педагогічних впливів, зокрема й прийомами корекції, а й здійснювати це у двобічному напрямку, обираючи раціональні форми такого взаємозв'язку. В низці випадків корекційно доцільно, щоб урок передував відповідним позакласним заходам, зокрема самостійній позакласній діяльності школярів, коли зміст засвоєного на уроці матеріалу дає змогу проводити подальшу роботу з конкретизації узагальнень, практичного застосування знань. В інших випадках – навпаки: коли на основі інформації, отриманої школярами у позаурочній діяльності, необхідно відпрацювати засвоєння причинно-наслідкових зв'язків на необхідному рівні їх усвідомлення, формувати понятійні знання, робити узагальнюючі висновки, краще, щоб позакласне заняття передувало уроку.

У цілісному навчально-виховному процесі допоміжної школи необхідно використовувати різні форми організації пізнавальної діяльності учнів (індивідуальні та групові, колективні). З метою корекційно спрямованого виховання інтелектуальної самостійності на основі саморегуляції діяльності, самокритичності, важливості обліку різноманітних індивідуальних особливостей дітей, звичайно, у допоміжній школі індивідуальні форми роботи як у позакласних заходах, так і на уроці, а також під час проведення спеціальних корекційних занять (наприклад, логопедичних) відіграють

важливу роль. Однак необхідно підкреслити корекційне значення активізації та впорядкування розумової діяльності олігофренів в умовах групової (колективної) роботи. У цьому контексті слід ще раз повернутися до положення, про яке Л. Виготський говорив як про "закон, що керує розвитком вищих психологічних функцій": кожна з них спочатку з'являється як функція колективної поведінки, співробітництва, і лише потім як внутрішнє індивідуальне психічне новоутворення. Детально Л. Виготський пише про це, характеризуючи, наприклад, генезис доказового мислення: "Логічне мислення, для якого характерний пошук методів обґрунтування власного судження, виникає у дитини дошкільного віку не раніше, ніж у дитячому колективі виникає суперечка, не раніше, ніж у дитини виникає необхідність мотивувати власне твердження. Необхідність логічного міркування щодо твердження залежить у дитини від розвитку такої колективної функції, як функція суперечки. У певному сенсі як "мікроколектив", в якому здійснюється співпраця над вирішенням інтелектуального завдання, може бути розглянута пара "вчитель-учень". Але для корекційно-виховної роботи дуже важливо розширити сферу інтелектуального співробітництва (пошуку інформації, висування сумнівів, обговорення варіантів вирішень, аргументації висновків тощо) між учнями.

Зрозуміло, що потрібне відповідне педагогічне управління, але факт можливості та корекційної ефективності використання таких форм колективної пізнавальної діяльності учнів у навчально-виховному процесі допоміжної школи обґрунтовано дослідженнями. Зокрема, у зазначених працях І. Логінової, О. Ляшенко, виконаних під нашим керівництвом, широко практикувалася і виправдала себе постановка пізнавальних завдань групам учнів.

Ми переконалися в корекційно-розвивальній корисності колективного рішення розумово відсталими старшокласниками, наприклад, такого логічного завдання, як складання графічних схем причинно-наслідкових зв'язків між географічними явищами, у процесі чого вчитель в очах

дітей є рівноправним членом “творчого колективу”, об’єднаного єдиною метою пошуку істини на основі дискусії (звичайно, багато в чому спеціально стимулюється і спрямовується, особливо на початку впровадження таких прийомів корекційної роботи).

Загальнодефектологічне положення про необхідність диференційованого та індивідуального підходу до учнів спеціальних шкіл з урахуванням особливостей їх розвитку принципово значуще і в роботі з корекції інтелектуальних порушень у розумово відсталих дітей.

Ми не ставили перед собою завдання спеціального аналізу цієї проблеми, хоча практично у всіх проведених нами та під нашим керівництвом дослідженнях дотримання диференційованого та індивідуального підходу до учнів представлено як обов’язкову умову експериментально перевірених варіантів корекційного навчання та виховання. Ми орієнтувалися здебільшого на класифікації М. Певзнер, яка підтвердила свою значущість для педагогічної корекційної роботи у низці психологічних та педагогічних досліджень. Існують інші підходи до диференціації розумово відсталих школярів. Так, І. Єременко зі співробітниками пропонує диференціювати зміст навчального матеріалу та методику роботи з ним, зважаючи на різні навчально-виховні можливості олігофренів, різні рівні їхнього навчання.

Заслуговує на увагу запропонована С. Мирським ідея педагогічної типології учнів для диференційованого підходу до вирішення корекційних завдань трудового навчання, заснованої на врахуванні особливостей цілей, виконавчої та енергетичної аспектів трудової діяльності олігофренів.

Диференційований підхід до різних груп учнів з урахуванням типологічних особливостей їхньої нейродинаміки, розумової працездатності, цілеспрямованості та самостійності в діяльності, її мотивації, вольових якостей, навченості та навчуваності, наявності поєднання дифузних і локальних уражень центральної нервової системи полягає у диференціації програмних вимог до засвоєння відповідного навчального матеріалу насамперед у диференціації

корекційних, навчальних і виховних наслідків (різна міра та методи педагогічної допомоги, спеціальне попередження помилок, додаткова мотивація діяльності, різні форми відображення її результатів, кількість повторень тощо). Але водночас залишаються загальними у роботі з усіма учнями всі закономірності корекції їх інтелектуальних порушень, які ми розглядаємо. Особливо слід наголосити на необхідності забезпечення свідомості засвоєння школярами навчальної інформації та усвідомленості їхньої навчальної діяльності, навіть за її спрощення за змістом та структурою. У будь-якому випадку діти мають розуміти те, що вивчають і що роблять, виділяти суттєве, засвоювати причинно-наслідкові зв'язки, опановувати знання в єдності їх узагальнених і конкретних значень, вміти їх застосовувати.

Диференційований підхід до учнів обов'язково поєднується з індивідуальною роботою з корекції недоліків інтелектуальної діяльності та інших сфер розвитку, які відображають конкретно-індивідуальну своєрідність аномальної особистості. При визначенні цілей корекційної роботи, крім загальних, для класу виділяють також індивідуальні.

Розглянемо ще одну умову, без дотримання якої, на нашу думку, неможлива повноцінна реалізація корекційних (як і загалом – виховних) функцій педагогічного процесу допоміжної школи. Йдеться про послідовну та принципову оптимістичну позицію олігофренопедагога в оцінюванні можливостей інтелектуального розвитку розумово відсталих учнів до рівня, необхідного для їх соціально-трудової адаптації в умовах самостійного життя.

Виправданість оптимістичних поглядів на можливості інтелектуального розвитку олігофренів під впливом спеціально організованого навчання доведена багаторічною практикою роботи вітчизняних допоміжних шкіл, спеціальними експериментами, важливими дослідженнями та їх теоретичними узагальненнями. У працях Г. Дульнєва, Ж. Шиф, В. Петрової переконливо критикуються погляди, що мають місце в зарубіжній дефектології (А. Рабін, П. Моор,

Е. Монтальта, Л. Бонні, І. Стоун та інші), які взагалі заперечують або вкрай стримано оцінюють можливості розвитку інтелекту олігофренів, ігнорують значення корекційної роботи в цьому напрямку. Відомий песимізм у зазначеному питанні характерний і для Р. Заззо, хоча загалом він не заперечує можливостей соціальної та трудової адаптації олігофренів. Водночас відомі позиції зарубіжних фахівців (Р. Перон, Р. Мандра, Л. Мерлет, С. Кірі, М. Рошка, Р. Дрое, Б. Стефенс, Л. Коріат, Дж. Ваксман. Є. Готте, Б. Стефенс та інші), які підтверджують і відстоюють твердження, сформульоване у дефектології ще Л. Виготським про здатність олігофренів до інтелектуального розвитку у відповідних середовищних умовах. Переконливі експериментальні дані щодо цього отримані німецьким олігофренопедагогом Б. Брезе.

Матеріали досліджень, викладені у попередніх розділах дисертації, також можуть розглядатися, на наш погляд, як одне з підтверджень такої оптимістичної позиції. Зокрема показано, що під впливом спеціально організованого навчання підвищуються повнота, усвідомленість, міцність і динамічність інформації, засвоєної учнями в експериментальних класах, а також здатність до її самостійної передачі (а також сформовані розумові дії) до покращення виконання нових пізнавальних завдань. Крім того, у низці досліджень контрольні перевірки виявили, що учні, які пройшли експериментальне навчання, порівняно зі своїми однолітками з контрольних класів набагато краще засвоювали нову інформацію в абсолютно однакових умовах її презентації, що свідчить про розвиток у них здатності до розуміння, яку ми розглядаємо як основний показник інтелектуального розвитку олігофренів.

Чи дає змогу досягнутий до кінця навчання у допоміжній школі рівень інтелектуального розвитку учнів забезпечити їхню післяшкільну соціально-трудову адаптацію? Дані катамнестичних досліджень дають підстави для позитивної відповіді на це питання, є факти і про асоціальну поведінку олігофренів, зокрема й у випадках скоєння ними злочинів.

Але ми маємо підстави говорити саме про окремі випадки як абсолютно нетипове явище для загальної кількості випускників допоміжних шкіл.

Зокрема ми маємо відомості про те, що серед розумово відсталих, які вчинили протиправні діяння, багато (за нашими даних, 48,9%, за раніше наведеними даними О. Северова, – 42,4%) у допоміжній школі не навчалися. Зазначимо також, що у тих правопорушників, які навчалися у допоміжній школі, олігофренія часто поєднувалася з психопатичними та психопатоподібними ускладненнями структури дефекту, які можна вважати головною детермінантою їх асоціальної поведінки, з'ясувалося також, що з досліджуваних розумово відсталих правопорушників, юнаків 16-17 років, які закінчили допоміжну школу, моральна свідомість виявилася значно розвиненішою, ніж у тих які вчинили протиправні дії і навчалися в масовій школі. У дослідженні В. Корольова, який вивчав роль психічних аномалій, зокрема олігофренії, у схильності до злочинної поведінки неповнолітніх, встановлено, що структура злочинності при різних випадках психічної патології немає принципових відмінностей. Ми поділяємо позицію В. Корольова, який стверджує, що психічні аномалії є не прямою причиною соціально-психологічної деформації особистості, а лише підґрунтям, що сприяє її виникненню. Вони надають лише опосередкований вплив, порушуючи контакти дитини зі своїми однолітками і вихователями, ускладнюючи нормальну трудову та навчальну діяльність, що зрештою викликає протиставлення індивіда оточуючим, сприяє становленню в нього антигромадських поглядів і установок. Це твердження узгоджується з відомим висловом Л. Виготського, що "будь-який тілесний недолік – чи то сліпота, глухота чи вроджене недоумство – змінює ставлення людини до світу, але передусім позначається на стосунках з людьми".

Отже, у вихованні олігофрена допоміжна школа має зробити все можливе для того, щоб розумова відсталість якнайменше позначалася в соціально негативному аспекті на

таких відносинах, а основний шлях до цього – корекційно-виховний вплив на інтелектуальну сферу учнів, позитивно відображається на всьому їх особистісному розвитку. Як уже наголошувалося, є всі підстави оптимістично розраховувати на успіх такого впливу, що дає змогу забезпечити соціальну адаптацію випускників допоміжних шкіл.

Однак до оцінювання можливостей зростання інтелектуальних сил олігофренів слід підходити реалістично. Необхідно враховувати і ті обставини, що позитивний вплив різних чинників на психічний розвиток розумово відсталих людей може давати хоч і значні, але обмежені результати. Розумова відсталість – стан, який є незворотним.

Справді, органічні пошкодження мозку (його недорозвинення чи анатомічні зміни) зумовлюють стійкі порушення всіх параметрів вищої нервової діяльності олігофренів, серед яких особлива роль належить інертності нервових процесів. Відзначимо також зниження інтелектуальної працездатності, виражено характерне для учнів допоміжної школи, водночас рівень розумової працездатності залежить від рівня дозрівання або ступеня ураження систем, що забезпечують формування вищих кіркових функцій. Звичайно, за такої біопатологічної основи прогноз з приводу інтелектуального розвитку стає набагато стриманішим, ніж за інших форм дитячих аномалій, що належать до сфери дефектології.

Зазначимо, що психофізіологічні дослідження виявляють позитивні вікові зміни і у вищій нервовій діяльності олігофренів. Так, прояви слабкості нервових процесів, інертності, гіршої, порівняно з нормою, концентрації у старшому шкільному віці при утворенні простих зв'язків в олігофренів можуть зовсім не виявлятися, але, як пише В. Лубовський, при значному ускладненні таких зв'язків вони знову проявляються на більш вищому рівні, демонструючи характерні для олігофренії патологічні зміни вищої нервової діяльності.

Таким чином, реалізм в оцінюванні перспектив інтелектуального розвитку учнів допоміжних шкіл полягає

насамперед у тому, що їх розумова відсталість так чи інакше виявляє себе в умовах самостійної пізнавальної діяльності, що потребує засвоєння та оперування інформацією, що подається на високому рівні її абстрагування і в складних насичених структурах оформлення, в тих випадках, коли необхідна оперативна та гнучка перебудова знань та інтелектуальних умінь, самостійне бачення глибинних проблем, висування та адекватна перевірка різноманітних гіпотез з приводу їх вирішення, коли потрібно переробити та засвоїти значний за обсягом пізнавальний матеріал, коли умови діяльності потребують високого рівня інтелектуальної працездатності зі збереженням його на тривалий час, тобто за умов того, що характеризує високо розвинений інтелект як істинно творчу діяльність особистості.

Але очевидно, що зазначений реалістично-стриманий прогноз інтелектуального розвитку олігофренів не вирішує завдання їхньої соціальної адаптації. Успішність її вирішення тісно пов'язана з повноцінністю реалізації у допоміжній школі принципу корекційної спрямованості навчально-виховного процесу, що залежить від дотримання вище схарактеризованих педагогічних умов.

Висновки

У дисертації розглянуто питання, пов'язані з розробкою теоретичних і методично-прикладних аспектів проблеми педагогічної корекції інтелектуального розвитку розумово відсталих учнів у навчально-виховному процесі допоміжної школи.

Аналіз особливостей соціалізації особистості при інтелектуальному дефекті дав змогу обґрунтувати цей напрямок роботи з розумово відсталими школярами як пріоритетний у вирішенні завдань забезпечення їх готовності до самостійного життя та суспільно корисної діяльності.

Суттєві порушення у різних компонентах інтелектуального розвитку, безпосередньо чи опосередковано пов'язані з патофізіологічними особливостями вищої нервової діяльності дітей-олігофренів, неминуче проявляються в учнів допоміжної школи аж до старших класів, багато в чому це обумовлено тим, що у навчально-виховному процесі недостатньо враховується специфіка та динаміка взаємодії внутрішніх (психічних) і зовнішніх (педагогічних) факторів в інтелектуальному розвитку розумово відсталих школярів. Водночас найбільш типовим для практики є однобічний облік цієї специфіки з переважною реалізацією тактики пристосування до дефекту на шкоду роботі з його активної та цілеспрямованої корекції.

Так, в учнів допоміжної школи виявлено серйозні вади в таких якостях знань, як об'єктивність, усвідомленість, узагальненість і конкретність, повнота та систематизованість, міцність, динамічність, все це значно ускладнює застосування знань учнями. Водночас, якщо в навчальному процесі забезпечуються спеціальні умови для формування у школярів умінь орієнтуватися на суттєві ознаки в пізнаваному, охоплювати їх у достатньому обсязі й узагальнювати, диференціювати й абстрагувати від несуттєвого, встановлювати логічні зв'язки, порівнювати, доводити,

передбачати процес і результати своєї пізнавальної діяльності, перебудовувати знання, об'єднувати їх у відповідні системи, конкретизувати – на такій основі досягаються значні поліпшення всіх перерахованих якостей знань, ефективно коригується змістовий компонент інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів. Зі свого боку, це сприяє розвитку у них здатності до самостійного розуміння нової інформації та користування нею. Основним дидактичним засобом досягнення зазначеної корекційної мети є система пізнавальних завдань різних типів, що потребують свого виконання насамперед продуктивного логічного мислення учнів.

Для корекції інтелектуальної діяльності розумово відсталих школярів необхідна спеціальна робота з формування усвідомлених способів її виконання, умінь цілеспрямованого та планомірного здійснення. Це досягається шляхом опори на впорядковану предметно-практичну діяльність учнів при здійсненні заходів щодо корекції процесів інтеріоризації та екстеріоризації формованих дій, співвіднесеності діяльності, що здійснюється, із зовнішніми опорами та в розумовому аспекті. Ефективним засобом у цьому напрямі корекційної роботи є навчання школярів причинним обґрунтуванням своєї практичної та розумової діяльності, її адекватної вербалізації.

Корекційний ефект можливий і щодо особистісних параметрів інтелектуального розвитку дітей-олігофренів, незважаючи на виражені порушення у них мотивації пізнавальної діяльності, її критичності та самокритичності, самостійності. Зокрема, у проведеному дослідженні визначено корекційні засоби активації та формування у розумово відсталих школярів потреб евристичної діяльності, "озброєння" знаннями та вміннями, успіху тощо, виховання методів опосередковано-соціального характеру, а також створення безпосередньої мотивації, що загалом важливо для подолання негативного ставлення учнів-олігофренів до навчального пізнання.

Залучення учнів до активної діяльності, що потребує критичності та самокритичності мислення, інтелектуальної самостійності, при використанні спеціальних умов і прийомів, що враховують психологічну специфіку виконання ними такої діяльності та педагогічно спрямованих на її орієнтування, вже у молодших класах значно підвищує корекційну ефективність навчально-виховного процесу допоміжної школи.

Для розумово відсталих школярів під час кожного уроку навчання характерні особливі труднощі у процесі логічного мислення, спрямованого на встановлення причинно-наслідкових зв'язків між явищами, у побудові індуктивних і дедуктивних висновків. Визначена якісна своєрідність процесу і результатів такої діяльності важлива для диференціальної діагностики розумової відсталості. Проте цілеспрямована педагогічна робота призводить і до позитивних результатів, що дає змогу спиратися на розвиток вищих психічних функцій дітей-олігофренів у корекції їх інтелектуальних порушень.

Загалом, у дослідженні встановлено педагогічні закономірності корекційного впливу навчально-виховного процесу допоміжної школи на інтелектуальний розвиток учнів. З'ясовано, що досягнення позитивних результатів пов'язане із:

– цілеспрямованим системним впливом на змістові, діяльні, особистісні компоненти інтелектуального розвитку дітей-олігофренів;

– забезпеченням єдності адаптації педагогічних засобів до особливостей розумового розвитку учнів і спрямованості таких засобів на активну корекцію;

– формуванням усвідомленості та довільності інтелектуальної діяльності учнів, що основане на формуванні їх вищих психічних функцій;

– застосуванням практичних, наочних і словесних методів навчання з опорою на спеціально організовану предметно-практичну діяльність за її обов'язкової інтелектуалізації та вербалізації;

– активізацією та формуванням продуктивного логічного мислення учнів у навчально-пізнавальній діяльності;

– створенням спеціальних умов для постійного нарощування успіхів дітей у виконанні пізнавальних завдань, відповідних за рівнем трудності їх зоні найближчого розвитку, для закріплення психічних новоутворень у різних компонентах інтелектуального розвитку учнів;

– застосуванням спеціальних корекційних прийомів і засобів стимулювання, активізації, сигналізації помилок, упорядкування контролю, прямої та непрямої допомоги тощо у дозованому педагогічному управлінні пізнавальною діяльністю розумово відсталих школярів при орієнтації на неухильний розвиток їх самостійності.

Сукупність зазначених закономірностей, що відображають головні, об'єктивно наявні зв'язки між зовнішньо-педагогічними та внутрішньо-психологічними явищами у процесі інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів, становить сутність запропонованої концепції реалізації принципу корекційної спрямованості навчально-виховної роботи допоміжної школи. Цілісна сутність концепції полягає у створенні для розумово відсталого учня особистісної позиції активного суб'єкта свідомої діяльності.

У дослідженні з'ясовано також корекційну значущість умов, що забезпечують реалізацію названих закономірностей у роботі з розумово відсталими дітьми, зокрема: цілісність навчально-виховного процесу, спадкоємність різних форм його організації; диференційований та індивідуальний підхід до учнів з урахуванням якісної своєрідності та глибини дефекту; оптимістична педагогічна позиція щодо оцінювання можливостей інтелектуального розвитку розумово відсталих школярів.

Дослідження дало можливість визначити низку напрямів досліджуваної проблеми, що потребують подальшої розробки в теорії та практиці олігофренопедагогіки, а саме: можливості, динаміка, умови післяшкільного інтелектуального і загалом особистісного розвитку та

самовиховання олігофренів; особливості та шляхи формування цілепокладання, проблемного бачення, переконструювання сприйнятої інформації в самостійній пізнавальній діяльності розумово відсталих учнів; визначення, упорядкування, узгодження корекційних цілей у навчальних програмах із різних предметів на кожному році навчання у допоміжній школі, надання їм відповідності до програмування виховного процесу школи.

Очікується поглиблення, конкретизація та розвиток висновків, до яких ми дійшли в результаті цього дослідження на методичних рівнях стосовно питань навчання розумово відсталих учнів окремих предметів, а також виховної роботи з ними.

В. Н. Синев.
Коррекция интеллектуальных нарушений
у учащихся вспомогательной школы.
Москва, 1988. 350 с.

РОЗДІЛ 2

ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

ПОГЛЯД НА ВИТОКИ, МИНУЛЕ, СЬОГОДЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ ОСВІТИ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

В. М. Синьов, І. П. Колесник

Новітні історико-педагогічні дослідження останнього десятиріччя, присвячені відзначенню 180-річчя Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, дають підстави стверджувати, що в Україні вперше розпочалася підготовка вчителів-дефектологів у відкритому в місті Києві у 1908 році Фребелівському (названого так на честь німецького педагога Фрідріха Фребеля) жіночому педагогічному інституті. Засновником і першим директором даного інституту був професор І. О. Сікорський, завідувач кафедри психіатрії і нервових хвороб Київського університету св. Володимира. Підготовку педагогічних кадрів в інституті здійснювали за медико-психолого-педагогічним профілем, і саме це може слугувати свідченням про початок організації вищої дефектологічної освіти в Україні.

15 липня 1920 року Управлінням вищих шкіл міста Києва прийнято постанову про утворення Київського інституту

народної освіти (КІНО) на базі історико-філологічних факультетів Київського університету св. Володимира та вищих жіночих курсів. Згодом, 31 серпня 1920 року, до складу інституту були включені народний університет, створений на основі Політехнікуму, географічного, Фребелівського та вчительського інститутів, а також приватних жіночих та педагогічних курсів, які функціонували в місті Києві.

Радою професорів інституту було присвоєно ім'я М. П. Драгоманова, видатного українського вченого, культурного і громадського діяча. Спочатку у складі інституту було лише три факультети; 1) шкільний, 2) дошкільний; 3) лікувально-педагогічний.

Тому в історії НПУ імені М. П. Драгоманова одним з найперших підрозділів поряд із шкільними та дошкільними є лікувально-педагогічний факультет, який, змінюючи назви та статуси, у даний час виріс у Інститут корекційної педагогіки та психології (ІКПП), створений у вересні 2003 року шляхом реформування дефектологічного факультету нашого університету.

В 1920-1921 навчальному році в інституті було створено факультет соціального виховання (пізніше психолого-педагогічний, згодом педагогічний факультет, а тепер Інститут педагогіки і психології), до складу якого ввійшли такі відділи: а) шкільний; б) дошкільний; в) лікувально-педагогічний, який готував спеціалістів-дефектологів для роботи з "розумово-дефективними", "морально-дефективними", глухонімими та сліпими дітьми.

Доля факультету виявилася надзвичайно складною. З різних причин в різні часи своєї історії його то закривали, то відкривали знову у складі педагогічного факультету (Інституту педагогіки та психології) як дефектологічним відділом. В роки, коли він був самостійним факультетом і як він пройшов тернистий шлях становлення і розвитку в самостійний факультет, здобуваючи чесною самовідданою працею поколінь педагогів і студентства немеркнучу славу сьогодення флагману педагогічної науки і освіти України –

Національному педагогічному університету імені М. П. Драгоманова.

Так, у складі факультету соціального виховання (1920-1924 рр.) було підготовлено 65 дефектологів широкого профілю із сурдопедагогіки, олігофренопедагогіки і тифлопедагогіки. З 1925 по 1929 року дефектологічне відділення не працювало. З 1929 року по 1934 рік поновлюється підготовка дефектологів на поновленому дефектологічному відділенні у складі педагогічного факультету. За цей час було підготовлено 64 дефектолога. У 1934 році дефектологічний відділ було знову закрито.

У зв'язку з постановою Ради Народних Комісарів УРСР від 20 серпня 1939 року про загальне обов'язкове навчання аномальних дітей гостро постало питання про необхідність підготовки вчителів-дефектологів. У зв'язку з цим у Київському педагогічному інституті відкривається дефектологічний факультет. Поряд з вивченням окремих курсів із спеціальної психології і педагогіки передбачалось оволодіння методиками викладання деяких загальноосвітніх предметів. Було запроваджено педагогічну практику в спеціальних школах з відривом від навчання. Відкриття самостійного факультету позитивно вплинуло на збільшення набору студентів на поліпшення якості їхньої підготовки. Зокрема, в нових навчальних планах і програмах були розширені курси спеціальних психолого-педагогічних дисциплін за рахунок скорочення медичних курсів та збільшено термін навчання студентів до чотирьох років.

На жаль Державний архів м. Києва (Ф. № Р-346 оп. № 5) не дає можливості встановити, хто був деканом дефектологічного факультету у період з 1920 по 1930 р.р.

Деканом педагогічного факультету у складі якого було поновлено підготовку дефектологів, був відомий вчений-психолог, професор, академік АПН СРСР Г. С. Костюк (вересень 1930 – червень 1932 рр.). У 1932-1934 рр. деканом факультету був професор Д. Ф. Ніколенко. З 1939 по 1941 роки деканом факультету був П. Г. Мельников. З 1946-1952 рр. деканом знов відкритого дефектологічного

факультету був доцент О. М. Смалюга. З 1952 по 1964 рр. дефектологічний факультет було закрито і дефектологів готували на дефектологічному відділенні при педагогічному факультеті (декан – професор Д. Я. Шелухін).

У 50-х роках виникла гостра потреба поліпшити підготовку вчителів-дефектологів, змінити навчальні плани і програми, оскільки в них значна кількість часу відводилася другій спеціальності (вчитель молодших класів масової школи).

Фахову підготовку майбутніх вчителів-дефектологів здійснювала кафедра спеціальної педагогіки, яка згодом стала називатися кафедрою дефектології. У 1931-1937 рр. кафедрою завідував відомий спеціаліст з психіатрії та невропатології, доктор медичних наук, професор Мойсей Маркович Перельмутер. У 1950 році на посаду завідувача кафедри спеціальної педагогіки наказом Міністерства освіти УРСР було призначено відомого фахівця з теорії та історії загальної педагогіки доцента Літвінова Степана Андрійовича.

У розробці навчальних планів і програм із спеціальних дисциплін для підготовки дефектологів брали участь викладачі фахової кафедри П. Г. Гуслистий, А. М. Гольдберг, Р. Г. Краєвський, Н. Ф. Засенко, О. М. Смалюга, М. Д. Ярмаченко.

Новими навчальними планами й програмами, запровадженими в 1956 році, передбачалося дати студентам окремі курси з методики викладання усіх предметів, що вивчаються у спеціальних школах, забезпечити їм міцні знання з медичних дисциплін та продовжити педагогічну практику з відривом від навчання до 15 тижнів. Студенти одержували також другу спеціальність учителя української мови та літератури, що посилило питому вагу філологічних дисциплін, які викладалися на факультеті. Збільшився термін навчання, що було значним кроком в удосконаленні підготовки висококваліфікованих учителів-дефектологів.

У 1964 році дефектологічний факультет починає працювати як самостійний факультет КДПІ імені О. М. Горького (декан – доцент Наталія Федорівна Засенко

(1928-2004), пізніше – доцент Клавдія Михайлівна Турчинська (1924-1976). Уперше в СРСР на факультеті почали готувати кадри із спеціальності "вчитель професійно-трудового навчання". Це стало новим, позитивним явищем у розвитку вищої дефектологічної освіти. Підготовку дефектологів почали здійснювати через заочну форму навчання.

Назву кафедри спеціальної педагогіки було змінено на кафедру дефектології завідувачем якої був доцент М. Д. Ярмаченко. У 1965 році ця кафедра поділяється на дві самостійні кафедри: сурдопедагогіки і логопедії та олігофренопедагогіки і психопатології. Саме в цей період збільшується прийом студентів на стаціонарну та заочну форми навчання, якісно зростає фаховий склад викладачів.

Значний внесок у посилення фахової підготовки педагогів-дефектологів на основі системи медичних знань, продовжуючи, зокрема, традиції завідувача кафедри спеціальної педагогіки у 30-ті роки, професора М. М. Перельмутера, зробили науковці-медики, які у 60-ті роки прийшли на викладацьку роботу до Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького на кафедру олігофренопедагогіки дефектологічного факультету.

Так, професор Андрій Іванович Селецький (1914-1992) опублікував близько 100 наукових публікацій, присвячених проблемам розумової відсталості, правопорушень неповнолітніх, основам дитячої психопатології, важливим проблемам клініки олігофренії, співвідношенням соціального і біологічного особистості в нормі і патології.

Професор Олена Йосипівна Теплицька (1916-1998) передавала студентам і аспірантам свій багатий досвід експериментальних досліджень, присвячених висвітленню своєрідності розвитку вищих психічних функцій у розумово відсталих дітей. Наукові праці О. Й. Теплицької розкривають шляхи і засоби адаптації розумово відсталих в суспільстві.

Серед викладачів медичних дисциплін дефектологічного факультету не можна не згадати професора Ольгу Романівну Костенко, доцента Маргариту Вікторівну Рождественську.

З 1965 року по 1976 рік кафедру олігофренопедагогіки очолювала кандидат педагогічних наук, доцент К. М. Турчинська. Вона ж з 1965 року по 1974 рік була деканом дефектологічного факультету.

У другій половині 60-х років захистили кандидатські дисертації викладачі кафедри олігофренопедагогіки К. М. Турчинська, М. Н. Хоружа, Т. К. Ульянова, В. І. Басюра, В. М. Синьов. Змінюється матеріально-технічна база факультету, встановлюються тісні зв'язки кафедр із спеціальними школами України, підвищується науково-методичний рівень студентських творчих робіт.

Кафедра олігофренопедагогіки розширює експериментальні дослідження у спеціальних школах. У 70-ті роки захистили кандидатські дисертації викладачі кафедри, колишні його випускники Володимир Іванович Бондар, Віталій Іванович Бондар, Є. О. Білевич, Г. М. Плешканівська, В. І. Шиша, що свідчило про цілеспрямовану увагу керівництва інституту і факультету щодо поглиблення наукового рівня викладачів. Підготовці висококваліфікованих спеціалістів на фахових кафедрах дефектологічного факультету значною мірою сприяли творчі зв'язки його кафедр з відділом дефектології Науково-дослідного інституту педагогіки України, з Інститутом дефектології АПН СРСР. Значну допомогу в підготовці кандидатських дисертацій як керівники і консультанти надали викладачам факультету доктори педагогічних наук, професори І. Г. Єременко, М. Д. Ярмаченко, кандидат педагогічних наук, доцент В. М. Синьов.

З 1974 року по 1977 рік деканом факультету, а з 1977 по 1986 роки завідувачем кафедри олігофренопедагогіки і психопатології був професор А. І. Селецький. З 1977 по 1980 роки деканом дефектологічного факультету був випускник кафедри олігофренопедагогіки (1965 року) доцент Віталій Іванович Бондар, з 1980 по 1983 роки – доцент А. Г. Слюсаренко. Факультет готував педагогічні кадри з спеціальності 2111. Дефектологія. На стаціонарному відділенні на кафедрі олігофренопедагогіки здійснювалася

підготовка вчителів і логопедів допоміжної школи та олігофренопедагогів дошкільних закладів; учитель професійно-трудового навчання та вихователь допоміжної школи. На заочному відділенні підготовка студентів-заочників здійснювалась в спеціальних групах з трирічним терміном навчання. До спецгруп зараховувалися вчителі з вищою педагогічною освітою, які працювали у спеціальних допоміжних школах, дитячих навчальних закладах, дитячих будинках для дітей і осіб з розумовою відсталістю. Кафедра здійснювала також підготовку вчителів спеціальних шкіл для дітей з порушеннями зору та тифлопедагогів спеціальних дошкільних закладів.

На кафедрі сурдопедагогіки і логопедії готували учителів початкових класів, української (російської) мови та літератури шкіл глухих і слабочуючих та сурдопедагогів спеціальних дошкільних закладів.

Факультет та його кафедри не лише готували дефектологів для спеціальних шкіл України, а й надавали дійову допомогу у підготовці вчителів для спеціальних шкіл Узбекистану, Казахстану, Азербайджану, Молдови та інших республік колишнього СРСР.

Навчально-виховний процес забезпечували як викладачі двох фахових кафедр: сурдопедагогіки і логопедії (завідувач кафедри професор Н. Ф. Засенко) та олігофренопедагогіки (завідувач кафедри доцент К. М. Турчинська), так і провідні співробітники Науково-дослідних інститутів педагогіки і психології України; зокрема, професори М. Д. Ярмаченко, А. М. Гольдберг, І. С. Моргуліс, старші наукові співробітники кандидати педагогічних наук С. Д. Максименко, Н. М. Стадненко, Д. Ф. Ніколенко, М. О. Козленко, а також досвідчені працівники спеціальних шкіл.

У 70-ті роки викладачі кафедри олігофренопедагогіки опублікували багато наукових праць, серед яких монографії – “Профорієнтація в допоміжній школі” (автор К. М. Турчинська), “Психологія формування трудових умінь школярів” (В. І. Бондар, Д. С. Максименко, І. Д. Бех); “Психопатологія дитячого віку” (А. І. Селецький), “Історія

олігофренопедагогіки” (К. М. Турчинська), “Корекційна робота на уроках географії і природознавства” (В. М. Синьов, Л. С. Стожок). Разом з науковцями-дефектолгами Інституту педагогіки України на чолі із професором І. Г Єременком викладачі факультету К. М. Турчинська, М. Н. Хоружа, В. М. Синьов, Т. К. Ульянова, Володимир Іванович Бондар, В. І. Басюра, Л. С. Стожок підготували перший на теренах колишнього СРСР навчальний посібник “Основи спеціальної дидактики”.

Викладачі кафедри олігофренопедагогіки (К. М. Турчинська, О. Д. Чекурда, Т. К. Ульянова, М. Н. Хоружа, Г. М. Плешканівська) у ті роки підготували і видали багато підручників та програм з навчальних дисциплін для допоміжних шкіл, методичних листів і методичних розробок та рекомендацій для вчителів.

З 1983 по 2002 роки, коли деканом факультету працював доцент І. П. Колесник, було зроблено помітний крок в удосконаленні змісту підготовки дефектологічних кадрів, розвитку дефектології як наукової галузі, в реорганізації структури факультету, у розвитку матеріально-технічної його бази.

На кафедру олігофренопедагогіки на посаду доцентів були запрошені старші наукові співробітники Науково-дослідного інституту педагогіки України Турчинська Валентина Євгенівна, Синьова Євгенія Павлівна, Свиридюк Тетяна Павлівна, що сприяло значному якісному підвищенню наукового рівня підготовки майбутніх дефектологів, заклало підвалини для створення єдиної в Україні кафедри тифлопедагогіки у 1998 році (завідувач кафедри професор Синьова Є. П.).

З 1986 по 2002 роки кафедрою олігофренопедагогіки та психопатології завідувала доцент В. Є. Турчинська.

Після набуття Україною незалежності у 1991 році колективом факультету поставили нові відповідальні завдання розбудови, кадрового і науково-медичного забезпечення вітчизняної системи спеціальної освіти. Вперше в історії України за ініціативи декана Колесника І. П. на базі

дефектологічного факультету в 1993 році було створено спеціалізовану вчену раду з спеціальності 13.00.03. Спеціальна педагогіка (голова – професор Соботович Є. Ф., вчений секретар – доцент Синьова Є. П.). На цій раді захистили кандидатські дисертації провідні нині викладачі кафедри психокорекційної педагогіки: доцент Піонтківська Г. С., професор Шульженко Д. І., відомі вчені з різних галузей дефектології, працівники дефектологічних факультетів України (мм. Солов'янська, Кам'янець-Подільського, Луганська, Сум, Львова та ін.).

Викладачі факультету взяли активну участь у розробці Галузевих стандартів багаторівневої вищої освіти для всіх напрямків корекційної освіти: сурдопедагогіки, психокорекційної педагогіки (олігофренопедагогіки), логопедії, тифлопедагогіки.

У 1998 році наказом Міністерства освіти України на дефектологічному факультеті дві фахові кафедри було розподілено на чотири за всіма складовими наукової галузі "Дефектологія": 1) кафедра сурдопедагогіки (професор Фомічова Л. І.); 2) кафедра логопедії (професор Шеремет М. К.); 3) кафедра тифлопедагогіки (професор Синьова Є. П.); 4) кафедра олігофренопедагогіки (доцент Турчинська В. Є.).

Кафедра олігофренопедагогіки (завідувач кафедри з 2002 року – кандидат педагогічних наук, професор Колесник І. П.) розширює зміст і напрямки підготовки майбутніх фахівців з тим, щоб вони набули компетентності у корекційному навчанні не тільки розумово відсталих, а й дітей із затримкою психічного розвитку, з наслідками дитячого церебрального паралічу та іншими нозологічними варіантами порушень інтелектуального, емоційного та фізичного розвитку. Уточнюється назва цієї кафедри з точки зору підкреслення більш широкого, ніж того вимагає тільки олігофренопедагогіка, спектру психолого-педагогічної корекційної діяльності її випускників.

З ініціативи ректора НПУ імені М. П. Драгоманова академіка НАПН України В. П. Андрущенка у вересні

2003 року дефектологічний факультет було реформовано в Інститут корекційної педагогіки та психології. Директором інституту був призначений доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, заслужений юрист України Віктор Миколайович Синьов випускник КДПІ імені О. М. Горького 1962 року. Він працював на рідному факультеті викладачем, заступником декана, доцентом з 1964 по 1975 роки.

Призначення В. М. Синьова на посаду директора ІКПП, професора кафедри психокорекційної педагогіки значно посилило її авторитет не лише в масштабах університету, але й України в цілому. Аспіранти і докторанти кафедри з усіх дефектологічних факультетів України під науковим керівництвом академіка Синьова В. М. за цей незначний час захистили біля двох десятків дисертацій із широкого спектру дефектологічних проблем.

Особливим науковим досягненням кафедри можна вважати розробку професором кафедри Д. І. Шульженко надзвичайно складної, недостатньо вивченої проблеми корекційного виховання дітей, хворих на аутизм. Під керівництвом В. М. Синьова Д. І. Шульженко блискуче захистила докторську дисертацію на тему: “Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями” (2010 рік).

Очоливши Інститут корекційної педагогіки та спеціальної психології (вересень 2003 р.), В. М. Синьов проявив себе новатором і реорганізатором наукової галузі в цілому. За ініціативи та під його керівництвом було створено дві нових фахових кафедри: 1) кафедра спеціальної психології та медицини (зав. кафедри доцент Руденко Лілія Миколаївна; 2) кафедра ортопедагогіки та реабілітології (зав. кафедри професор Шевцов Андрій Гаррійович). В структурі Інституту корекційної педагогіки та психології з 2009 року розпочав роботу створений за поданням В. М. Синьова та за наказом ректора НПУ імені М. П. Драгоманова Науково-методичний центр інклюзивного навчання дітей та осіб з особливостями психофізичного розвитку (директор професор кафедри

психокорекційної педагогіки, академік НАПН Бондар Віталій Іванович).

Важко переоцінити внесок В. М. Синьова в створення позитивного іміджу ІКПП та його шести фаховим кафедрам як структурним підрозділам НПУ імені М. П. Драгоманова не лише в Україні, а й в країнах ближнього і дальнього зарубіжжя. Нині встановлено зв'язки і проводиться плідна співпраця із нагальних проблем корекційної педагогіки і освіти з такими країнами як Росія, Білорусь, Болгарія, Молдова, Польща, Німеччина, Голландія, Швеція, Канада, Китай тощо.

Синьов В. М., Колесник І. П.
Погляд на витоки , минуле , сьогодення та перспективи розвитку вітчизняної корекційної освіти (історико-педагогічний аспект) / НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 24. 2013. С. 217-222.

НОВА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ

В. М. Синьов, А. Г. Шевцов

Докорінне реформування й удосконалення національної системи освіти, що відбувається внаслідок високої динамічності соціально-економічних процесів і трансформацій в Україні, потребує безперервного оновлення теоретико-методологічного підґрунтя цієї галузі. Не є виключенням у цьому контексті й корекційна освіта, пошуки нової парадигми якої мають відображення у розвитку її науково-практичної основи – корекційної педагогіки.

Становлення нової стратегії розвитку останньої пов'язано також (або навіть насамперед) і зі змінами соціально-психологічного та соціально-економічного ставлення до самого об'єкта відповідної соціальної політики – інвалідів, нового розуміння поняття "інвалідність" із *застосуванням нової моделі інвалідності.*

Для розуміння суті суспільної еволюції підходів до проблеми інвалідності та соціальної реабілітації інвалідів коротко нагадаємо історію цього питання.

В аграрних та індустріальних суспільствах інвалідність розглядається в контексті економічної утилізації людини, її соціальної корисності. Тут "працює" економічна модель інвалідності, або, як прийнято говорити, модель функціональної обмеженості, яка описує нібито неповноцінність і нездатність особистості виконувати ті чи інші функції, приписані суспільством.

Економічна і функціональна моделі є логічним наслідком так званої медичної, чи адміністративної, моделі інвалідності. У цьому випадку інвалідність сприймається як особиста патологія людини, а всі її проблеми – наслідок цієї патології. Тобто обмежені можливості індивіда розглядаються у контексті взаємозв'язку між окремою людиною та її хворобою. Всі проблеми інваліда – наслідок патології здоров'я. Він має пристосовуватися до світу "нормальних" людей. І тоді завданням соціальної реабілітації є адаптація інвалідів у суспільство здорових людей, а основним її змістом – забезпечення соціального захисту, який органи влади, до речі, розуміють досить обмежено.

Відповідну соціальну політику, такі підходи у сучасній науковій літературі позначають терміном "disabilism" – "інвалідизм" за аналогією з "расизмом", оскільки вона призводить до дискримінації людей з обмеженими фізичними, сенсорними та ментальними можливостями і ставлення до них суспільства як до неповноцінних.

Моделі, що описано, тривалий час панували при формуванні й реалізації соціальної політики щодо інвалідів.

Тільки наприкінці 60-х років світова громадська думка починає кардинально змінюватися стосовно проблем людей з обмеженими функціями здоров'я. Загальносвітові тенденції охоплювали усвідомлення необхідності надання інвалідам рівних можливостей і прав зі здоровими людьми, інтеграції їх у життя всього суспільства.

Від богоділень і резервацій для інвалідів до державних науково обґрунтованих програм їх реабілітації – ось шлях, який врешті привів до створення *нової моделі інвалідності – соціальної,* де проблема фізичних, сенсорних чи ментальних обмежень людини розглядається насамперед як соціальна.

У цій моделі в центрі уваги перебуває взаємозв'язок між людиною і навколишнім середовищем (у тому числі і соціальним). Обмежені можливості розуміються як наслідок того, що соціальні та фізичні умови (культура суспільства, психологічний клімат, соціальна і політична організація, "бар'єрна інфраструктура" тощо), в яких живе і працює людина з ослабленим здоров'ям, звужують можливості її самореалізації, тобто інваліди розглядаються скоріш як пригноблена група, ніж як аномальна. Суть проблеми інвалідності – в нерівності можливостей при проголошенні рівності прав. Змістом соціальної роботи стає соціальна інтеграція людей з обмеженими можливостями і допомога в усвідомленні й реалізації ними своїх невід'ємних людських прав.

Наслідком цієї моделі має стати і нова парадигма тієї гуманітарної галузі науки, що винесена у заголовок статті.

Корекційна педагогіка (спеціальна педагогіка, або дефектологія) позиціонується у науці як складова педагогіки, в колі проблематики якої – педагогічне дослідження і різноманітна педагогічна допомога особам, у тому числі дітям, котрі мають певні фізичні та ментальні вади або специфічні проблеми в сенсорній, інтелектуальній, моторній, емоційній сферах, сфері соціальної та соціально-психологічної взаємодії тощо.

Але ця галузь педагогіки до цього часу обмежувалася, по-перше, вихованням і навчанням дітей дошкільного та шкільного віку; по-друге, питаннями навчання інвалідів із вузькими нозологіями: тифлопедагогіка – інвалідів за зором, сурдопедагогіка – інвалідів за слухом, олігофренопедагогіка – розумово відсталих учнів. Вона не охоплювала людей з іншими вадами здоров'я; громадян, які набули інвалідність у дорослому віці; інвалідів із дитинства післяшкільного віку. Це означає, що вища та професійна освіта залишилася поза увагою дефектології. Водночас практиці бракує універсальних, системних, фундаментальних теоретичних розробок і обґрунтувань у галузі професійної освіти та професійної реабілітації людей з особливими освітніми потребами.

Відтак актуальною є побудова теоретичних і методологічних підвалин освіти людей з інвалідністю будь-якого віку та будь-якого типу фізичних і сенсорних вад на системних, холістичних засадах.

У літературі також різко оцінюється сучасний стан пострадянської системи спеціальної освіти дітей з вадами здоров'я, який характеризується як кризовий. Спеціальна ("дефектологічна") освіта є дуже важливою підсистемою соціальної реабілітації людей з інвалідністю і їй притаманні проблеми, що й усьому інституту реабілітації.

Щодо спеціальної освіти, критиці піддаються: соціальне маркерування дитини з особливими освітніми потребами як "дефективної", неповноцінної; охоплення системою спеціальної освіти лише частини осіб, що її потребують, "випадання" з неї дітей з глибокими порушеннями розвитку, відсутність спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги дітям зі слабовираженими порушеннями; жорсткість і безваріантність форм отримання спеціальної освіти; примат освітнього стандарту над розвитком особистості дитини; штучна ізоляція дитини в особливому соціумі, що не сприяє її наступній адаптації в суспільстві.

Як наслідок нового підходу до трактування процесу реабілітації людей з вадами здоров'я, з огляду на соціальну модель інвалідності, ми маємо світову і вітчизняну тенденцію до такої моделі здобуття освіти людиною з інвалідністю, коли вона навчається не у спеціальному закритому закладі, а включена в навчальний процес у звичайному освітньому закладі.

Це відповідає ідеям **інтегрованої**, або, як прийнято називати в світовій науковій літературі, інклюзивної освіти.

На нашу думку, система спеціалізованих навчальних, реабілітаційних і соціальних закладів у наш час може складати лише кістяк конструкції всієї системи соціальної реабілітації людей з інвалідністю, "скелет", на якому держава має нарощувати "м'язи" – освітні заклади відкритого інтегрованого типу.

Але для навчання дитини або дорослого з вадами здоров'я в інклюзивному навчальному закладі ми маємо створити відповідні умови та соціальний, психологічний і педагогічний супровід. *Розробка науково-методичних засад для інтегрованого навчання інвалідів також має стати одним із основних завдань сучасної корекційної педагогіки.*

Нова стратегія цієї галузі науки не може обійти й таку державну проблему, *як підготовка спеціалістів для інтегрованого навчання інвалідів.* Особливо це актуально для системи вищої та професійно-технічної освіти. Адже такої дисципліни, як педагогіка вищої школи, раніше не існувало. Зараз видається багато літератури з питань навчання дорослих, але навчання дорослих людей, котрі мають певні фізичні, сенсорні або ментальні особливості, й досі залишається без відповідного науково-методичного, дидактичного та кадрового забезпечення.

У системі соціальної реабілітації людей з інвалідністю найважливішою має стати саме освіта та професійна реабілітація, оскільки: 1) у постіндустріальні часи, в сучасному інформаційному суспільстві освіта та опанування інтелектуальних технологій посідають головне місце при

визначенні ролі індивіда у соціумі; 2) через освіту, надання певної професії інвалідові суспільство найшвидше може досягнути мети його соціальної реабілітації та інтеграції.

Система професійної реабілітації громадян з інвалідністю в Україні має певні здобутки й досягнення, але, на жаль, не повністю відповідає вимогам часу й потребам суспільства. Зайнятість і самозайнятість інвалідів зменшуються – відповідно зростає пенсійний тиск на бюджет. Система професійної реабілітації інвалідів потребує реформування, певних теоретико-методологічних засад розвитку.

Тому можна зробити висновок, що наступним стратегічним напрямом розвитку корекційної педагогіки є *наукове обґрунтування системи професійної реабілітації інвалідів в Україні.* Тут корекційна педагогіка мас буди підґрунтям для всіх без винятку елементів ланцюга реабілітації: крім освіти, професійного відбору, професійної апробації, працевлаштування та професійної адаптації на робочому місці.

Основні принципи державної політики у цій галузі викладені в Національній програмі професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2001 – 2005 роки. В ній зазначені проблеми, що існують у сфері професійної реабілітації. Зокрема, переліки професій, які враховують медичні показання та протипоказання за кожним видом і групою інвалідності, відповідно до яких здійснюється професійне навчання та працевлаштування осіб з обмеженими фізичними можливостями, застаріли. Їх модернізація – одне із завдань корекційної педагогіки та психології. Програма містить багато завдань, що безпосередньо стосуються порушених у цій статті питань, у тому числі:

Здійснювати наукове і навчально-методичне забезпечення центрів професійної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями.

Визначити науково-теоретичні засади і розробити відповідні загальні та спеціальні методики і програми для

виявлення, розвитку та підтримки обдарованих дітей, учнівської та студентської молоді, молодих учених і творчих працівників з обмеженими фізичними можливостями.

Забезпечувати психологічне супроводження процесу освіти та професійного навчання інвалідів у загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах, спеціальних загальноосвітніх санаторних школах (школах-інтернатах), центрах медичної, професійної та соціальної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями тощо.

В експериментальній площині корекційна педагогіка має відпрацьовувати такі *новітні технології навчання та форми організації освітнього процесу,* які сприяють підвищенню його ефективності і є незамінними в навчанні студентів і учнів з обмеженими фізичними можливостями.

Цілком очевидно, що студенти з інвалідністю через деякі особливості свого організму, здоров'я та життєдіяльності мають відповідно специфічні потреби при організації освітнього процесу та виборі методик навчання.

При системному підході до навчання, безумовно, необхідно звертати увагу на особливості соціально-психологічного розвитку особистості людини з інвалідністю.

Тут можна згадати *модульне* структурування дидактичного матеріалу та *модульно-рейтингову* організацію навчання.

Ця технологія була заснована в 60-х роках XX ст. у США і почала доволі активно впроваджуватися в усьому світі як у системі вищої освіти, так і в галузі професійного навчання, її основою є процес засвоєння навчальних модулів в умовах повного дидактичного циклу, що охоплюють блоки цілей і завдань, які, в свою чергу, мають стати вихідними при структуруванні змісту дисциплін у вищій школі.

Суттєве значення в умовах застосування модульної технології навчання має контрольно-оцінювальний компонент з його стимулюючою функцією. Рейтингова система оцінки знань створює сприятливий для навчання

психологічний клімат як в академічних групах, так і в системі самостійного навчання. Це дає змогу уникнути небажаного для студента з інвалідністю стресу під час оцінювання навчальних успіхів.

Вкажемо на деякі суттєві переваги модульної технології навчання, що роблять її доцільною у підвищенні ефективності освіти людей з обмеженими можливостями здоров'я:

• модульна система забезпечує точну відповідність результатів цілям навчання, уможливлює високу ймовірність отримування очікуваного як наслідок виваженого технологічного підходу до організації навчального процесу та суб'єкта навчання – студента;

• модульна система підвищує особисту мотивацію та самостійність студента в освоєнні визначеної для нього програми навчання;

• модульна технологія організації навчального процесу дає змогу скоротити терміни навчання, оскільки визначає його відправний момент і тривалість із урахуванням рівня раніше накопичених знань і навичок студентів, можливостей їх самостійної роботи в індивідуальному темпі, в якому вони можуть якісно засвоювати модульні блоки та навчальні елементи, передбачені їх особистими індивідуальними програмами.

Безумовно, корекційна педагогіка має свої науково-методологічні інтереси і в таких сучасних, популярних у всьому світі освітніх технологіях та формах організації освітньою процесу, як *дистанційне* та *відкрите* навчання.

Дистанційне навчання – це метод, який може використовуватись як у межах нової, дистанційної форми здобуття освіти, так і в комбінації з традиційними формами – очною та заочною, а також у навчанні, що не має мети одержання систематичної освіти.

Основними відмінностями дистанційного навчання від заочної форми навчання є:

– передача студентам теоретичних матеріалів у вигляді друкованих чи електронних навчальних посібників, що дає змогу повністю відмовитись від установчих лекцій з приїздом у ВНЗ або значно скоротити їх кількість і тривалість;

– постійний контакт з викладачем, можливість оперативного обговорення з ним через телекомунікації питань, що виникають у процесі навчання;

– можливість організації за допомогою телекомунікацій дискусій, спільної роботи над проектами та іншими видами групових робіт.

Зрозуміло, що ці особливості роблять дистанційну форму навчання доцільнішою в освіті інвалідів, ніж заочна форма. Можливість звести до мінімуму кількість відвідувань навчального закладу приваблива для осіб, які за своїм фізичним станом позбавлені можливості вільно пересуватись.

У цілому освітні технології, що мають бути включені у сферу діяльності корекційної педагогіки, лежать у площині так званої *особистісно орієнтованої освіти* (Personality Centered Education), що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості учня з огляду на виявлені його індивідуальні особливості як суб'єкта пізнання і предметної діяльності.

Привабливість такої освітньої філософії для студентів з інвалідністю полягає в тому, що вона ґрунтується на визнанні за кожним учнем права вибору власного шляху розвитку через створення індивідуальних програм розвитку й альтернативних форм навчання.

Наступним соціальним замовленням для корекційної педагогіки має бути супровід системи раннього втручання та соціальної реабілітації дітей з інвалідністю. Ця система в наш час бурхливо розвивається через створення в державі центрів ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів. У державній Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів зазначено, що серед основних принципів ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів має бути "системний (не ізольований від інших форм реабілітації) підхід до ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, який забезпечить їм

реалізацію можливостей, гарантованих кожному громадянину Конституцією України".

Системність та цілісність має бути наріжним каменем побудови нових принципів корекційної педагогіки. І тут можна звернути увагу на новітню наукову парадигму, яку називають синергетичною. Застосування міждисциплінарного підходу та системно-синергетичних принципів освіти у корекційній педагогіці буде відповідати, на нашу думку, вимогам сучасності.

Оскільки ми нині перебуваємо у фазі постіндустріального "інформаційного суспільства", розвиток корекційної педагогіки не можна уявити без застосування сучасних інформаційно-телекомунікаційиих технологій і як засобу спеціальної освіти, і як інструменту наукових досліджень у цій галузі.

Підсумовуючи, наведемо основні програмні напрями розвитку сучасної вітчизняної корекційної педагогіки.

Корекційна педагогіка має розвиватися на основі нової моделі інвалідності людини – соціальної.

Розширення меж предмета корекційної педагогіки до теоретичних і методологічних підвалин освіти людей з інвалідністю будь-якого віку та будь-якого типу фізичних і сенсорних вад.

Застосування в основі корекційної педагогіки філософії особистісно орієнтованої освіти.

Розробка науково-методичних і дидактичних основ інтегрованої освіти.

Підготовка спеціалістів для інтегрованого навчання інвалідів.

Наукове обґрунтування системи професійної реабілітації інвалідів в Україні.

Науково-педагогічний супровід системи раннього втручання та соціальної реабілітації дітей з інвалідністю.

Орієнтація на сучасні технології освіти, зокрема модульне навчання та дистанційну освіту.

Використання в корекційній педагогіці сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій.

Застосування міждисциплінарного підходу та системно-синергетичних принципів освіти у корекційній педагогіці.

Сподіваємося, що підвищенню результативності роботи у зазначених перспективних напрямах і ефективності розв'язання відповідних завдань психолого-педагогічної допомоги інвалідам сприятиме створення у серпні 2003 року в структурі Національного педагогічного університету ім. М. П Драгоманова Інституту корекційної педагогіки та психології на базі одного з найстаріших факультетів університету – дефектологічного.

Ініціатива керівництва університету на чолі з ректором академіком АПН України В. Андрущенком щодо реорганізації факультету в Інститут зумовлена, передусім, необхідністю значно посилити його роль як координатора діяльності інших вищих навчальних закладів України, які готують кадри для спеціальних (корекційних) освітніх закладів за спеціальністю "Дефектологія" (а мережа їх нині помітно зросла).

Традиції української корекційної педагогіки та спеціальної психології, закладені такими видатними науковцями, як Г. Костюк, І. Соколянський, Д. Ніколенко, А. Гольдберг, І. Єременко, І. Моргуліс, М. Ярмаченко та ін., сучасний потужний кадровий потенціал драгоманівського університету, творча співпраця з інститутами АПН України (психології, спеціальної педагогіки, проблем виховання, вищої школи, психології та педагогіки професійної освіти та ін.), дають змогу розраховувати на значне поглиблення та розширення проблематики наукових досліджень у галузі роботи з інвалідами, починаючи з ранньої діагностики і корекції відхилень у розвитку до супроводу процесу їх соціалізації на всіх етапах. При цьому, як уже зазначалося, потребують фундаментального опрацювання теоретико-методологічні підходи до дослідження психолого-педагогічних проблем інвалідності та прикладні, технологічні

питання, пов'язані з методичними системами і прийомами корекційної роботи при суттєвих ускладненнях процесів розвитку і соціалізації особи.

Слід зазначити, що нині в Україні при активній діяльності різних фондів, громадських організацій, розвиткові державної мережі закладів для роботи з інвалідами різних вікових категорій і нозологій практична психолого-педагогічна допомога їм надасться з методичної точки зору досить хаотично, із запровадженням не завжди перевірених на ефективність і надійність методичних інновацій. Зрозуміло, що конче необхідно цілеспрямовано поєднати зусилля науковців і практиків, досвід поміркованих ветеранів дефектології і пошукову енергію молодих ентузіастів з числа студентів, магістрів, аспірантів, здобутки вітчизняної і світової корекційної педагогіки та психології.

На розв'язання зазначених завдань спрямовується діяльність ІКПП НПУ ім. М. П. Драгоманова, у складі якого, крім класичних для дефектологічної освіти кафедр – логопедії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, олігофренопедагогіки, медицини, створюються й інші кафедральні структури, дослідницька лабораторія проблем науково-методичного, кадрового та технічного забезпечення освіти і реабілітації інвалідів, планується відкриття нових спеціальностей і спеціалізацій, зокрема для підготовки фахівців широкого (порівняно з традиційними дефектологічними професіями) профілю, готових до компетентної роботи з різними категоріями інвалідів в умовах дошкільних, шкільних, позашкільних, позаосвітніх установ, а також інтегрованого навчання і виховання осіб з порушеннями психофізичного розвитку у звичайних масових закладах освіти.

Вважаємо за доцільне зазначити, то в сучасній науковій і навчально-методичній літературі, особливо численних російських виданнях, трапляється неточне, обмежене трактування поняття "корекційна педагогіка", а іноді й цілковите нерозуміння його сутності, спроби відійти від вживання терміна "корекція" як такого, що нібито передбачає

“насильницьке виправлення” дитини, пригнічуючи природний саморозвиток особистості. І все це при тому, що вищі атестаційні комісії України, Росії та інших країн цілком правомірно виділяють як самостійну науково-педагогічну галузь спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка, а колишній Інститут дефектології АПН СРСР уже давно має назву Інституту корекційної педагогіки Російської Академії освіти.

Але справа, звичайно, не у назвах, а у сутності питання. Звернімо увагу на такі міркування:

– взаємопов’язаними, але спонтанними процесами розвитку і соціалізації людини керує цілеспрямована людська діяльність – виховання;

– виховання (одним із шляхів якого є навчання для надання освіти) є предметом педагогіки;

– коли процеси розвитку і соціалізації (чи кожен окремо, а головним чином – у взаємодії) ушкоджені, виникає потреба у їх покращенні, виправленні тих або інших вад у їх перебігу та результатах;

– у таких випадках виховання набуває особливого характеру, потребує специфічних умов, змісту, технологій, майстерності їх застосування тощо, оскільки воно спрямоване на покращення, виправлення розвитку і соціалізацію, логічно його назвати “корекційним вихованням” (від лат. correctio – виправлення, покращення); отже, воно і стає предметом корекційної педагогіки.

Цього терміна не варто лякатися; не слід ототожнювати його, як це іноді роблять окремі автори, некоректно посилаючись на певні зарубіжні аналоги, з роботою, спрямованою на примусове виправлення особистості й поведінки злочинців шляхом кримінального покарання.

Корекційне виховання у різних варіантах пов’язане з термінами “компенсація”, “абілітація”, “реабілітація”, “ресоціалізація” тощо, і чітке розмежування цих понять має, безумовно, не лише теоретичний, а й практичний сенс, що може бути темою окремих публікацій.

Отже, корекційна педагогіка разом зі спеціальною психологією як галуззю психологічної науки, що вивчає закономірності психічних явищ при ушкодженні психофізичного розвитку людини, вирішують гуманну, багатоаспектну і складну проблему – забезпечення готовності людини з об'єктивно зменшеними функціональними можливостями внаслідок вад психофізичного розвитку до максимально (з урахуванням суб'єктивних можливостей) повноцінного виконання своїх різноманітних соціальних ролей і функцій, готовності до саморозвитку, самоствердження, до щасливого людського життя серед людей.

Синьов В. М., Шевцов А. Г.
Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні.
Дефектологія. 2004. № 2. С. 6-10.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ КОРЕКЦІЙНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

В. М. Синьов, М. К. Шеремет

Розвиток національної системи спеціальної освіти впродовж усіх історичних періодів безпосередньо пов'язаний із: соціально-економічними умовами в країні; політичним станом державності стосовно до осіб з тими чи іншими порушеннями; законодавством у сфері освіти і прав людини; станом дефектологічної науки як інтегративної галузі наукових знань (мається на увазі єдність медицини, психології і педагогіки).

У межах нашого дослідження вважаємо за доцільне здійснити невеликий екскурс про стан системи спеціальної освіти в період 90-х років XX ст. Цей період безпомилково можна визначити як кризовий для державної системи спеціальної освіти і корекційної педагогіки як науки, для якої було характерним: охоплення системою спеціальної освіти лише частки дітей із порушеннями розвитку; вилучення з системи освіти дітей зі складними вадами і глибокими порушеннями в розвитку; безваріативність форм спеціальної освіти; примат освітнього стандарту над особистістю дитини; відсутність сучасної ранньої діагностики й диференційованої професійної допомоги дітям раннього віку (приклад – операції вроджених незрощень губи та піднебіння (діти з ринолалією)), визначення дошкільного закладу для дітей із заїканням, дизартрією (у комплексі ДЦП) тощо).

Фактично, це завдання, які необхідно вирішувати та для вирішення яких слід упроваджувати роботу за певними напрямами, – готувати висококваліфікованих працівників.

Дефектологічна наука забезпечила диференційоване навчання дітей різних категорій у межах національної державної системи.

Інститут корекційної педагогіки та психології готує фахівців для роботи з дітьми за різними нозологіями. Більше того, в Україні це єдиний заклад, який готує спеціалістів зі спеціальної психології (за нозологіями), з ортопедагогіки, учителів інклюзивної освіти, фахівців для роботи з дітьми різного рівня інтелектуального розвитку та раннім дитячим аутизмом, консультантів для психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК).

Методологія та теоретичні основи вирішення поставлених завдань визнаються зарубіжними спеціалістами.

За останні десять років, завдяки новітнім установкам держави, досить в екстремально короткий історичний термін були розімкнені межі ізольованої системи навчання дітей із порушеннями в розвитку, ліквідовані соціально-політичні та

ідеологічні перетини, що стримували розвиток системи спеціальної освіти як системи допомоги і розвиваючого навчання: з'явилися приватні благодійні ініціативи; фактично був дозволений вибір форм навчання і їх створення; стала можливою побудова нових форм освітніх структур: від дошкільної – до вищої школи.

В історичній перспективі можна відмітити, що буквально в межах 2-3 років принципово змінилася держава і соціальне замовлення, суспільство, батьки. Спеціалісти суміжних галузей, які раніше ніколи "не помічали" дітей із порушеннями психофізичного розвитку та їхніх проблем, стали вимагати від дефектологів негайно науково-методично забезпечити нові соціальні установки на всіх рівнях і в усіх аспектах: рання діагностика; новітні форми навчання – їх структура та зміст; нові стандарти всіх освітніх рівнів; підготовка висококваліфікованих спеціалістів (для всіх освітніх рівнів).

Але, якщо на сьогодні критикувати недоліки спеціальної освіти, то це не стільки недоліки дефектологічної науки, скільки результати культурно-історичних, ідеологічних і економічних аномалій розвитку країни, де, по суті, в самій системі вже були закладені певні протиріччя.

Метою статті є визначення основних тенденцій модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі.

Абсолютно очевидно, що дефектологи і науковці, спеціалісти-практики не могли в один день змінити спеціальну освіту, її структуру, зміст, змінити підготовку у вищій школі і саму вищу школу. Більше того, і про це необхідно зазначити, що в окремих аспектах (рівнева підготовка у виші, стандарти вищої школи, відкриття нових кваліфікацій, відкриття аспірантури, докторантури тощо) значно раніше, ніж в інших галузях, дефектологи розуміли весь комплекс проблем, які вимагали негайного вирішення, передусім, в аспекті фундаментальних досліджень і ретельної

їх апробації. Саме тому дефектологи-науковці принципово не хотіли брати участь у нагальному введенні інновацій, пропонуючи державі скоординований плановий вихід із кризи. Об'єктивні труднощі негайного вирішення надзвичайно складних завдань привели до того, що всі нагально стали критикувати дефектологію як науку: від назви, термінів, форми, структури і змісту навчання. Усі стали "розумітися" в дефектології. Пішов шквал кандидатських дисертацій, які захищалися не дефектологами і не у відповідних спеціалізованих радах. Почали впроваджуватися неперевірені методики, у тому числі й нетрадиційні методи психолого-педагогічної корекції; здійснювалося калькування західних моделей.

Нині науковці-дефектологи усвідомлюють непродуктивність "скоропальних рішень". Науковці-дефектологи виступили як опозиціонери ніби-то до всього новітнього. Фактично, негативно стала оцінюватися вся спеціальна система освіти: не потрібні школи-інтернати; навчання в школі дітей з ТПМ з 6 років тощо.

За статистичними даними, дітей, які навчаються в масових школах і потребують корекційної допомоги, більше 30 тисяч осіб. Черговий раз у дефектологічній науці та практиці прослідковуються характерні для нашої країни спроби революційної зміни ситуації.

У плані перспектив розвитку й удосконалення державної національної корекційної системи освіти, необхідної допомоги дітям із порушеннями розвитку, ситуація щодо перспектив розвитку корекційної педагогіки є дещо тривожною. Ми вбачаємо, що на фоні прогресивних політичних декларацій, можливе фактичне гальмування.

Науковці Інституту корекційної педагогіки та психології (ІКПП) вважають принциповим еволюційний розвиток державної системи корекційної освіти. Необхідна виважена послідовна трансформація системи на різних рівнях. Більше

того, ми вважаємо, що роль науки в цьому процесі має бути провідною і необхідною.

Які ж тенденції можна визначити як основні в процесі розвитку корекційної освіти:

Роль науки в цьому процесі має бути основною.

Цілеспрямовано здійснювати підготовку висококваліфікованих кадрів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями і вкінець позбавитися рівня "спеціаліста", який є проміжною ланкою. Магістри в Інституті корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова вже готуються за двома кваліфікаціями: науковець-дослідник і професіонал-практик – фахівець вищої категорії. Магістр-дослідник і магістр-практик проходять фундаментальну підготовку протягом 2 років навчання. Готувати фахівців високого освітнього рівня мають виші за наявності кваліфікованого професорсько-викладацького складу і відповідно до ліцензійних та акредитаційних вимог.

Інші виші готують бакалаврів за різними формами навчання. Наші випускники мають бути конкурентоспроможними в світовій системі спеціальної освіти.

Цілеспрямовано та планово здійснювати перепідготовку кадрів. Слід чітко розмежувати – де перепідготовка, а де підвищення кваліфікації, де в 72 години включена низка загальних курсів.

На основі експериментальних даних визначити систему показників інтеграції дитини в масовий загальноосвітній заклад.

Забезпечити клінічне, нейрофізіологічне та психолого-педагогічне вивчення контингенту дітей із порушеннями розвитку, які не охоплені державною системою (це діти з комплексними порушеннями) і на основі інтеграції і даних експериментальних досліджень визначити зміст, методи, організаційні форми навчання й виховання. У нашому Інституті здійснено декілька таких досліджень.

ІКПП розробив Програму підготовки висококваліфікованих кадрів для інклюзивної освіти і розпочав фундаментальну їх підготовку. Наукова тематика з означеної проблеми задіяна в дослідницькій діяльності Інституту.

Ми вбачаємо, що необхідно на основі вивчення загального і специфічного в розвитку дітей із порушеннями різних категорій створити максимально повну модель основних змістових ліній розвитку дитини, визначивши при цьому всі компенсаторні шляхи, які можливі для кожної конкретної категорії.

Розвиваючи ідеї Л. С. Виготського, науковці-дефектологи аргументовано доводять необхідність використання сенситивних періодів становлення вищих психічних функцій, розробляють і апробують комплексні програми ранньої (з перших місяців життя) психолого-педагогічної корекції порушених функцій і на цій основі, як можна більш ранньої, повноправної інтеграції дитини в соціальне і загальноосвітнє середовище. Саме такі наукові дослідження – в області ранньої діагностики і ранньої корекції, дозволяють нашим науковцям проектувати в країні систему ранньої діагностики і корекції і на цій підставі вийти на такий рівень психофізичного розвитку дитини, який би дав їй змогу адекватно "влитися" в суспільне середовище на певному віковому етапі. Інтеграція через ранню діагностику і корекцію розглядається нами як один із найбільш перспективних і виправданих напрямів реалізації основної тенденції розвитку корекційної освіти в Україні. В Інституті розроблено програму ранньої діагностики і корекції на основі наукових досліджень.

Більше того, науковцями ІКПП розроблені нові стандарти підготовки фахівців (за різними нозологіями).

На основі експериментальних досліджень визначено новий зміст і форми підготовки, а саме: нові навчальні плани з урахуванням підготовки до роботи з дітьми з аутизмом та комплексними порушеннями; розробляються нові

організаційні форми навчання, одна з яких дистанційна, що є особливо необхідним для студентів-інвалідів, яких у нас дуже багато.

ІКПП вважає, що науковці Інституту здатні до такої роботи і основою цього є кадровий потенціал і наявні зрушення в дослідженнях в області нейрофізіології, спеціальної психології, корекційної педагогіки.

Синьов В. М., Шеремет М. К.
Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі
Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.
2015. № 7. С. 390-396.

ВИЗНАЧЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

В. М. Синьов

Одним з найважливіших компонентів методології будь-якої науки є принципи, згідно з якими вона проводить свої дослідження. Такі принципи відображають основоположні ідеї, найголовніші вимоги до дослідження, узагальнені і обов'язкові для виконання.

На підставі врахування найбільш суттєвих положень інших людинознавчих наук, з якими зв'язана корекційна педагогіка, вона користується у своїх дослідженнях системою принципів, спільних з основними вимогами до будь-якого психолого-педагогічного дослідження: принципами об'єктивності, сутнісного аналізу, генетичним, концептуальної єдності дослідження, системності, діяльнісного підходу.

Реалізуючи зазначені принципи у конкретних дослідженнях, корекційна педагогіка бере до уваги особливості роботи з людьми з обмеженими можливостями, зумовлені специфікою їх розвитку та соціалізації.

Розглянемо основні принципи наукових досліджень під кутом зору їх використання в корекційній педагогіці.

Забезпечити об'єктивність результатів, отриманих в тому або іншому дослідженні проблем корекційної педагогіки, надзвичайно важливо, тому що такі результати обов'язково пов'язуються з виробленням практичних рекомендацій щодо цілей, завдань, змісту, форм, методів, прийомів навчання, виховання, корекції розвитку людей з обмеженими можливостями, і тут перш за все, враховується деонтологічна (професійно-етична) норма: "не зроби шкоди".

Зокрема, відомий німецький спеціаліст в галузі розумової відсталості професор Отто Шпек з цього приводу пише, первісна залежність розумово відсталої людини у процесі виховання вимагає великої педагогічної відповідальності, яка повинна відбиватися у всіх планах і діях вихователя та педагога щодо формування притаманного людині, що особливо проявляється у характері виховних стосунків.

В той же час, складність і суперечливість взаємодії у процесах розвитку і виховання аномальної людини біологічного і соціального, раціонального і емоціонального, потреб і способів їх задоволення, активності і вольової регуляції, розумової і практичної діяльності, бажаних педагогічних цілей та можливостей їх досягнення тощо – все це суттєво утруднює дослідницький шлях до об'єктивних істинних висновків. В роботі з людьми, які мають вади розвитку, досить часто складно встановити справжні мотиви їх дій, вчинків, відповідей. Останні можуть бути пов'язані, скажімо, з хибним розумінням особою намірів інших людей щодо неї, проявами псевдокомпенсаторних утворень у психіці, пов'язаних зі свідомим чи інстинктивним бажанням не проявити власну неспроможність (наприклад, відмова від виконання завдання через побоювання невдачі),

некритичним ставленням до результатів своєї діяльності, особливо пізнавальної {наприклад, нерозуміння власного нерозуміння) та з багатьма іншими причинами, дуже різноманітними у індивідуальному плані. Слід врахувати також, що одні й ті ж функції і реакції дитини можуть по-різному проявлятися в залежності від новизни чи звичності ситуації, в тому числі суб'єкта педагогічних впливів.

Отже, факти, здобуті у дослідженні в галузі корекційної педагогіки, вимагають багаторазових перевірок на достовірність; для забезпечення об'єктивності висновків слід уникати досить розповсюджених помилок "поспішних узагальнень", "суб'єктивної упередженості", "прийняття бажаного за дійсне" тощо. Реалізація принципу об'єктивності дослідження потребує чітких доведень того або іншого висновку, розгляд його з позицій різних теоретичних концепцій, особливо таких, що мають суперечливий характер. Не кон'юнктурне, а справжнє, професійне намагання дослідника своїми результатами або підтвердити певну концепцію новими фактами, або спростувати іншу завжди сприяє підвищенню об'єктивності дослідження. При цьому слід враховувати, що у такій творчій діалектично неоднозначній сфері діяльності, як корекційне навчання і виховання, мають право на існування і виявляються корисними практично і теоретично альтернативні підходи до пошуку об'єктивної істини. Наприклад, у відповідях на запитання, яке навчання більш ефективне для інтелектуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами – інтегроване або спеціально інституціолізоване – можуть існувати різні варіанти, плюралістичні позиції.

У зв'язку із зазначеним вище стає зрозумілим значення для дефектологічних досліджень принципу сутнісного аналізу, який вимагає від дослідника співвіднесення у явищах, що вивчаються, загального, особливого і одиничного, з проникненням у їх внутрішню структуру, розкриттям законів їх функціонування, факторів розвитку та можливостей їх цілеспрямованої зміни.

Особистість людини з вадами розвитку і педагогічні умови її виховання вивчаються з урахуванням того, що існують як загальні, так специфічні закономірності соціалізації дітей з нормальним і ушкодженим інтелектуальним, психічним чи фізичним функціонуванням.

Для корекційної педагогіки у реалізації в своїх дослідженнях принципу сутнісного аналізу, йдучи від констатації тих або інших фактів та їх опису до проникнення у їх внутрішню структуру та з'ясування закономірностей їх розвитку під впливом розмаїття педагогічних факторів, важливо встановлювати:

1) співвідношення здобутих результатів із загальнопедагогічними концепціями та з'ясування специфіки їх застосування у роботі з аномальними дітьми з різними індивідуальними особливостями (взаємодія загального, особливого та одиничного);

2) характер взаємодії, взаємної активності дитини з вадами розвитку та цілеспрямованих активних впливів на неї, а також можливих стихійних впливів середовища, що дає змогу розібратися у сутності тих або інших актів корекційного виховання саме як інтерактивних;

3) прогнозовані моделі соціальних умов майбутнього функціонування дитини (людини) з обмеженими можливостями у реальних ситуаціях середовищного оточення, і у зв'язку з цим потенціальні можливості особи для адаптації до таких умов з проектуванням відповідних систем корекційно-виховного впливу на особистість для забезпечення такої адаптації у оптимальних варіантах;

4) виділення, ієрархію, взаємозв'язок, реальну можливість задіяння у існуючих умовах основних факторів педагогічного впливу на розвиток і соціалізацію людини з порушеними функціями з урахуванням комплексного, мультидисциплінарного (медико-психолого-соціального) характеру причин виникнення і способів корекції недоліків в окремих сферах і в цілісній структурі людини ("Ціле, людина – дещо більше, ніж сума частин").

Для корекційної педагогіки в реалізації принципу сутнісного аналізу явищ особливо значущими є вимоги порівняльного (у зіставленні з педагогікою нормального дитинства) підходу та каузальності, тобто намагань встановити закономірні причинно-наслідкові зв'язки між досліджуваними явищами виховання і розвитку розумово аномальної дитини. Причому ці зв'язки мають встановлюватися як двосторонні та ланцюгові, наприклад, "особливості впливу" (А) – "зміни в особливостях особистості" (Б); "нові особливості особистості" (В) – "особливості впливу" (А).

Глибинно і перспективно розібратися із сутністю досліджуваних явищ допомагає генетичний принцип (С. Д. Максименко та ін.). У корекційній педагогіці реалізація його вимог щодо розгляду кожного факту і явища у розвитку з аналізом умов їх виникнення, внутрішніх і зовнішніх причин позитивної чи негативної динаміки пов'язана з певними труднощами. Зміни у психіці і поведінці аномальної дитини відбуваються не завжди прогнозовано. З одного боку, внаслідок інертності нервових процесів у вищій нервовій системі, що є характерним, перш за все, при розумовій відсталості, нові якості формуються дуже повільно, і це вимагає величезної наполегливості і цілеспрямованості педагогічної роботи, що пред'являє відповідні додаткові вимоги до проведення педагогічних досліджень, особливо у формі навчального чи формувального експерименту. Це стосується і коригування, виправлення вже сформованих у дитини помилкових знань чи вмінь, недоліків у функціонуванні психічних процесів – вони виявляються занадто стереотипними, зашкарублими і з величезними труднощами піддаються змінам.

З іншого боку, здавалося б сформовані у аномальної людини компоненти нового досвіду (знання, вміння, навіть навички і звички), а також інші психічні новоутворення в певних випадках мають тенденції до руйнування, розпаду, декомпенсації. Найчастіше це пов'язане з негативною

динамікою патофізіологічних процесів в організмі і психіці людини, погіршенням стану здоров'я.

Ускладнення у реалізації генетичного принципу у корекційній педагогіці пов'язані також з тим, що у аномальної дитини суттєві своєрідності проявляються саме на переходах від одного рівня сформованості тієї чи іншої якості до іншого.

Це стосується, наприклад, переходу (переводу) дитини від зовнішньої предметно-практичної діяльності до внутрішньої, психічної. Специфічним у порівнянні з нормою, занадто уповільненим і залежним від корекційно-педагогічного керування є процес переходу можливостей дитини із зони найближчого до рівня актуального розвитку, тобто формування у неї здатності до самостійної діяльності і поведінки.

Відомо, що найбільш суттєвим показником розвитку учнів є їх навчаємість, критерієм якої є кількість допомоги ("уроків"), необхідних для засвоєння певних знань або способів виконання діяльності.

Цей показник, який має, до того ж, диференціальне значення для корекційної педагогіки, перш за все, для розмежування розумової відсталості від затримок психічного розвитку дитини та інших ускладнень, можна встановити лише з урахуванням генетичного принципу досліджень.

Для цього найбільш вдалим дослідницьким методом є навчальний або формуючий експеримент, коли за допомогою спеціально створених педагогічних умов дослідник веде дитину від незнання до знання, від невміння до уміння тощо, фіксуючи кількість і якість порцій педагогічної допомоги і тим самим з'ясовуючи динаміку позитивних зрушень у дитини з встановленням їх педагогічних причин.

Тільки при реалізації генетичного принципу досліджень в корекційній педагогіці виконується вимога єдності вивчення, виховання (навчання) і розвитку особистості – впливаючи на дитину, ми вивчаємо її, і навпаки. При цьому доцільно використовувати методи дослідження у індивідуальній формі

(хоча в педагогічних дослідженнях ця форма поєднується з фронтальною) та протягом досить тривалого часу (лонгитюдний підхід, від англ. longitude – подовжений).

Підкреслимо важливість у дослідженнях проблем корекційної педагогіки реалізації принципу єдності історичного і логічного. Зрозуміло, що сучасна наукова думка формується з урахуванням теоретично-практичного досвіду попередніх поколінь. І хоча історія різних галузей корекційної педагогіки, у порівнянні з іншими людинознавчими науками, досить невелика за часом, вона сповнена дуже цікавих, але досить суперечливих підходів і концепцій. Тому важливо, вивчаючи розвиток проблем корекційної педагогіки у історичному аспекті, не просто констатувати ті або інші характеристики певних етапів цього розвитку, а й використовувати до історичних фактів різноманітні процедури їх логічного аналізу: порівняння, зокрема з сучасним станом проблеми; встановлення причинно-наслідкових залежностей між соціально-історичними і відповідними педагогічними реаліями; узагальнення певних тенденцій, їх конкретизація до особливостей історично-педагогічних умов та ін. За допомогою логічного аналізу історичного матеріалу корекційна педагогіка встановлює зв'язки між явищами, і на підставі виявлених закономірностей може прогнозувати виникнення певних проблем і шляхи їх вирішення у майбутньому.

Вірогідність прогностичних аспектів генетичних та історичних досліджень в галузі корекційної педагогіки, а також їх логіко-аналітична якість пов'язані з дотриманням вимог принципу концептуальної єдності дослідження. Нагадаємо, що педагогічна концепція (від лат. conceptus – думка, поняття) розуміється, принаймні, у двох варіантах: як сукупність поглядів на те або інше педагогічне явище і як основна ідея педагогічного дослідження, його теоретико-практичний задум. У другому розумінні концепція дослідження пов'язана з його гіпотезою, в якій, скажімо, передбачається, що за конкретних педагогічних умов можна

забезпечити певний ефективний результат у розвиткові людини (наприклад, запам'ятання і відтворення навчальної інформації буде значно поліпшено, якщо у повторення матеріалу внести модифікацію, різноманітність). Ця основна ідея для того, щоб гіпотеза виявилася продуктивною і підтвердилася у дослідженні, повинна ґрунтуватися на чітко визначених теоретичних положеннях, які у сукупності є концептуальною вихідною позицією автора.

Таким положенням для наведеного вище прикладу будуть погляди щодо: вирішальної ролі навчання у психічному розвиткові аномальної дитини; пам'яті як психічного процесу, зумовленого не тільки механічним задіянням замикальної функції кори головного мозку, але й логічною обробкою інформації; значення формування вищих психічних функцій у корекції розвитку учнів; небезпеки виникнення фізіологічного явища охоронного гальмування і руйнування вже встановлених зв'язків між подразниками при одноманітності механічних повторень тощо.

Отже, видно, що концепція дослідження в корекційній педагогіці пов'язана з позиціями різних споріднених наук – фізіології і патофізіології, педагогічної і спеціальної психології, загальної та корекційної педагогіки. Важливо, щоб ці погляди як компоненти концепції були узгоджені, не вступали у антагоністичні (взаємозаперечуючі) протиріччя, включалися у структуру концепції не еклектично (тобто шляхом механістичного об'єднання несумісного), а логіко-діалектично.

Тільки на такому підґрунті автор дослідження своїми результатами доповнює, уточнює або заперечує ті чи інші існуючі концепції, пропонує і обґрунтовує власну концепцію як систему поглядів на певне явище.

У корекційно-педагогічних дослідженнях принцип концептуальної єдності дослідження набуває особливого значення через мультидисциплінарний характер корекційної педагогіки, різноманітність поглядів попередніх і сучасних зарубіжних і вітчизняних авторів на можливості соціального

та індивідуального розвитку людей з вадами здоров'я, на стратегічні і тактико-методичні підходи до педагогічно-корекційної роботи з ними тощо. Але концептуальна єдність дослідження у такій складній галузі, як корекційна педагогіка, зовсім не виключає можливості і доцільності об'єднання у одній педагогічній концепції положень з різних теорій – наприклад, біхевіоризму про значення вироблення нової дії шляхом тренувань за схемою "стимул – реакція – "підкріплення", і педагогіки формування усвідомлених способів дій. В реальній педагогічній практиці органічно співіснують різні підходи, тому що психіка людини, на яку ця практика має як найкраще впливати, системно включає елементи свідомого і позасвідомого, детермінується як закріпленими (шляхом тренування) способами реагування на дійсність, так і суто інтелектуальними компонентами-цілями, прогнозами, планами діяльності, самоконтролем, усвідомленими способами виконання дій, перебудови їх при необхідності тощо. В корекційно-педагогічних дослідженнях замість механістичного підходу "або-або" слід використовувати, за словами Л. С. Виготського, обґрунтовано діалектичні підходи "і – і".

Зазначене вище засвідчує величезне значення для досліджень в галузі корекційної педагогіки принципу системно-синергетичного підходу до аналізу педагогічних явищ. Відомо, що система – це взаємодія елементів, що її складають, яка призводить до результату, якісно відмінного, ніж сума окремих дій цих елементів. Наприклад, при дослідженні проблем корекції інтелектуального розвитку розумово відсталої людини системний аналіз включатиме не окремі напрями корекційної роботи – розвиток сприймання, пам'яті, мислення тощо, а їх розгляд саме у взаємозв'язках між собою, а також між мотиваційними та іншими особистісними компонентами пізнавальної діяльності, її енергетичним забезпеченням (рівнями працездатності), а найголовніше – у взаємодіях між цією системою (інтелектом) та педагогічними умовами, в яких вона функціонує (змістом

навчання, його методами, формами та ін.). Таким чином, певна педагогічна система розглядається як така, що включає в себе різні підсистеми більш елементарного (по відношенню до неї) характеру; у свою чергу, вона сама є підсистемою ще більш широкої системи соціальних впливів на особистість, і тільки з урахуванням цих зазначених зв'язків ми можемо розраховувати на більш-менш повне розуміння, об'єктивну оцінку результату її (педагогічної системи) функціонування. Безумовно, в більшості реальних досліджень в галузі корекційної педагогіки досліджуються не такі масштабні проблеми, а більш конкретні – окремі підсистеми цієї цілісності. Проте й ці підсистеми мають розглядатися з позицій системного аналізу як взаємодії елементів, які об'єднує виділена для дослідження сукупність.

Основні вимоги, які включає принцип системного підходу у педагогічних положеннях, зводяться до таких: розгляд системи як цілісності у відношенні до зовнішнього середовища і вивчення її у єдності з останнім; виділення у системі її окремих елементів, з'ясування їх ієрархії (підпорядкування) у структурі системи, але дослідження її властивостей не як простої суми властивостей кожного з таких елементів, а як нової якості; визначення серед виділених компонентів системи центрального, навколо якого об'єднуються інші елементи, і вплив на який є найбільш продуктивним для покращення функціонування всієї системи (т. з. системоутворюючий фактор); з'ясування таких способів управління системою, які б ефективно впливали на зв'язки між елементами системи і тим самим на удосконалення цих елементів і всієї системи як цілісності.

Хоча дослідження корекційно-педагогічного процесу дуже часто потребує виділення і розгляду у відносно ізольованому аспекті тільки якихось окремих, іноді – досить дрібних елементів цього процесу (наприклад, як впливає на розвиток сприйняття наочності постановка перед дитиною проблемного запитання), принцип системного підходу до дослідження вимагає посилити увагу до аспектів включення результатів

локальних досліджень (типу зазначеного вище) у цілісну технологію педагогічної діяльності, тобто поєднання ефективної окремої методичної процедури з особливостями певного змісту навчального матеріалу, освітніми та корекційно-розвивальними та виховними завданнями його вивчення, віковими і індивідуально-типологічними особливостями дітей, колективними формами організації навчального процесу та ін. Доцільно стосовно досліджень в галузі корекційної педагогіки навести думку А. С. Макаренко про те, що основою для педагогічного закону має бути "індукція" цілісного досвіду. Очевидно, що великий педагог мав на увазі такий педагогічний закон, який виведений на основі узагальнення не окремого, хай навіть дуже ефективного прийому чи методу, а того, у підґрунті якого лежить багаторазово практично перевірена на продуктивність система, що включає взаємозв'язки між поставленою метою, особистістю вихованців та їх спільнот, особистістю педагога, способами організації та формами взаємодії вихователів і вихованців, змістом і принципами їх спільної діяльності.

У дослідженнях, пов'язаних з корекційним вихованням людей з обмеженими можливостями, слід особливу увагу звернути на те, що досягнення позитивного результату у величезній мірі залежить від кваліфікованого цілеспрямованого педагогічного управління процесами їх розвитку та соціалізації. Встановлена класиками психології та педагогіки, в тому числі й корекційної (Й. Г. Песталоцці, М. Монтессорі, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, І. О. Соколянський та ін.) закономірність, яка стверджує, що навчання веде за собою розвиток, набуває з роботі з аномальними дітьми ще більш принципового значення.

В той же час, навіть при величезній залежності розвитку дітей з вадами від системи виховання, функціонування цієї системи враховує і те, що психіка, особистість і при порушеннях розвитку залишається системою, якій притаманне явище самоорганізації.

Педагогічний процес вважається системою відкритою (тобто такою, що відчуває різноманітні зовнішні по відношенню до самої себе впливи) та нелінійною (коли при зміні одного з її елементів інші змінюються не пропорційно, а у значно більш складних варіантах). Ось чому у педагогіці, і у корекційній зокрема, неможливо повністю передбачити і спланувати увесь комплекс педагогічних впливів.

У сучасній методології педагогіки системний принцип доповнюється синергетичним. Синергетика (від грецьк. synergos – діючий спільно) акцентує увагу на неврівноваженості, нестабільності як природному стані відкритих нелінійних систем, на багатоваріантності шляхів їх розвитку у залежності від багатьох факторів і умов впливу, часто – непередбачуваності результатів.

Зіставляючи класичний системний та синергетичний підходи до педагогічних досліджень, А. Г. Шевцов, зокрема відзначає, що якщо перший з цих підходів робить акцент на статиці педагогічних систем, вивчає процеси зовнішнього керування ними, розглядає в основному взаємозв'язок компонентів усередині системи, то синергетика фокусує увагу на процесах руху, розвитку й розладу систем, досліджує процеси їх самоорганізації, сукупність внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків педагогічної системи.

І хоча, треба повторитися, коли йдеться про дітей з вадами, управління їх розвитком і соціалізацією, тобто корекційне виховання, набуває особливого значення, не можна не враховувати, що будь-яка людина як соціально-психічна система самоорганізується.

Отже, поєднуючи класичний системний та синергетичний підходи в своїх дослідженнях, корекційна педагогіка реалізує їх у єдиному принципі системно-синергетичного підходу.

І, нарешті, слід наголосити на важливості діяльнісного підходу до досліджень у олігофренопедагогіці, який вимагає будувати його у відповідності до вчення про структуру людської діяльності, в якій виділяються такі елементи, як мета, завдання, планування і цілеспрямоване виконання

послідовної сукупності дії, контроль за правильністю їх виконання, корекція помилок, які допускаються в діяльності, зіставлення отриманого результату з задумом (метою).

В педагогічному процесі співпрацюють два види діяльності педагога (навчання) і учня (учення). З позицій принципу діяльнісного підходу важливо забезпечити їх справжню взаємодію, що в корекційній педагогіці значно ускладнюється через суттєві вади діяльності осіб з порушеннями психічного та/або фізичного розвитку.

Синьов В. М.
Визначення методологічних принципів
досліджень в галузі корекційної педагогіки.
Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова.
Серія 19. Корекційна педагогіка і психологія. Київ, 2008, С. 3-8.

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ТЕОРІЯ ДОСЛІДЖЕНЬ В ГАЛУЗІ ДЕФЕКТОЛОГІЇ

В. М. Синьов

У тих випадках, коли у спонтанних процесах онтогенезу і соціалізації як складових абілітації людини відбуваються суттєві порушення, виховання, яке цілеспрямовано керує цими процесами набуває корекційного характеру і становить предмет корекційної педагогіки.

В історії науки ця галузь педагогічних знань мала різні назви – спеціальна, лікувальна, реабілітаційна, допоміжна, ортопедична, віктимологічна та ін. педагогіка, соціальна педіатрія тощо, проте її сутність від нього, виховного впливу корекційна педагогіка корегує (покращує,виправляє) суттєво ушкоджені біологічно або соціально (а точніше – у взаємодії

до цих факторів) процеси розвитку людини. Відомо, що виховання для досягнення своєї мети, яку ми розуміємо, як формування у людини готовності до особистісно і соціально повноцінного функціонування у суспільстві, має забезпечувати, так звану генезу і соціалізації. Це відбувається далеко не завжди, і виникає протилежне явище – дивергенція, як протиріччя між біологічно заданими можливостями людини на даний момент і конкретними соціальними впливами на неї. Таким чином, психологічний закон конвергенції порушується, і дивергенція, що виникла, суттєво негативно відбивається як на психофізичному (біологічному) розвитку людини, так і на її особистісному (соціальному) становленні.

З цього приводу, визначаючи перспективні для 20-х років минулого століття напрями досліджень у дефектології, зокрема вивчення історії культурного розвитку аномальної дитини, Л. С. Виготський писав: “Вростання нормальної дитини у цивілізацію являє звичайно єдиний сплав із процесами її природного дозрівання. Обидва плани розвитку – природний і культурний – збігаються і зливаються один з іншим. Обидва ряди змін конвертують, взаємопроникають один у інший і утворюють, по суті, єдиний ряд соціально-біологічного формування особистості. Оскільки органічний розвиток відбувається у культурному середовищі, остільки він перетворюється в історично зумовлений біологічний процес. У дефективної дитини такого злиття не спостерігається; обидва плани розвитку, звичайно, більше або менше розходяться. Дефект, створюючи відхилення від стійкого біологічного типу людини, викликаючи випадіння окремих функцій, недолік чи ушкодження органів, більш або менш істотну перебудову всього розвитку на новому підґрунті, за новим типом, природно, порушує тим самим нормальний перебіг процесу вростання дитини в культуру. Адже культура пристосована до нормальної типової людини, прилаштована до його конституції, і атиповий розвиток, зумовлений дефектом, не може безпосередньо і прямо, як це має місце у нормальної дитини, вростати в культуру”.

Отож, головна, центральна функція корекційної педагогіки – розробка і застосування таких умов (організаційних, змістовних, технологічних) освіти і виховання, які б враховували специфічні особливості внутрішнього реагування індивіда на педагогічні впливи, і там, де ці впливи у їх звичайному використанні не спрацьовують, модифікувати їх, вирішуючи два взаємопов'язаних завдання – адаптацію педагогічних засобів до своєрідності розвитку об'єктів освітньо-виховного процесу, і водночас – корекцію їхнього розвитку для забезпечення сприйняття зовнішніх впливів у максимально можливому неадаптованому спеціально вигляді. Тільки таким чином можна подолати дивергенцію між біологічною і соціальною площинами розвитку особи і забезпечити конвергенцію цих площин не лише ситуативно в тих чи інших педагогічних умовах, а в процесі прижиттєвого соціально-психологічного саморозвитку особистості.

Об'єктами корекційної педагогічної роботи є всі ті люди, які потребують спеціальної допомоги для абілітації чи реабілітації, тому, що мають органічні ушкодження матеріальної основи психофізичного розвитку, які призвели до обмежених можливостей здоров'я і соціально-особистісної життєдіяльності. Слід зазначити, що, такий підхід – з урахуванням наявності органічних причин дизонтогенезу – є характерним для традиційної дефектології. Проте значні стійкі відхилення розвитку і поведінки можуть бути зумовлені і суто соціальними причинами. Так, щодо такої своєрідної категорії дизонтогенезу, як розумова відсталість, авторитетні американські дослідники Е. Зиглер та Р. Ходапп, зазначають, що "деякі види відсталості мають органічне походження, а деякі – ні".

Поза увагою залишаються ті люди, які не виявляють жодного очевидного зв'язку з органічними ураженнями, але все ж таки, є розумово відсталими. Цей феномен називали по-різному: відсталістю внаслідок соціокультурних факторів, сімейною відсталістю, відсталістю внаслідок розриву з оточенням, неорганічною відсталістю; нарешті, культурно-

сімейною відсталістю. Ця група може становити до 70-75% всієї популяції людей з розумовою відсталістю.

Отже, при визначенні об'єктів корекційної педагогіки слід орієнтуватися не лише на наявність органічної патології, але, передусім, на глибину і сталість порушень розвитку та соціалізації, які можуть бути викликані й іншими (зокрема й не відомими, не встановленими) причинами.

Корекційне виховання у низці випадків виявляється необхідним на різних вікових етапах розвитку і стадіях соціалізації людини. Стосовно дорослих людей, які потребують корекційно-виховної допомоги, логічно ввести термін "корекційна андрагогіка".

Терміни "корекційна" та "спеціальна" педагогіка дуже близькі за змістом, проте не тотожні, оскільки корекційна педагогіка виходить за межі роботи з дітьми, які потребують корекційно-виховних впливів, лише у спеціальних освітніх закладах, охоплюючи більш широку соціальну сферу. Корекційна педагогіка займається питаннями роботи з такими дітьми і дорослими в умовах реабілітаційних центрів, масових освітніх і позаосвітніх закладів, сім'ї тощо.

Корекційні педагогічні впливи за необхідності системно поєднуються зі спеціальними засобами медичної, психологічної, інженерно-технічної корекції, створенням умов для соціально реабілітаційної підтримки людини з вадами розвитку та її родини. Такі впливи можуть здійснюватися як прямі, безпосередні, так і опосередковані (шляхом включення об'єкта корекції у спеціально створені умови діяльності і поведінки), але вони завжди мають бути цілеспрямованими, науково обґрунтованими, надійними і гуманістичними.

Своєрідність об'єктів корекційної педагогіки – людей з істотними порушеннями психофізичного розвитку, які значно ускладнюють соціально-адаптивні процеси, зумовлює її посилену відповідальність за результати своєї діяльності – як теоретичних досліджень так і втілення зроблених рекомендацій у практику освітньо-виховної та реабілітаційної роботи. З огляду на це актуалізується проблема поглибленої розробки методологічного підґрунтя корекційної педагогіки,

передусім, посилення її зв'язків з іншими людинознавчими науками.

Для розуміння й обґрунтування соціального (зокрема педагогічного) ставлення до людини з обмеженими можливостями здоров'я, для ствердження гуманістичної парадигми розвитку корекційної педагогіки відповідно до міжнародних норм у галузі прав людини, зокрема з інвалідністю, важливого значення набуває філософсько-аксіологічний підхід до розв'язання завдань корекційно-педагогічної діяльності. Вона потребує високої особистої відповідальності її суб'єктів, їхньої толерантності, оптимізму, наполегливості, професійної майстерності, ставлення до дитини з будь-якими вадами психофізичного розвитку (глухої, сліпої, розумово відсталої, психопатизованої, соціально девіантної та ін.) як до цілісної особистості, носія індивідуальності, де завжди можна (і треба!) знайти позитивне, як до об'єкта любові, піклування і захисту.

Для сучасної корекційної педагогіки загострюється значущість філософсько-онтологічного підходу до розбудови своєї теорії і посилення її практичної віддачі. Це пов'язано з необхідністю проникнення у сутність тих явищ, з якими стикається корекційна педагогіка (здоров'я і хвороба, норма і патологія, біологічні і соціальні чинники різних типів дизонтогенезу та дизадаптації) тощо, знайти в системі педагогічної термінології точні визначення відповідних понять та їх вербальних позначень. При цьому слід враховувати, що в тих науках, з якими найчастіше пов'язана корекційна педагогіка – медицині та психології, – ті чи інші широко презентовані в її звичайному вжитку поняття трактуються не однозначно (наприклад, аномальність, психотерапія та ін.). Ускладнює взаєморозуміння в умовах виходу вітчизняної корекційної педагогіки у міжнародний простір і те, що в зарубіжній спеціальній літературі явища, які вивчаються у зазначеній галузі науки, і трактуються за своєю суттю, і (особливо) позначаються не так, як це прийнято у нас (наприклад, адаптивність, ресоціалізація, корекція,

особливі потреби дитини, втручання-інтервенція, виховання та ін.).

Отже, для вирішення зазначеного вище, зокрема, завдання упорядкування понятійно-термінологічного тезаурусу сучасної корекційної педагогіки-філософсько-онтологічний підхід є однією з методологічних засад досліджень. Але для побудови корекційно-педагогічних наукових концепцій та теорій, в основі яких є встановлення закономірних зв'язків між відповідними явищами, конструювання системи таких зв'язків (передусім каузальних) у їх ієрархії. Між реальними явищами є каузальні, тобто реальні значення тих або інших навчальних, виховних, корекційно-розвивальних дій як причин позитивних змін у психіці особистості, поведінці розумово відсталих дітей.

Для з'ясування закономірностей освітньо-корекційного і реабілітаційного процесів та побудови відповідних наукових концепцій і теорій корекційна педагогіка звертається до філософсько- гносеологічних позицій, які дозволяють отримувати результат як позитивне реальне наукове знання, розглядаючи корекційно-педагогічну взаємодію як системно-синергетичну цілісність, що зумовлює саморозвиток у боротьбі і єдності суперечностей та ін.

Онтологічні і гносеологічні підходи допомагають корекцій-ній педагогіці розробляти свою конкретно наукову методологію, а також робити нові узагальнення, збагачуючи власну теорію. Це актуалізується на етапах диференціації наук (через що пройшла й корекційна педагогіка, виділившись з медицини, загальної педагогіки, дефектології), а також їх інтеграції. У побудові загальної теорії корекційної педагогіки об'єднуються її відносно самостійні галузі – сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, логопедія, психопедагогіка та ін., а також у спорідненій проблематиці – інші науки (спеціальна психологія, медицина, пенітенціарія тощо).

Як підкреслює С. Д. Максименко, "в міру поглиблення й спеціалізації знань, їх інтегрування у цілісну систему дедалі утруднюється. Проблема організації різних предметних знань в цілісну систему стала одним з найважливіших напрямів

методології науки, оскільки саме в методології здійснюється пошук і розробка принципів та засобів інтегрування".

Висвітлюючи філософські засади спеціальної освіти, В. В. Тарасун звертає увагу на значенні для цієї освіти релятивісько-плюралістичного напряму філософії, основною ідеєю якого є "наголос на унікальності кожної особистості та її здібностей, на декларації пріоритету плюралістичності в організації системи освіти й індивідуальних методах навчання і виховання".

Зв'язки корекційної педагогіки з філософією є, певним чином, взаємними: вона не лише використовує філософські знання як світоглядні та методологічні засади розбудови своєї теорії і практики, але й філософія отримує від корекційної педагогіки оригінальний матеріал для своїх досліджень та узагальнень, зокрема в галузі філософської антропології. Наприклад, переконливими підставами для висновків філософського рівня є емпіричні здобутки досліджень і широкої практики корекційної роботи, які свідчать про величезний перетворювальний вплив спеціально організованих соціальних факторів на розвиток дитини, навіть у варіантах біологічно глибоко ушкодженого цього розвитку (сліпоглухота, виражена розумова відсталість та ін.).

Синьов В. М.
Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2010. Вип. 15. С. 7-9.

ЗАГАЛЬНІ ТА СПЕЦИФІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ПРИ НОРМАЛЬНОМУ ТА УШКОДЖЕНОМУ ЗОРІ

В. М. Синьов, Є. П. Синьова

Недолік зору, порушуючи активність людини на біологічному рівні, викликає порушення активності і на соціальному. Зменшена кількість зорових подразників та зовнішніх просторових ознак не дозволяє дитині вільно пересуватись та пізнавати світ. Загальне зниження активності дитини відбивається на протіканні психічного розвитку.

Проте, дитина з порушеним зором розвивається за тими ж основними закономірностями, що і дитина з нормальним зором. Л. С. Виготський у культурно-історичній теорії розвитку особистості визначив такі три основні закони:

1. Закон переходу від безпосередніх природних форм поведінки до опосередкованих, штучних, що виникають у процесі культурного розвитку психічних функцій. Це процес перетворення найпростіших форм людської поведінки у такі, які спираються на мову, мислення.

2. Закон виникнення вищих психічних функцій із колективних, соціальних форм поведінки. Розвиток індивідуальних форм поведінки і мислення відбувається лише у відносинах між людьми.

3. Закон переходу функцій із зовнішнього у внутрішній план або закон інтеріоризації. У цьому процесі виділяють три ступені:

– перший – коли вища форма поведінки виступає натурально, природним засобом і опановується дитиною в процесі діяльності; поступово натуральна, безпосередня поведінка наповнюється соціальним змістом і набуває значення вищої функції, зокрема довільності і цілеспрямованості

– другий ступінь характеризується опосередкуванням натуральної поведінки соціальним змістом; дитина у поведінці використовує вищі функції – логічне мислення, уяву уявлення, довільну пам'ять, мовлення та ін.;

– третій, найвищий ступінь розвитку, який свідчить про розвиток смосвідомості, виникає у підлітковому віці і характеризується тим, що людина вже усвідомлює себе як суб'єкта діяльності і поведінки і саморегулює свої внутрішні і зовнішні операції відносно вимог соціального оточення.

У дослідженнях сучасних психологів та дефектологів культурно-історична теорія Л. С. Виготського набула подальшого розвитку (П. Я. Гальперін, І. Г. Єременко, Земцова М. І., Кулагін Ю. О., В. І. Лубовський, Литвак О. Г., Максименко С. Д., В. М. Синьов , Хохліна О. П.).

Зокрема, стосовно психічного розвитку зорово-депривованої дитини загальні закономірності її психічного розвитку проявляються таким чином:

1. Закономірним є нерівномірність (гетерохронія) психічного розвитку дитини. Кожна психічна функція дозріває у відповідності із розвитком організму в цілому, але при цьому одна з них іде попереду, а друга слідує за більш розвиненою. Так, у віці немовляти, інтенсивно розвиваються органи відчуття, а потім на їх основі – предметні дії.

Глибоке зниження зору призводить до порушення взаємодії дитини з реальним оточенням, при чому воно більш диспропорційне, ніж при глухоті чи затримці психічного розвитку, оскільки, обмежуючи накопичення в чуттєвій сфері, воно вторинно відбивається на розвиткові не лише пізнавальної, але і фізичної активності, що в свою чергу значно ускладнює виникнення все нових і нових зв'язків.

Так, наприклад, тифлопсихологами встановлено, що зниження зорових відчуттів та сприймань впливає на розвиток слухових та дотикових, які надалі, з віком, повинні взяти на себе частину компенсаторних функцій. Поступово слухові та дотикові відчуття розвиваючись і диференціюючись, сприяють розвиткові мови, і усі разом

починають виконувати компенсаторну функцію, забезпечуючи формування предметних уявлень.

Проте, виникнення слухових диференціацій у незрячої дитини раннього віку, без наявності підкріплень з боку зорових та тактильних подразників, також має своєрідності. Так, розвиток тактильних відчуттів у зрячої дитини пов'язаний з виникненням цілеспрямованих рухів, як наслідку розвитку потребово-мотиваційної сфери і, зокрема, виникнення мотиву досягнення. Відсутність або різке зниження гостроти зору, загальмовуючи виникнення цих складових психічної активності дитини призводить до зниження її рухової активності і зумовлює якісну своєрідність розвитку дотикових сприймань, які повинні служити уточненню слухових диференціацій.

Сензитивними періодами для сліпих дітей є ті, коли вже скомпенсовані якісь функції. Так, для розвитку мови сенситивним періодом при нормальному зорі є вік від 2 до 5 років, ця закономірність зберігається і при порушеннях зору, але в цих випадках мова розвивається на якісно іншій основі (не сформовані уявлення про предмети та явища оточуючого) і відрізняється значними ознаками формальності.

Корекція психічного розвитку у цьому віці пов'язана з розвитком потребово-мотиваційної сфери, як основи психічної та фізичної активності. Це стає можливим лише при встановленні контактів з батьками та рідними, однолітками та іншими людьми, які виявляються привабливими для спілкування, оскільки таким чином у дитини розвивається динамічний стереотип щодо отримання малодоступної для безпосереднього сприймання інформації через оточуючих.

2. Психічний розвиток дитини протікає стадіально. Кожна вікова стадія має свої ознаки. Так, відомо, що в період немовляти у зрячої дитини розвивається ситуативно-особистісне спілкування з дорослим, всередині якого формуються предметні дії дитини. При порушеному зорі в період немовляти спостерігаються відставання, як в розвитку спілкування з дорослим, так і в розвитку предметних дій. А в ранньому дитинстві, коли у зрячої дитини вже сформувалась

предметно-маніпулятивна діяльність, у незрячої лише починає формуватись предметно-практична і т.д.

Характеристиками стадій психічного розвитку виступають: соціальна ситуація розвитку; основні вікові новоутворення; провідна діяльність

Соціальну ситуацію розвитку Л.С. Виготський визначав, як співвідношення зовнішніх та внутрішніх умов розвитку психіки. Зовнішні умови повинні відповідати внутрішньому – особливостям психічного розвитку. Наприклад, для розвитку мови потрібне спілкування. Внутрішні умови залежать зокрема від ставлення дитини до інших людей, предметів, речей та до самої себе.

При глибоких порушеннях зору дитина розвивається в особливих умовах. Створюється своєрідна, складна соціальна ситуація розвитку, зумовлена дивергенцією – розходженням двох його планів біологічного та соціального. Ефективність компенсаторних пристосувань, які повинні виникнути і розвиватись на біосоціальній основі, знаходиться в прямій залежності від біологічно закладених здібностей людини та відповідності їм соціальних умов, впливів. Чим глибше порушений зір, чим раніше виникло це порушення, тим складнішою стає соціальна ситуація розвитку. Зменшити цю дивергенцію можливо за рахунок приведення у відповідність до пізнавальних можливостей людини соціальних умов, в яких вона розвивається. Такими соціально значимими для розвитку дитини з порушеним зором можуть бути умови спеціального корекційного навчання та виховання, які забезпечують не лише засвоєння знань та вироблення соціально значимих вмінь, але і розширення сфери спілкування, в якій діти можуть керовано або спонтанно засвоювати досвід людства.

Так, наприклад, незряча дитина, маючи первинно збережений опорно-руховий апарат, може навчитись ходити, але цей період затягується, оскільки вона не може так само, як зряча, наслідувати дорослим в оволодінні ходінням. Особливості потребово-мотиваційної сфери, обумовлюючи зниження активності, перешкоджають виникненню мотивації

самостійного пересування. Перебування в обмеженому соціальному оточенні батьків, які часто, боячись травматизму, обмежують пересування дитини, також не спонукає до розвитку у цих напрямках.

Вікові новоутворення характеризуються психічними змінами, що виникають в даному віці і визначають перетворення у свідомості людини, її внутрішньому і зовнішньому житті. Це такі позитивні надбання, які дають можливість на їх основі перейти до нової стадії розвитку (наприклад, дитина спочатку починає тримати голівку, потім сидіти, повзати, ходити…).

Як ми вже з'ясували, при порушеннях зору перехід від однієї стадії розвитку до іншої зумовлений якісними та кількісними особливостями.

Провідна діяльність визначає основні лінії розвитку дитини в певний період. Найбільш типові для певного віку стосунки з дорослими, наприклад, у віці немовляти дитина спілкується в межах сім'ї, у ранньому віці починає виносити спілкування за її межі тощо. Через стосунки формується ставлення дитини до дійсності. В провідній діяльності дитина вступає в контакт з дійсністю, яка в цей період є джерелом психічного розвитку. Саме в провідній діяльності виникають особистісні новоутворення, перебудовуються психічні процеси і з'являються передумови для розвитку нових видів діяльності. Так, наприклад, предметна діяльність при порушеннях зору сприяє розвиткові видів чутливості та мови, а на їх основі розвивається маніпулятивна діяльність. На цій стадії у сліпих дітей відзначається певне відставання від нормального розвитку. Так, кількість образів уявлень, необхідних для розвитку мислення, мови, уяви значно менша, активна мова часто має формальний характер, наочні форми мислення набувають якісної своєрідності.

3. Рушійною силою психічного розвитку є виникнення внутрішніх протиріч між старими новоутвореннями і новими, тими, що народжуються. В кожному віці ці протиріччя по-різному проявляються, але завжди існує головне протиріччя: між потребою дитини стати більш дорослою, самостійною і

реальною можливістю цього. Це протиріччя сприяє засвоєнню нових знань та способів діяльності.

4. У ході психічного розвитку проходить диференціація та інтеграція процесів, властивостей та якостей.

Диференціація полягає в тому, що властивості та якості особистості перетворюються в окремі, самостійні форми діяльності. Так, розвиток сприймання обумовлює розвиток пам'яті, яка надалі, розвиваючись, стає самостійним психічним процесом. Порушене зорове сприймання як вторинне відхилення у розвитку, спричиняє якісні своєрідності розвитку та протікання інших когнітивних процесів (перебудову системи взаємодії аналізаторів, уявлень, уяви, особливості мови, процесів пам'яті, наочно-дійового мислення та ін.).

Інтеграція сприяє встановленню взаємозв'язків між окремими сторонами психіки, які вже диференціювались на новому, більш високому рівні. Виникнення процесів компенсації при порушеннях зору пов'язане з цією властивістю психічного розвитку. Так пов'язані між собою пізнавальні процеси (зокрема пам'ять в поєднанні з мовою і мисленням), які в процесі діяльності забезпечують можливість утворення реальних образів уявлень.

5. В психічному розвитку проходить зміна причин (детермінант), які його визначають. Змінюється взаємозв'язок біологічного і соціального в розвитку: соціальне починає все більше і більше переважати. Серед соціальних детермінант також змінюється їх співвідношення. Так на кожному етапі розвитку виникають умови для оволодіння дитиною новими видами діяльності, формуються відповідні взаємостосунки з дорослими та однолітками, які все більше впливають на психічний розвиток дитини. Але, як зазначалось вище, при порушеннях зору на взаємодію детермінант розвитку впливає аномальний фактор, який змінює це співвідношення в той чи інший бік, в залежності від умов існування дитини.

6. Психіка дитини дуже пластична. Ця властивість лежить в основі розвитку дитини з нормальним зором і дитини з ушкодженим зором, але в останньому випадку

набуває особливого значення, оскільки забезпечує можливість компенсації.

На підставі узагальнень експериментальних і теоретичних праць у різних галузях дефектології, підкреслюючи наявність спільних специфічних закономірностей розвитку психіки аномальних дітей, можна виділити, перш за все такі з них, врахування яких має принципове значення для тифлопсихології і педагогіки корекційної роботи з сліпими та слабозорими дітьми:

– специфікою будь-якого аномального розвитку є порушення взаємодії з реальним оточенням, насамперед, з іншими людьми;

– своєрідність аномального розвитку зумовлена специфікою його соціальної ситуації, дивергенцією біологічного та соціального розвитку;

– чим більше порушене біологічне, тим сильніший його вплив на соціальне в процесі аномального розвитку;

– розвиток аномальної дитини залежить від часу виникнення дефекту, ступеня його вираження та якісної своєрідності;

– чим більш віддаленими від ядерної ознаки дефекту перебувають його інші ознаки, тим краще вони піддаються педагогічній корекції;

– інтенсивність розвитку психіки та особистості при аномаліях залежить від спеціальних педагогічних умов, що враховують специфічні особливості психічної діяльності конкретної аномальної дитини та оптимізують корекційно-компенсаторні процеси, забезпечують профілактику негативних вторинних новоутворень в різних підструктурах особистості;

– при аномальному розвитку частіше, порівняно з нормою, виникає можливість появи псевдокомпенсаторних новоутворень в особистості;

– особливості аномального розвитку пов’язані з вираженою специфікою процесу переходу аномальної дитини від зовнішніх предметно-практичних планів діяльності до внутрішніх, тобто порушення процесу інтеріоризації;

– загальною специфічною особливістю розвитку більшості категорій аномальних дітей (розумово відсталих, із ЗПР, сліпих, глухих) є порушення адекватності і темпу прийому та переробки вербальної інформації, своєрідність регулюючої функції другої сигнальної системи;

– особливості аномального розвитку і корекційно-педагогічного керівництва ним пов'язані зі специфікою переведення потенцій дитини, що перебувають в конкретний момент у зоні її найближчого розвитку, на рівень актуального розвитку.

Всі зазначені загальнодефектологічні закономірності розвитку психіки і особистості, звичайно, можуть мати певну специфіку прояву при різних видах психічного дизонтогенезу, проте вони є спільно типовими для всіх видів.

Синьов В. М., Синьова Є. П.
Загальні та специфічні закономірності психічного розвитку дитини з нормальними та ушкодженим зором: поняття корекції розвитку особистості при порушенні зору.
Тифлопсихологія. Київ : ВОУФЦ- БФ "Візав"і, 2002. С. 48-59.

ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНИХ ПОСЛУГ ОСОБАМ ІЗ ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУ

В. М.Синьов

В Україні розбудовується система надання освітньо-корекційних послуг особам з вадами психофізичного, і зокрема інтелектуального розвитку, хоча ця важлива справа ускладнюється низкою обставин: збільшенням кількості відповідних категорій дітей внаслідок несприятливих

екологічних, соціально-економічних, демографічних та ін. факторів; неупорядкованістю організаційно-правових засад створення установ освітнього та реабілітаційного спрямування, які підпорядковані різним відомствам; недостатнім матеріальним, науково-методичним і кадровим забезпеченням діяльності таких установ і утрудненнями в доступі до кваліфікованої психолого-педагогічної допомоги розумово відсталим дітям та їх батькам у представників певних верств населення, особливо у сільській місцевості тощо. Недоліки, відзначені наприкінці ХХ ст. у "Концепції освіти осіб з фізичними та психічними вадами в Україні", значною мірою характерні і для сьогодення, а саме: існуюча система спеціальної освіти не задовольняє повною мірою рівність прав на освіту різних осіб, можливості яких одержати її обмежені їх недоліками, станом здоров'я або конкретними соціальними умовами, не завжди відповідає їх запитам, особистим і суспільним потребам. "Державна політика в галузі спеціальної освіти недостатньо спрямована на забезпечення умов одержання її всіма категоріями осіб, які мають вади фізичного та психічного розвитку, у відповідності з їх здібностями і можливостями, через відсутність у державі статистичного обліку таких осіб втрачена можливість врахування потреб у розвитку системи і типології закладів із корекційною спрямованістю навчання, прогнозувати підготовку необхідної кількості спеціалістів-дефектологів; Недостатня увага звертається на розгортання системи закладів ранньої діагностики і корекції вад розвитку дітей, їх дошкільного виховання, професійно-трудового навчання підлітків з особливими освітніми потребами, що призводить до порушення цілісності й наступності (підкреслено нами – В. С.) системи освіти".

З наведеного видно, що забезпечення цілісності і наступності системи спеціальної освіти осіб з порушеннями інтелекту розглядається як один з найважливіших принципів створення і ефективного функціонування такої системи. Він означає, що її структура має бути побудована вертикально, охоплюючи різні періоди розвитку розумово відсталої людини

з урахуванням їх вікових особливостей, відповідних завдань щодо засвоєння елементів людської культури, формування і корекції соціальної поведінки. Таким чином, мають бути передбачені різні форми надання освітньо-корекційних, абілітаційних та реабілітаційних послуг дітям, чий інтелектуальний розвиток не відповідає нормі, у період раннього (від 0 до 3 років), дошкільного (від 3 до 7 років) дитинства, шкільного навчання (від 7 до 18 років), професійної підготовки, перепідготовки та підвищення трудової кваліфікації (від 18 років; далі у дорослому віці). Реалізація зазначеного принципу дозволяє забезпечити своєчасність медико-психолого-педагогічного втручання у процеси розвитку і соціалізації особи з розумовою відсталістю, розпочинати абілітаційні та реабілітаційні впливи на неї зразу ж після встановлення інтелектуальної неповноцінності.

Структура системи спеціальної освіти для осіб з інтелектуальними вадами має бути розгалуженою у горизонтальному плані, тобто передбачати різні типи освітніх і реабілітаційних установ з урахуванням особливостей порушеного розвитку – глибини і якісних характеристик інтелектуального дефекту. Ця вимога відбита у принципі диференціації системи спеціальних закладів, згідно з яким, зокрема, створені окремі види спеціальних шкіл (класів) для дітей із затримкою психічного розвитку, з порушеннями розумового розвитку різної глибини (дебільність, імбецильність), з комбінованими вадами, коли розумова відсталість поєднується з дефектами сенсорного чи моторного розвитку. Не виключається можливість інтегрованого навчання розумово відсталих дітей в класах масової загальноосвітньої школи, у домашніх індивідуальних умовах та ін.

Важливим принципом розбудови і ефективного функціонування освітньо-реабілітаційних установ для осіб з порушеннями інтелекту є забезпечення специфіки їх діяльності з урахуванням особливих освітніх потреб конкретних категорій дітей та реальних перспектив їх соціальної адаптації. Це означає, що в роботі таких установ

має бути здійснене глибинне і всебічне вивчення дитини, з'ясовані наявні первинні і вторинні ознаки у структурі дефекту, обґрунтовано спрогнозовані можливі відхилення, пов'язані з первинними ознаками (за висловом Л. С. Виготського, "соціальні вивихи"), і вжиті заходи щодо їх попередження. На основі встановленого діагнозу і прогнозу розробляються і здійснюються індивідуалізовані програми навчання, виховання і корекційно-розвивальної роботи з використанням т. з. "обхідних шляхів" впливу на дитину, зокрема особливого, адаптованого до актуального рівня розвитку дитини і орієнтованого на його корекцію змісту освіти, спеціальних методичних прийомів, необхідність яких викликана особливостями особи з розумовою відсталістю, режиму і матеріальної бази установи, які б забезпечували оптимальні умови для реалізації її завдань.

При розгалуженості системи освітньо-корекційних послуг людям з розумовою відсталістю, розвиненості її структури як у горизонтальному так і вертикальному планах створюється можливість для зацікавленості населення щодо вільного вибору форми отримання таких послуг всіма дітьми, які їх потребують, та членами їх сімей.

Активна і компетентна участь близьких розумово відсталій дитині дорослих у освітньо-корекційній роботі, яка б поза межами спеціальних установ сприяла вирішенню їх завдань, передбачена принципом координації діяльності спеціальної установи і сім'ї як виховного осередку. Для забезпечення виконання цієї важливої вимоги фахівці спеціальних установ різних типів здійснюють опосередковане керівництво сімейним корекційним вихованням розумово відсталої дитини, головним чином у форм індивідуальних чи групових консультацій батьків, тренінгів тощо. Узагальнюючи у зазначеному аспекті позитивний багаторічний досвід Дніпропетровського обласного психолого-медико-педагогічного центра І. М. Родименко зазначає: "Розглядаючи роботу з батьками дитини з особливостями розвитку як найважливіший фактор ефективності корекційного впливу через створення відповідних умов

реабілітаційного мікросередовища, ми поставили і реалізували завдання інтеграції батьківських організацій у реабілітаційний процес для забезпечення не просто зацікавленої, а й компетентної та самовідданої участі батьків у цьому процесі. Особлива увага на заняттях з ними зверталася на корекцію когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів, ставлення батьків до дитини, а також на навчання батьків певних елементів технологій корекційного впливу на сенсорний, моторний, інтелектуальний, емоційний, вольовий, мовленнєвий розвиток дитини".

Спільна діяльність спеціальних установ і родини розумово відсталої особи, наступність у такій діяльності дозволяє здійснювати принцип забезпечення безперервності та довготривалості корекційно-реабілітаційних впливів. Стосовно, зокрема, навчання розумово відсталих дітей у спеціальних школах у відповідності із зазначеним принципом збільшуються терміни вивчення окремих тем, розділів тощо.

Розвиток системи спеціальних установ різних типів для осіб з розумовою відсталістю, ефективність їх функціонування на основі зазначених вище принципів неможливі поза реалізацією наріжного принципу державних гарантій надання якісних освітньо-реабілітаційних послуг особам з порушеним інтелектом і поєднання зусиль держави та громадських організацій у цій справі. Зокрема, держава має забезпечити підготовку і постійне підвищення кваліфікації психолого-педагогічних кадрів, які працюють з розумово відсталими та дітьми з затримкою психічного розвитку, видання відповідної методичної літератури, проведення актуальних наукових досліджень в галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології. Величезну роль у постановці перед державними органами відповідних проблем і стимулюванні їх вирішення відіграють недержавні громадські організації (НДО), які піклуються розумово відсталими людьми, асоціації корекційних педагогів та ш.

Саме завдяки ініціативі громадських об'єднань батьків та їх спільній діяльності з державними органами в Україні

утворилася система реабілітаційних центрів, освітніх закладів нового типу, відбулися помітні зміни у ставленні суспільства до долі осіб з розумовою відсталістю, надання їм освітніх та ін. послуг з урахуванням сучасного світового досвіду. Все це відповідає загально-педагогічному принципу демократизації освіти, який передбачає також і державно-громадський контроль за діяльністю освітніх і реабілітаційних установ.

Безумовно, в розбудові і функціонуванні системи закладів для людей з інтелектуальними вадами крім зазначених вище принципів, діють і ті, які покладені у сучасну модель соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я:

– відкритість соціальної реабілітації у майбутнє, її динамічність та варіативність, у зв'язку з чим вона мусить перебувати у процесі постійного пошуку і змін, весь час формуючи нові орієнтири й цілі. Принципи відкритості, динамічності та варіативності мають за мету гнучкість "тактик" реабілітації, що виражаються в якісному діапазоні її завдань (наприклад, обумовленому характером вікового розвитку дитини, динамікою плину захворювання, специфікою актуальної життєвої ситуації в сім'ї тощо), розмаїтості технології реабілітаційних заходів, що мають бути застосовані. В кінцевому підсумку це припускає відмову від твердих стереотипів, має на меті пріоритет креативності під час складання програми та реалізації процесу реабілітації;

– інтеграція усіх способів освоєння дитиною світу;

– особистісна спрямованість процесу реабілітації, вільний розвиток індивідуальності, яка є головним його фактором;

– принцип реалістичності, який орієнтує на постановку реально досяжних цілей реабілітації, що виходять із можливостей дитини з вадами здоров'я, об'єктивних соціальних умов тощо (саме цей принцип диктує необхідність послідовного індивідуального підходу при проведенні реабілітаційних заходів);

– безпосередня участь дитини та її батьків у створенні програми реабілітації, виборі змісту, форм, методів, місця, часу і темпів цього процесу;

– принцип гуманізму, що орієнтує на пошук позитивного для подолання “кризових ситуацій”, на актуалізацію потенційних можливостей, закладених у людині, що визнає абсолютну цінність людини, дитини як особистості, її унікальність, право на свободу вибору (цей принцип є загально методологічним, він підкреслює відсутність скільки-небудь істотних розходжень у підходах до хворої і здорової дитини, тобто універсальний).

Синьов В. М.
Принципи організації системи
освітньо-корекційних послуг особам з порушенням інтелекту
Вісник Луганського Національного університету
імені Т. Шевченка. Луганськ : ЛДНУ, 2008.
№ 12 (151), червень. С. 7-20.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ: ШЛЯХ ВІД ІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ ДО ІНТЕГРАЦІЇ

В. І. Бондар, В. М. Синьов

У складному комплексі проблем суспільного розвитку України, як незалежної держави, стрижневим напрямком виступає демократизація і гуманізація всіх сфер життя і діяльності громадян. Втім, якщо демократичні перетворення поступово набувають стійкий та незворотній характер, то стан гуманізації, правового і соціального захисту, збереження здоров’я, рівного доступу до освіти всіх, всебічного і гармонійного розвитку дітей відстає від необхідного рівня. Найбільш помітно це відставання є в існуючій системі соціального захисту дітей з обмеженнями життєдіяльності.

Ситуація, що склалася, характеризується погіршенням не лише кількісних, а й якісних характеристик, зокрема, загостренням проблеми здоров'я. Лише за останні роки захворюваність серед дітей в Україні, яка за різних обставин призводить до неповноцінності, зросла майже на 20%. Серед хронічних неінфекційних захворювань домінують психоневрологічні (понад 300 тисяч), хвороби нервової системи і органів чуття (1,3 мільйони), затримка психічного розвитку (близько 600 тисяч), легка розумова відсталість (120 тисяч). Кількість дітей, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи, становить 12 мільйонів. Вже поступаючи до школи, близько 80 відсотків дітей мають ті чи інші відхилення у стані здоров'я. Це позначається на стані фізичного і психічного розвитку дітей, їх працездатності, на якості освіти, на психологічній і соціальній адаптації.

Зазначене вище потребує не тільки модернізації змісту навчання, виховання, розвитку і підготовки таких осіб до самостійного життя і праці (цей процес уже розпочався), а й розбудови суспільства на засадах, які, з одного боку, базуються на історичних традиціях гуманного ставлення до дітей, що потребують соціальної підтримки суспільства та педагогічної допомоги у подоланні труднощів у навчальній діяльності і поведінці, з іншого – які спираються на міжнародний досвід і реалії сьогодення.

Принагідно зазначимо, що на початку 90-х років XX століття в Україні функціонувала розгалужена мережа спеціальних навчально-виховних закладів: спеціальні дитячі садки, спеціальні загальноосвітні школи (школи-інтернати), спеціальні класи (групи) при загальноосвітніх навчальних дошкільних і шкільних закладах, школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, спеціальні школи-інтернати санаторного типу, дитячі будинки, в яких навчаються, утримуються і одержують комплекс лікувально-корекційних та соціальних послуг понад 160 тис. осіб. Згідно оперативним даним Міністерства освіти і науки України, в державі функціонує 385 спеціальних загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів з

контингентом 48,5 тис. осіб та 37 спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, з вадами фізичного та(або) розумового розвитку з контингентом 4,8 тис. вихованців.

Починаючи з другої половини 90-х років XX століття, в Україні відбувається стрімке зростання мережі навчально-реабілітаційних та реабілітаційних центрів державного, комунального й приватного підпорядкування для найбільш вражених категорій дітей: з тяжкою, складною формами психофізичного розвитку, з фізичними вродженим та набутим каліцтвом, дитячим аутизмом. У цих закладах дітям та їх родинам надається відповідна соціальна та психолого-педагогічна допомога. Функціонування зазначених закладів сприяє збереженню дітей у громаді, зокрема в сімейному оточенні, тобто інтеграції в умови соціального буття, зокрема родинного, на відмінну від інституалізації в спеціальних освітніх закладах інтернатного типу.

За цих умов найближчим соціальним оточенням для таких осіб є сім'я, яка здійснює величезний вплив на формування особистості. Особлива значущість сімейного мікросередовища пояснюється тим, що самостійність дитини відносна, її подальше життя у тому числі її розвиток залежить від допомоги дорослих, від їх умінь і бажання підтримати найменший потяг дитини до доступних видів діяльності, похвалити дитину за найменший успіх чи, навпаки, осудити за провину. Вплив родини на дитину є спонукальною силою, що виступає в якості регулятора поведінки і стимулом психічного розвитку.

Актуалізуються наукові дослідження і розширюється практика інтегрованої (спільної) освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності різних нозологій в загальноосвітні навчальні заклади разом з дітьми, які таких обмежень не мають. У цьому аспекті варто підкреслити спільну діяльність науковців України та їх колег з інших держав (Канада, США, Росія, Білорусь та ін.) у міжнародних проектах з проблем спільної освіти. В основу експерименту покладено концепцію

зарубіжних вчених про спільне навчання, яка базується на таких принципах: об'єднання афективних і когнітивних аспектів навчання, його орієнтації на те "чого навчати", а не "у який спосіб"; надання почуттям і особистому досвіду переваги перед абстрактними, об'єктивними, знеособленими підходами; посилення уваги до особистісного розвитку (а не на опанування навчального матеріалу), незалежності і співпраці. Впровадження цих підходів у практику національної освіти потребує продуманої реконструкції процесу підготовки педагогічних кадрів, посилення уваги до формування в учителів особистісних і професійних якостей, переконань, нового стилю взаємодії з учнями в умовах спільного навчання.

Сприяють поліпшенню соціалізації осіб з обмеженнями життєдіяльності у суспільство позитивні зміни, що відбуваються в установах спеціальної освіти. Йдеться про розробку і введення Державного стандарту початкової освіти дітей, які потребують корекції фізичного та(або) розумового розвитку, адаптацію Державного стандарту освіти учнів загальноосвітньої школи до потреб і можливостей кожного учня основної і старшої спеціальної школи незалежно від особливостей його психофізичного розвитку. Цьому сприяє також впровадження нової структури навчальних програм з освітніх галузей навчального плану, оновлення змісту підручників, розроблення вченими інноваційних технологій навчальної і корекційної роботи (В. І. Бондар, С. П. Міронова, В. М. Синьов, Є. П. Синьова, В. В. Тарасун, М. К. Шеремет, Л. І. Фомічова та ін.), конкретизація принципів особистісно-орієнтованої освіти, спрямованість її на формування в учнів з обмеженнями життєдіяльності таких компетенцій, які є життєво необхідними в процесі соціалізації особистості у післяшкільний період (комунікативних, креативних, емпатійних, трудових, правових тощо).

Важливою умовою соціалізації випускників спеціальних навчальних закладів є професійно-трудове навчання. На базі облаштованих навчальних майстерень відповідно до трудових профілів учні опановують доступні їм професії з різних

галузей господарства і промисловості. Цьому сприяє більша, ніж у загальноосвітній школі, кількість годин навчального плану, відведених на професійну підготовку. У багатьох спеціальних школах (гімназія для сліпих дітей, Харків; Хортицький багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр, Запоріжжя; Печеніжинська допоміжна школа, Івано-Франківська обл.; допоміжна школа № 102, Дніпропетровськ; спеціальна загальноосвітня школа для глухих, Підкаменець, Львівська обл. та ін.) відкрито класи з поглибленим вивченням предметів гуманітарного, природничого, мистецького, технічного профілів, що розширює перспективи продовження навчання у вищих навчальних закладах найрізноманітнішого профілю при нормальному інтелектуальному розвиткові випускника школи та працевлаштування підлітків у відповідності до їх можливостей.

Діти та особи з обмеженнями життєдіяльності, незалежно від того, в яких умовах вони перебувають – інтегрованих чи спеціально інституалізованих – активно залучаються до участі у різноманітних формах позашкільної роботи. Це дає їм можливість репрезентувати свої досягнення у різних видах діяльності, самореалізуватися та самоствердуватися (огляди художньої самодіяльності у різних жанрах мистецтва, виставки, спортивні змагання, зокрема, участь у місцевих, міжнародних змаганнях параолімпійського руху та ін.).

Зміцнюється і послідовно удосконалюється потенціал кадрового забезпечення освітньо-реабілітаційної роботи з особами, які мають обмеження життєдіяльності. Зокрема, у державні освітні програми підготовки фахівців з будь-якої педагогічної спеціальності введено обов'язковий предмет "Основи корекційної педагогіки та психології"". Розроблено навчальну програму курсу "Основи педагогіки інклюзивної освіти", яка включає 3 модулі по 36 годин кожен. Зміст програм знайомить майбутніх вчителів загальноосвітніх навчальних закладів з особливостями спільного навчання і виховання дітей цієї категорії всіх нозологій та специфікою використання корекційних технологій (врахування різних

потреб, методи і прийоми корекційного навчання, індивідуалізовані програми, стратегії навчання, організаційні заходи тощо).

Значна увага відводиться підготовці науково-педагогічних кадрів через аспірантуру та докторантуру для вищих навчальних закладів держави. З червня 2009 року в Інституті корекційної педагогіки та психології НПУ імені М. П. Драгоманова відкрито спеціалізовану вчену раду із захисту докторських і кандидатських дисертацій зі спеціальності 13.00.03 – корекційна педагогіка, 19.00.08 – спеціальна психологія, 13.00.02 – теорія і методика навчання (фізична культура, основи здоров'я).

Усе більше зростає увага науковців і практиків до проблем ранньої діагностики, до розробки та надання комплексної медико-психолого-педагогічної допомоги дітям у ранньому віці. Це дає можливість оптимізувати та індивідуалізувати раннє корекційне втручання у процеси розвитку та соціалізації дітей і на цій основі попереджувати виникнення небажаних для успіху соціалізації чинників, запобігати можливому явищу соціального відчуження, посилити адаптивні можливості дитини з обмеженнями життєдіяльності. Діагностичною та корекційною роботою, а також організаційною допомогою охоплюються такі категорії дітей, які раніше випадали з поля поглибленої уваги наукової і практичної корекційної педагогіки та психології (з помірною та глибокою розумовою відсталістю, поєднанням інтелектуальних та сенсорних порушень, з різноманітними комбінаціями вад психічного та фізичного розвитку, з аутизмом).

Перераховані та інші свідчення того, що спеціальна освіта в Україні розвивається і реформується з урахуванням гуманістичних світових тенденцій, не заперечують необхідності значного посилення державної, суспільної, методичної та практичної допомоги таким особам, націлюють на створення умов для вибору оптимальних шляхів і засобів вирішення проблем надання їм можливостей для повноцінної

соціалізації, зокрема для задоволення потреб у якісній освіті, починаючи з раннього віку.

Особливо тривожною є ситуація в дошкільній освіті. На сучасному етапі вона характеризується не тільки скороченням мережі спеціальних дошкільних закладів та спеціальних груп при загальноосвітніх дошкільних закладах, а й зменшенням фінансування цієї галузі. Послуги, що надаються дітям цієї категорії, практично обмежуються доглядом за ними, хоча певний освітній процес має місце. Переважна більшість дітей раннього та дошкільного віку утримується в сім'ї, де стимулювання їхнього психічного розвитку обмежене, а надання абілітаційних, корекційних та реабілітаційних послуг за якістю розвивальних впливів на дитину є незадовільним. З кожним наступним роком ця тенденція очевидно поширюватиметься.

Серед причин недооцінки найсприятливішого вікового періоду для розвитку пізнавальних процесів, властивостей особистості тощо, що визначають подальший розвиток дитини в цілому, є нерозробленість мультидисциплінарного (медичного, психологічного, педагогічного, фізіологічного) підходу до вивчення порушень, їх аналізу, діагностичного і розвивального інструментарію, корекційних програм та психолого-педагогічних технологій їх реалізації, відсутність або недостатня підготовленість спеціалістів, здатних їх реалізувати ефективно, необізнаність членів родини щодо засобів раннього педагогічного втручання і соціалізації таких дітей в мікросоціумі.

Гострою є проблема своєчасного розроблення і видання матеріалів стосовно психолого-педагогічного супроводу процесу навчання, виховання й розвитку дітей дошкільного та шкільного віку. З багатьох освітніх галузей їх навчання здійснюється за підручниками, перекладеними з російської мови на межі 80 – початку 90-х рр.

За наявності розгалуженої та розвиненої системи спеціальної освіти значна кількість дітей з обмеженнями життєдіяльності не одержує потрібного рівня соціальної і психолого-педагогічної допомоги, що не задовольняє їхні

навчальні потреби. Не останню роль у цьому відіграє й те, що в минулому освітня політика радянської держави тривалий період була орієнтована на ізоляцію їх від сім'ї і соціуму та не сприяла ефективній допомозі учням, які мають труднощі у навчанні, в тому числі й школярам з обмеженнями життєдіяльності, які одержували освіту в умовах загальноосвітньої школи. Відомий в історії української дефектології вчений О. М. Щербина ще в 20-ті роки XX століття наголошував на можливості і перспективності спільного навчання учнів з порушеннями зору (зокрема, сліпих) з дітьми, які таких порушень не мають. Накопичувався досвід практичної реалізації спільної (інклюзивної) освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності у загальноосвітньому просторі. Проте, згодом масова і спеціальна школи поділили сфери своєї компетенції. В цій ситуації діти з проблемами у розвитку вчасно не виявлялися, й не маючи реальної можливості одержати спеціальну педагогічну допомогу, продовжували навчатися в умовах масової школи, не одержуючи при цьому адекватного психолого-педагогічного супроводу. А з 1936 року вони направлялися тільки до спеціальних шкіл для даної категорії дітей. Отже, ідея спільного навчання не одержала подальшого розвитку.

З того часу і понині право на освіту осіб з обмеженнями життєдіяльності регламентується законами та нормативно-правовими документами. Так, у Законі "Про освіту" (ст. 3 "Право громадян на освіту") визначено, що громадяни України мають право на безоплатну освіту в державних навчальних закладах незалежно від будь-яких ознак, в тому числі і від стану здоров'я. Це право забезпечується розгалуженою мережею навчальних закладів; відкритим характером навчально-виховного процесу, створенням умов для вибору профілю навчання і виховання відповідно до здібностей, інтересів громадянина; різними формами навчання – очною, вечірньою, заочною, екстернатом, а також педагогічним патронажем.

Стаття 37 Закону “Про освіту” конкретизує освітні можливості для громадян, які потребують соціальної допомоги та реабілітації. Так, у п.4 зазначається, що “Для осіб, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися за програмами масових загальноосвітніх навчальних закладів, створюються спеціальні загальноосвітні школи-інтернати”.

У статті 53 стосовно прав на здобуття освіти подано підсумкове визначення, що кожен має право на освіту, доступність і безоплатність якої забезпечується державою.

Гуманізм та демократія як підґрунтя освіти: доступність та безоплатність освітніх послуг; право всіх громадян на безоплатну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно, зокрема, від стану здоров’я; відкритий характер навчальних закладів; створення умов для навчання відповідно до здібностей та інтересів дають підстави розглядати цей основний освітній документ, як такий, що регламентує функціонування освітньої системи України, як прогресивний крок у виконанні вимог міжнародних нормативно-правових документів, що були ратифіковані Україною.

У Законі України “Про загальну середню освіту” теж зазначається, що громадянам України незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовних або інших ознак забезпечується доступність і безоплатність здобуття повної загальної середньої освіти у державних і комунальних навчальних закладах. Це положення конкретизовано у статті 29 “Права та обов’язки батьків або осіб, які їх замінюють”. У п. 1 вказується: “Батьки або особи, які їх замінюють, мають право: вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей, захищати законні інтереси дітей”.

Втім п. 3 цієї статті є суперечливим, в ньому наголошується: “У разі, якщо батьки або особи, які їх замінюють, всупереч висновку відповідної психолого-медико-педагогічної консультації відмовляються направляти дитину

до відповідної спеціальної загальноосвітньої школи (школи-інтернату), навчання дитини проводиться за індивідуальною формою".

Водночас Закон України "Про охорону дитинства" (від 26 квітня 2001 року за № 2402-ІІІ) і, зокрема, стаття 26 "Захист прав дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку" засвідчує, що "Дискримінація дітей-інвалідів та дітей з вадами розумового або фізичного розвитку забороняється. Держава сприяє створенню дітям-інвалідам та дітям з вадами розумового або фізичного розвитку необхідних умов, рівних з іншими громадянами можливостей для повноцінного життя та розвитку з урахуванням індивідуальних здібностей та інтересів...", а в статті 19 "Право на освіту" зазначається, що кожна дитина має право на освіту. "Держава гарантує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної, середньої професійно-технічної та вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах".

Вочевидь, саме ці суперечності та декларативна відповідність міжнародному законодавству в галузі освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку засвідчують необхідність розробки нових нормативно-правових актів, які б законодавчо ствердили інноваційні тенденції в освіті, в тому числі, й створювали б правове поле для запровадження інклюзивного навчання.

Дієвим і водночас важливим законом в Україні щодо осіб з обмеженими можливостями здоров'я, є Закон "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні".

Згідно Закону освітні заклади спільно з органами соціального захисту та охорони здоров'я мають забезпечити дошкільну, шкільну освіту та виховання осіб з обмеженнями життєдіяльності, здобуття ними середньої професійної та вищої професійної освіти у відповідності з індивідуальною програмою реабілітації.

Варто відмітити, що починаючи з 2000 року в Україні активізувалася законотворча діяльність стосовно регламентації надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженнями життєдіяльності, зокрема дітям, що

засвідчує прийняття таких Законів, як: “Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії” (2000 р.), “Про охорону дитинства” (2001 р.), “Про соціальні послуги” (2003 р.), “Про реабілітацію інвалідів в Україні” (2005 р.).

Закон “Про реабілітацію інвалідів в Україні”, затверджений Верховною радою України у 2005 році, можна означити як такий, що найбільше відповідає міжнародним конвенціям та угодам, оскільки він визначає основні засади створення правових, соціально-економічних, організаційних умов для усунення або компенсації обмежень життєдіяльності, викликаних порушенням здоров’я та стійкими розладами функцій організму, функціонування системи підтримання інвалідами фізичного, психічного, соціального благополуччя, сприяння їм у досягненні соціальної, правової та матеріальної незалежності. В Україні цей Закон набрав чинності з 1 січня 2006 року (окрім статей 15 і 26, які набрали чинності з 1 січня 2007 року).

На сьогодні комітетом з питань освіти та науки Верховної Ради України спільно з відповідними міністерствами, відомствами, неурядовими організаціями, реабілітаційними установами розробляються нормативно-правові акти, спрямовані на реалізацію цього Закону, готуються Укази Президента та розпорядження профільних міністерств і відомств, передбачається поетапне фінансове забезпечення відповідних видатків, а також готуються пропозиції щодо узгодження законодавчої бази із цим Законом.

Отже, Законодавством України нібито й передбачається можливість спільного навчання дітей з обмеженнями життєдіяльності з їхніми здоровими ровесниками. Втім воно має декларативний характер, не визначає механізм фінансування, не передбачає підготовку кадрового потенціалу та розробку психолого-педагогічного супроводу.

Проект Закону України “Про спеціальну освіту”, який було розроблено у 2005 році Комітетом з питань науки та освіти Верховної Ради України за участі неурядових громадських організацій, навчальних, наукових та реабілітаційних установ, батьківських асоціацій дітей з

обмеженнями життєдіяльності та ін., набув широкого розголосу в обговоренні. Проект Закону "Про спеціальну освіту" спрямований на створення правового поля для задоволення потреб осіб з обмеженнями життєдіяльності в отриманні освіти та створення сприятливих умов для адаптації й інтеграції цих осіб у суспільство. Тож, принципово важливим є його прийняття у остаточному читанні, що суттєво зміцнить нормативну базу щодо реалізації прав дітей з обмеженими можливостями здоров'я, сприятиме задоволенню їхніх освітніх потреб. Проте бездіяльність Верховної Ради України не сприяла прийняттю цього важливого нормативного документу, обмежившись лише обговоренням його у першому читанні.

Характерною тенденцією сьогодення є прагнення до реконструювання системи освіти осіб з обмеженнями життєдіяльності на демократичних засадах, створення альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки та механізмів вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону наданих освітніх потреб. В основу цього підходу покладено два принципи:

– не відривати дитину від сім'ї й суспільства, коли це можливо, і сприяти природному процесу її соціалізації;

– розробити та апробувати додаткові моделі навчальних закладів та надати можливість батькам вибору форм і видів майбутньої освіти.

Перспективним, з нашої точки зору, може стати й третій принцип – фінансувати не школу за надані освітні і соціальні послуги, а дитину, щоб форму, рівень і діапазон цих послуг вибирали її батьки. При розв'язанні цього питання слід використовувати досвід західних країн, який несе у собі позитивні результати. Будучи зацікавленими у збереженні (розширенні) контингенту учнів, загальноосвітні заклади дбатимуть про зростаючий рівень навчально-виховного процесу. Питання фінансового забезпечення освітніх потреб дітей з обмеженнями життєдіяльності мають бути відображені у державному (місцевому) бюджеті, державних і регіональних

програмах, незалежно від того, де навчається дитина – в державному, комунальному чи приватному закладі.

Останнім часом формується досвід спільного навчання осіб з обмеженнями життєдіяльності в середовищі здорових ровесників. За оперативними даними Міністерства освіти і науки України, на сьогодні цією формою освіти охоплено понад 100 тис. осіб різних нозологій – з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, а також діти з порушеннями інтелекту. 5,7 тис. дітей навчається у спеціальних класах (586) загальноосвітніх шкіл, маючи можливість проживати в сім'ї. Це становить майже 22% від загальної популяції осіб з обмеженнями життєдіяльності. Розпочато апробацію моделі навчання цих осіб у 9 вищих навчальних закладах освіти з наданням студентам максимально можливої соціальної і психолого-педагогічної підтримки. На базі цих навчальних закладів формується інноваційний досвід, який у подальшому може стати перспективним за певних умов. Найважливішою серед них є підготовка педагогічних кадрів, здатних ефективно використовувати педагогічні прийоми навчальної діяльності осіб з різними пізнавальними можливостями, впроваджувати індивідуалізовані педагогічні програми, створювати середовище з найменшими обмеженнями, надавати оптимальні диференційовані послуги не нижчого рівня, ніж вони отримують в інтернатних закладах.

Необхідно передбачити розробку відповідної нормативно-правової бази освіти таких осіб у загальноосвітніх дошкільних, шкільних і позашкільних навчальних закладах та науково-методичного й інформаційного супроводу процесу спільного навчання, визначення механізмів фінансування їх освіти, утримання, лікування, оздоровлення, а також розпочати підготовку допоміжного персоналу для оптимального надання всього спектру соціальних послуг. Гострою є проблема доставки дітей, особливо у великих містах, в яких мережа закладів з сумісним навчанням обмежена. Невирішення цих та інших проблем спричиняє ризик невдач у задоволенні освітніх потреб дітей з обмеженнями життєдіяльності, зневіру громадськості і

батьків в можливості їх навчання в загальноосвітньому просторі, незважаючи на риторику щодо перспективності цієї моделі освіти.

В умовах переходу до ринку праці, політичної, економічної і соціальної нестабільності суспільства закономірно виникає питання: Чи готове наше суспільство (морально, психологічно, соціально) задовольнити навчальні потреби осіб з обмеженнями життєдіяльності в середовищі "здорових" ровесників? Чи можуть ці діти "вписатися" в загальноосвітній простір, розкрити свій потенціал і стати корисними членами суспільства? Сьогодні ці питання не мають однозначної відповіді.

З урахуванням ситуації, що склалася в Україні, реальних можливостей родинного виховання та надання дітям кваліфікованої корекційної, психолого-педагогічної, а в окремих випадках й медичної допомоги, та зважаючи на суттєві досягнення традиційної системи диференційованої спеціальної освіти, яка склалася впродовж не одного десятиліття, можна стверджувати, що ця система далеко не вичерпала свої соціально-педагогічні можливості у підготовці осіб з обмеженнями життєдіяльності до післяшкільної соціалізації. Зокрема, наведемо слова канадського вченого-сурдопедагога, доктора, професора Майкла Родди, висловлені на міжнародній конференції в Києві: "Україна відрізняється від Канади і більшості західних демократій тим, що вона зберегла загальну систему спеціальних шкіл для дітей з різними вадами. Ці школи є безцінним сховищем знань і досвіду щодо цих дітей. Україна зараз стоїть на порозі прийняття серйозних рішень стосовно інклюзивної освіти. Такі програми дійсно корисні для багатьох учнів. Але не для всіх і не в будь-який час".

Поділяючи цю точку зору, зазначимо, що розкриття потенціалу дітей з обмеженнями життєдіяльності залежить не тільки від форми навчання (інтернатної чи інституалізованої), хоча вони й визначають, за певних умов, різний ступінь соціальної адаптованості, скільки від гнучкості системи освіти, рівня та діапазону наданих послуг, які

задовольняють їх потреби (рання діагностика здібностей дитини, єдність діагностики і корекції розвитку, наявність індивідуалізованих педагогічних програм, наступність дошкільного, шкільного і після шкільного змісту освіти, диференційованість медичних, логопедичних, соціально-педагогічних послуг, творчість і професійність вчителя тощо).

Зміна форми навчання зовсім не означає зміну методології побудови та організації освіти, її орієнтації на ефективне використання збережених функцій і аналізаторних систем, здатних взяти на себе корекційно-компенсаторне навантаження та забезпечити цілеспрямований розвиток психічних процесів. Саме цим визначається рівень освіченості особистості, набуття практичного і життєвого досвіду, а відтак – і соціалізація в суспільстві.

Бондар В. І., Синьов В. М.
Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії.
Київ : "МП Леся", 2010. С. 523-535.

ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПОВЕДІНКИ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

В. М. Синьов, Л. М. Руденко

Розлади поведінки протягом багатьох сторіч складають найдавнішу діагностичну категорію, яка використовується і на сьогоднішній день.

Девіантна поведінка – розповсюджений феномен, який супроводжує процес соціалізації і зрілості, спричиняє реальну шкоду суспільству або самій особистості а також супроводжує її соціальну дезадаптацію. В сучасних умовах, коли збільшується роль особистості і аналізу факторів її становлення, велике значення набуває вивчення проблеми девіантної поведінки в контексті саморегуляції життєдіяльності і особистісної організації. Відхилення поведінки можуть проявлятися будь де: дома, в школі, в дитячому садку і будь-якому іншому середовищі.

Основними критеріями, які вказують на наявність розладів поведінки, можуть бути:

– поведінка відхилена від найбільш важливих прийнятих в даному суспільстві в даний час соціальних норм, тобто дитиною або підлітком здійснюються будь-які дії, що не відповідають існуючим законам, правилам, традиціям і соціальним установкам;

– поведінка і особистість, яка її проявляє, викликає негативну оцінку і осудження з боку інших осіб. Разом з тим осудження може обумовити стигматизацію особистості – навішування на неї соціальних ярликів, що може перешкоджати позитивним змінам і посилювати небезпечну ізоляцію;

– поведінка наносить реальний збиток самій особистості або оточуючим людям. Це може бути дестабілізація існуючого порядку, спричинення морального і матеріального збитку іншим людям, фізичне насильство і нанесення болю, погіршення здоров'я. В межових своїх проявах девіантна поведінка представляє безпосередню загрозу для життя (суїцидальна поведінка, насильницькі злочини, вживання сильнодіючих наркотичних речовин). Психологічним маркером збитку є страждання, яка переживається або самою людиною, або іншими людьми;

– поведінку можна охарактеризувати як таку, яка стійко повторюється (багаторазово або тривало). Хоча деякі види порушень поведінки (наприклад суїцидальна спроба) навіть

одноразово можуть розцінюватися як відхилення в поведінці особистості;

– розлади поведінки не можуть узагальнюватися з психічними захворюваннями або патологічними станами, хоча в деяких випадках можуть з ними поєднуватися;

– розлади поведінки супроджуються різними проявами соціальної дезадаптації. В свою чергу, стан соціально-психологічної дезадаптації може бути самостійною причиною порушеної поведінки особистості;

– розлади поведінки мають виражені індивідуальні особливості. Одні і ті ж види девіантної поведінки по різному проявляються у різних людей. Індивідуальні особливості обумовлюють мотиви поведінки, відношення до неї самої особистості, форми прояву, динаміку, частоту і ступінь вираженості. Ступінь вираженості є однією із найбільш важливих характеристик порушеної поведінки особистості. Вона може коливатися від зовсім незначних проявів до тотального порушення життєдіяльності особистості.

Виділяють три основних підходи до проблеми класифікації розладів поведінки: соціально – правовий, медичний і психологічний.

Соціологія розглядає розлади поведінки як соціальне явище, яке можна розділити за слідуючими ознаками:

– "соціальний масштаб" порушень: індивідуальні і масові;

– значимість наслідків для самого індивіда і для соціуму;

– суб'єкт порушень: розлади поведінки окремих осіб, неформальних груп, умовних соціальних груп;

– об'єкт порушень: економічні, побутові, майнові порушення, злочини проти особистості та ін.;

– часовий критерій: одномоментні і тривалі;

– характер наслідків: ті які безпосередньо викликають шкідливі наслідки і викликають потенційну небезпеку;

– активність суб'єкта: здійснюється шляхом впливу і без впливу.

Залежно від типу порушення соціальної норми виділяють наступні види соціальних відхилень: правопорушення; п'янство; зловживання наркотиками і іншими

психоактивними речовинами; самовбивства; бродяцтво; аморальна поведінка; проституція; хуліганство; прихильництво до деструктивних культів.

З точки зору правочинників, поняття “порушення поведінки” включає в себе всі дії, що суперечать прийнятим на сьогоднішній день правовим нормам і заборонені під загрозою покарання. Ведучими критеріями правової оцінки дій індивіда є міра їх суспільної небезпеки.

В підлітковому віці поняття “порушення поведінки” дуже часто поєднується з поняттям “дезадаптація”. З точки зору педагогічних завдань виховання і навчання, порушення поведінки може носити характер як шкільної, так і соціальної дезадаптації особистості в цілому. Дезадаптація – це стан зниженої здатності приймати і виконувати вимоги середовища як особистісно значимі, а також реалізувати свою індивідуальність і конкретних соціальних умовах.

Соціальні прояви дезадаптації – це зниженння навчання, хронічна або знижена неуспішність в життєво важливих сферах (сім’я, здоров’я, робота, секс, міжособистісні стосунки), конфлікти з законом, ізоляція.

В якості індивідуальних проявів дезадаптації можуть розглядатися: негативна внутрішня установка по відношенню до соціальних вимог (незгідність з ними, нерозуміння, протест, опозиція); неадекватні претензії до оточуючих при прагненні самому уникати відповідальності; хронічний емоційний дискомфорт; неефективність саморегуляції; конфліктність і нерозвиненість комунікативних умінь; когнітивні спотворення реальності.

Найбільш розповсюдженими поведінковими порушеннями, які поєднуються з шкільною дезадаптацією є дисциплінарні порушення. прогули, гіперактивна, агресивна або опозиційна поведінка, тютюнопаління, хуліганство, крадіжки, брехня.

Ознаками більш масштабної соціальної дезадаптації в шкільному віці можуть виступати: регулярне вживання психоактивних речовин, сексуальні девіації, проституція, бродяцтво, здійснення злочинів. В останній час

спостерігаються відносно нові форми відхилень в поведінці, пов'язаних з залежністю від латиноамериканських серіалів, від комп'ютерних ігор або релігійних сект.

Багато видів порушення поведінки можуть "переміщатися" в рамках континуума "норма – патологія". Медична класифікація поведінкових порушень основана на психопатологічних і вікових критеріях. В відповідності з цим, в рамках клінічного підходу виділяють різні поведінкові порушення, що відповідають медичним діагностичним критеріям, тобто досягають рівня хвороби.

МКХ–10 в розділі "Класифікація психічних і поведінкових розладів" включає слідуючі поведінкові розлади:

F 10 – 19 – психічні і поведінкові розділи в результаті вживання психоактивних речовин;

F 50 – 59 – поведінкові синдроми, пов'язані з фізіологічними порушеннями і фізичними факторами;

F 63 – розлади звичок і потягів;

F 65 – розлади сексуальних переваг.

Вказані розділи містять перелік конкретних діагностичних критеріїв і ознак, в відповідності з якими дану поведінку можна віднести до патологічного розладу. В тій же класифікації додатково приводяться види поведінкових розладів з початком, характерним для дитячого і підліткового віку, основними із яких є:

F 91 – власне "розлади поведінки"

F 92 – змішані розлади поведінки і емоцій.

Згідно з цією класифікацією розлади поведінки – це стійка, диссоціальна, агресивна або демонстративна поведінка, що повторюється. Така поведінка повинна в значній мірі порушувати вікові соціально очікувані норми, тому її прояви повинні бути більш тяжкими, чим звична дитяча непослушність або підліткове бунтарство; крім того, цей поведінковий паттерн повинен бути стійким (продовжуватися 6 місяців і більше).

На практиці використовуються і інші класифікації. В. Д. Менделєвич вважає, що тип поведінкових порушень

залежить від різновидності взаємодії людини з оточуючою дійсністю і виходячи з цього виділяє окремо типи і форми девіантної поведінки. До типів девіантної поведінки відносяться: делінквентна: асоціальна і антисоціальна поведінка; аддиктивна; патохарактеріологічна: в основі якої лежать патологічні зміни характеру – психопатії; психопатологічна: основою є психопатологічні симптоми і синдроми; девіації, обумовлені гіперздібностями людини.

До форм девіантної поведінки належать:агресія, суїцидальна поведінка, зловживання ПАР, порушення харчової поведінки,аномалії суксуальної поведінки, надцінні психологічні захоплення, надцінні психопатологічні захоплення, характеріологічні і патохарактеріологічні реакції, комунікативні девіацції, аморальна поведінка, неестетична поведінка.

Кожна із форм може бути обумовлена будь-яким типом девіантної поведінки, а іноді в основі вибору тієї чи іншої форми лежить декілька різновидів девіантної поведінки.

Психологічний підхід до класифікації розладів поведінки оснований на виділенні психологічних різновидів окремих видів порушеної поведінки, які проявляються:

– вид порушеної норми;

– психологічна мета поведінки і її мотиваці;

– результат даної поведінки і нанесений збиток;

– індивідуально-стильова характеристика поведінки.

Всі розлади поведінки можна поділити на нестандартні і деструктивні.

Нестандартна поведінка може мати форму нового мислення, нових ідей, а також дій, які виходять за межі соціальних стереотипів поведінки. Ця форма допускає активність, яка хоч і виходить за межі загальноприйнятих норм і конкретних історичних умов, але відіграє позитивну роль в прогресовному розвитку суспільства. Даний вид поведінки не відповідає критеріям “девіантності”.

Деструктивна поведінка поділяється в залежності від її мети. В одних випадках це зовнішньодеструктивна мета, коли дії спрямовані на порушення соціальних норм (правових,

морально-етичних, культурних цінностей) – відповідно має місце зовнішньодеструктивна поведінка. В інших випадках – якщо людина орієнтована на дезінтеграцію безпосередньо особистісної організації, її регрес – внутрішньодеструктивна мета і внутрішньодеструктивна поведінка. Порушення поведінки розглядається як деструктивне по своїй суті, тобто яке наносить шкоду людині і суспільству, руйнує їх. До зовнішньодеструктивної поведінки відноситься: аддиктивна поведінка, антисоціальна поведінка. До внутрішньодиструктивної поведінки: суїцидальна, конформістська, нарцисична, фанатична і аутистична поведінка. Але всі форми деструктивної поведінки відповідають основним критеріям девіантності, так як вони супроводжуються: погіршенням якості життя, зменшенням критичності до своєї поведінки, когнітивними спотвореннями (сприймання і розуміння того, що відбувається), зниженням самооцінки і емоційними порушеннями. Також вони приводять до стану соціальної дезадаптації особистості, а часом, до повної її ізоляції.

До девіантної поведінки тяжко застосувати конструктивний підхід, тому що вона виводить із рівноваги, небезпечна, деструктивно-провокаційна, не піддається розумним переконанням. Але якщо девіантна поведінка контролюється лише зовні, не формується внутрішній контроль особистості. Вийшовши з під контролю і опіки, діти і підлітки повертаються до своїх девіантних дій, як правило ще більш агресивних і мстивих. Жорсткий контроль і тотальна обмеженість дітей і підлітків з порушеннями поведінки можуть тільки закомплексувати їх, а не привести до норми. В таких випадках єдино правильним підходом є застосування психотерапевтичних та психокорекційних методик. Всі ці методики повинні бути активними, добре скоординованими, кооперативними, послідовними і конфронтаційними. Критерієм компетентності психолого-педагогічного спілкування є збереження внутрішньої свободи спілкування.

Зміна поведінки, урегулювання конфліктів це поетапний процес, який потребує кропіткої і тривалої корекції, основною

метою якого є навчитися новим методам мислення і поведінки.

Сучасними науковцями пропонується така послідовність до зміни порушеної поведінки:

1. Відновлення у дитини позитивного самосприймання, його довіра до себе і до оточуючих.
2. Аналіз проблеми, операціоналізація її проявів, виявлення провокуючих причин.
3. Постановка позитивної мети, описування бажаної поведінки.
4. Побудова кроків зростання: описування конкретних досягнень через день, тиждень, місяць і т.д.
5. Уточнення параметрів бажаного результату.
6. Опрацювання можливих рецидивів старої поведінки з використанням стратегії усунення рецидивів.

Синьов В. М, Руденко Л. М.
Виховання дітей з порушеннями поведінки
як предмет психокорекційної педагогіки
Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки :
збірник наук. праць / М-во освіти і науки України,
Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова.
Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 4 (12).
С. 161-168.

ПОБУДОВА НАУКОВО-КАТЕГОРІАЛЬНОГО АПАРАТУ У ТЕОРІЇ КОРЕЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

В. М. Синьов

Становлення спроможності людини виконувати свої різноманітні соціальні функції, тобто її абілітація (від латинського habilitas – придатність), відбувається у системній

взаємодії двох процесів, перебіг яких триває все життя, – онтогенезу (психофізичного розвитку організму) та соціалізації (входження індивіда у соціальне оточення).

Відомо, що управляє процесами як розвитку, так і соціалізації, спеціальна цілеспрямована людська діяльність – виховання, яке покликане формувати готовність людини до ефективного виконання соціально і особистісно значущих видів діяльності та поведінки. Саме виховання у широкому розумінні цього поняття є предметом педагогіки як науки і сфери практичної діяльності, і в цьому розумінні воно підпорядковує собі інші основні педагогічні категорії – освіту, навчання, виховання у більш вузькому, конкретному значенні (як формування характеру, окремих рис особистості, розвиток здібностей).

Для досягнення своєї мети виховання має забезпечувати так звану конвергенцію (збіг, узгодженість) двох зазначених вище процесів абілітації – онтогенезу та соціалізації. Як буде показано далі, на жаль, це спостерігається далеко не завжди, і виникає протилежне явище – дивергенція, як протиріччя між біологічно заданими можливостями людини на даний момент і конкретними соціальними впливами на неї. Таким чином, запропонований В. Штерном психологічний закон конвергенції порушується і дивергенція, що виникла, суттєво негативно відбивається як на психофізичному (біологічному) розвиткові людини, так і на її особистісному (соціальному) становленні.

З цього приводу, визначаючи перспективні для 20-х років минулого століття напрямки досліджень у дефектології, зокрема вивчення історії культурного розвитку аномальної дитини, Л. С. Виготський писав: “Уростання нормальної дитини у цивілізацію являє звичайно єдиний сплав із процесами її природного дозрівання. Обидва плани розвитку – природній і культурний – збігаються і зливаються один з іншим. Обидва ряди змін конвергують, взаємопроникають один в інший і утворюють, по суті, єдиний ряд соціально-біологічного формування особистості. Оскільки органічний

розвиток відбувається у культурному середовищі, остільки він перетворюється на історично зумовлений біологічний процес. У дефективної дитини такого злиття не спостерігається; обидва плани розвитку звичайно більше або менше розходяться. Дефект, створюючи відхилення від стійкого біологічного типу людини, викликаючи випадіння окремих функцій, недолік чи ушкодження органів, більш або менш суттєву перебудову всього розвитку на новому підґрунті, за новим типом, природно, порушує тим самим нормальний перебіг процесу вростання дитини в культуру. Адже культура пристосована до нормальної типової людини, прилаштована до її конституції, і атиповий розвиток, зумовлений дефектом, не може безпосередньо і прямо, як це має місце у нормальної дитини, вростати у культуру".

Саме в таких випадках виявляється необхідним корекційне виховання, яке і є предметом корекційної педагогіки. У контексті цих міркувань необхідно розглянути деякі особливості соціалізації, серед яких виділяємо, перш за все, такі:

– соціалізація як процес набуття людиною якостей, необхідних для життя і діяльності в суспільстві, залучення її до суспільних відносин, засвоєння елементів культури, соціальних ролей відбувається все життя, продовжуючись на всіх вікових етапах, для кожного з яких характерна специфічна "соціальна ситуація розвитку" (за Л. С. Виготським);

– соціалізація є необхідною базальною умовою психічного, фізичного, в цілому особистісного розвитку людини, її становлення як "людини серед людей";

– соціалізація відбувається у трьох основних сферах функціонування людини як особистості (діяльність, спілкування, самосвідомість), інтегровано реалізуючись у багатоаспектній соціальній поведінці людини. Особливо підкреслимо необхідність адекватного оволодіння індивідом такими елементами людської культури, як соціальні (перш за все моральні і правові) норми, що й дає підстави для оцінки

поведінки людини як соціально нормативної. На жаль, захоплюючись гуманними ідеями так званого “особистісно зорієнтованого виховання і навчання”, педагоги і психологи іноді нібито відсувають на другий план розуміння того, що свобода бути особистістю невід’ємна від сформованості у людини самокерованої соціально правильної поведінки;

– соціалізація включає як спонтанні, стихійні, неузгоджені впливи на особистість (засоби масової інформації, вільне спілкування, наслідування випадковим прикладам тощо), так і сукупність цілеспрямованих впливів через організовані форми (головним чином різні педагогічні освітні і позаосвітні системи), тобто завдяки впливу виховання;

Внаслідок зазначених суперечностей соціалізації її результати далеко не завжди в індивідуально-особистісних варіантах відповідають бажаним соціальним ідеалам і стандартам; часто-густо доводиться мати справу з порушеннями процесу соціалізації, викривленнями проміжних результатів цього процесу, що проявляється, зокрема, в асоціальній поведінці особистості.

Детермінанти порушень процесу соціалізації досить різноманітні, і вони можуть бути, знову-таки, пов’язані переважно з біологічними факторами (різні форми дизонтогенезу – недорозвиток, затриманий, дефіцитарний, викривлений, дисгармонійний розвиток тощо), або із суто соціальними (педагогічна занедбаність, негативний вплив мікросередовища, дидактогенні ускладнення поведінки, які викликають реакцію протесту, депривація потреб у самореалізації, схваленні тощо) – все це призводить до явища відчуження особистості від соціуму, яке лежить в основі розвитку асоціальної поведінки.

У всіх таких випадках виховання як управління соціалізацією потребує особливих зусиль для корекції (від латинського *correctio* – поліпшення, виправлення) цього процесу, тобто набуває характеру корекційного виховання.

Найчастіше у педагогічній думці корекційне виховання, корекційну педагогіку пов’язують зі сферами дефектологічної

науки і практики (олігофренопедагогікою, логопедією, сурдопедагогікою, тифлопедагогікою, ортопедагогікою та ін.).

Як зазначає вчений Н. М. Назарова, аналізуючи процес виокремлення дефектології у самостійну галузь педагогічного знання за часів радянської влади і причини заміни цього терміну на термін "спеціальна педагогіка", що позначає зараз у Росії спеціальність, за якою готують фахівців для роботи з аномальними дітьми в освітніх установах, об'єктом останньої є "спеціальна освіта" (підкреслено нами – В. С.) осіб з особливими освітніми потребами як соціокультурний, педагогічний феномен. Одразу слід зазначити, що автор припускається, на нашу думку, принаймні двох неточностей. Дефектологія як мультидисциплінарна наука включає в себе крім певних медичних дисциплін, дві наукові галузі, пов'язані з проблемами розвитку і виховання аномальних осіб: спеціальну психологію та спеціальну педагогіку. Отже, термін "спеціальна педагогіка" не замінює поняття "дефектологія", а продовжує, як і раніше, відбивати лише одну зі складових дефектології – педагогічну. Врахуємо також, що, визначаючи об'єктом спеціальної педагогіки "спеціальну освіту осіб з особливими освітніми потребами", Н. М. Назарова звужує справжній предмет педагогічної діяльності (як наукової, так і практичної), яким є, як вже наголошувалося, не освіта, що пов'язана з функціонуванням певних освітніх установ, а виховання, яке охоплює всю систему цілеспрямованих прямих та опосередкованих (у тому числі й освітніх та розмаїття поза освітніх, проте педагогічних за своєю суттю) впливів на особу з метою забезпечення її спроможності досягати максимально можливих соціально і особистісно значущих результатів, перш за все, у сфері самореалізації в людському суспільстві.

Плутанина у вживанні понять "освіта" і "виховання" у вітчизняній, як і в російській ("образование" и "воспитание") педагогічній літературі, пов'язана очевидно з тим, що у англомовних джерелах ці поняття позначаються однаковим терміном – education.

На нашу думку, педагогіку роботи з аномальними особами виводить за межі суто освітніх систем у більш широке коло соціально-виховних реалій, зокрема у діяльність позашкільних установ, сферу сімейного виховання, післяшкільних професійних закладів, реабілітаційних центрів, інституцій ресоціалізації правопорушників тощо – саме розуміння (і позначення) такої педагогіки як корекційної.

Але Н. М. Назарова категорично виступає проти терміну "корекційна педагогіка", який на її думку з'явився у колишньому СРСР на початку 90-х років минулого століття як альтернатива поняттю "дефектологія": "Поспішний перенос на початку 90-х рр. терміну "корекція", що використовується у медицині та психології, на усю сферу спеціальної педагогіки як альтернативи поняттю "дефектологія", поява терміну "корекційна педагогіка" привело до того, що вся глибина і різноманітність педагогічної діяльності у сфері спеціальної освіти, її сутнісний смисл (особистісний розвиток, задоволення особливих освітніх потреб людей з обмеженими можливостями життєдіяльності, їх адаптація або реабілітація засобами освіти, корекція і компенсація вторинних відхилень у розвиткові, соціокультурне адаптування, педагогічна допомога сім'ї та багато іншого) були зведені до корекції (виправлення)". І далі: "Як і "дефектологія", термін "корекційна педагогіка" примушує залишатися у діагностичній термінологічній площині, бо об'єкт (дефект) лише замінили на дію, що до нього відноситься (корекція). Гуманізація суспільної свідомості, як і сучасне соціальне право (не зрозуміло, що має на увазі автор – В. С.), не дозволяє сьогодні вважати етичною таку педагогічну термінологію, смислом якої є виправлення (корекція) людини або якихось її якостей і властивостей. Людина має право на індивідуальність, самобутність, визнання і врахування суспільством тих або інших її особливостей, в тому числі і обмежених можливостей життєдіяльності. Суспільство

зобов'язане запропоновувати такій людині допомогу (медичну, соціальну, педагогічну, психологічну), але аж ніяк не корекцію".

Обсяг цитування пояснюється тим, що у наведених міркуваннях шановної російської колеги занадто емоційне, на нашу думку, ставлення до поняття "корекція" заважає авторові бути точною і переконливою у своїх оцінних судженнях.

По-перше, термін "корекція" розуміється Н. М. Назаровою неправильно, надмірно звужено, лише як "виправлення", тоді як він, перш за все, стосовно таких системних явищ, як розвиток, соціалізація, абілітація, поведінка тощо означає "поліпшення".

По-друге, поняття "допомога" і "корекція" абсолютно не суперечать одне одному: якщо, наприклад, дитину на підставі встановленого медико-психолого-педагогічного діагнозу направляють у той або інший тип освітнього закладу, який у найбільшій мірі буде відповідати особливостям її розвитку і завданням максимально цей розвиток поліпшити (а не виправити, за термінологією Н. М. Назарової), забезпечуючи найбільш сприятливі умови для соціалізації, то тим самим дитині пропонують допомогу, але, перш за все, корекційно-педагогічну (у єдності з корекційно-психологічною і медичною, при потребі).

Мною особисто і, знаю точно, більшістю моїх колег, вчених і практиків, не сприймається серйозно впевненість Н. М. Назарової у тому, що корекційно-педагогічне забезпечення розвитку і соціалізації людини при суттєвих ускладненнях цих процесів порушує етичні норми "гуманізованої суспільної свідомості і сучасного соціального права". Навпаки, якщо уважно аналізувати міжнародні правові документи, які є підґрунтям організації соціальної, в тому числі педагогічної, роботи з інвалідами, особами з розумовою відсталістю, то стає зрозумілим обов'язок суспільства активно впливати на їх розвиток і соціалізацію з тим, щоб поліпшити (коригувати – В. С.) ці процеси з метою

реабілітації прав, скажімо, дитини, неповноцінної у розумовому або фізичному відношенні, на достойне життя у суспільстві, на пріоритетне задоволення особливих потреб такої дитини в галузі освіти, зокрема професійної, підготовки до трудової діяльності тощо (у відповідності з п.3 стаття 23 Конвенції про права дитини, прийнятої ООН 20 листопада 1989 року).

Якщо ж педагогіка займе позицію невтручання у процеси розвитку і соціалізації такої особи, відмовиться від того, щоб виправити недоліки у цих процесах, об'єктивно чи суб'єктивно, біологічно чи культурно зумовлені, і тим самим поліпшити (відкоригувати) їх перебіг і результати, то якими аргументами (етичними, правовими, релігійними, науковими) вона зможе виправдати таку позицію?

Хіба що ефемерним правом людини на індивідуальність, в тому числі пов'язану з обмеженими можливостями життєдіяльності, якому загрожує, як стурбовано вважає Н. М. Назарова, корекційна педагогіка – не так вона сама, як її назва?

До речі, якщо комусь здається, що корекційна педагогіка (якщо її розуміти як педагогіку виправлення, а не поліпшення) має занадто агресивний характер, який не визнається на заході, нагадаємо про розповсюджену у багатьох цивілізованих країнах практику так званого раннього втручання ("інтервенції") у хід розвитку аномальної дитини, навіть з глибокою розумовою відсталістю, і про вражаючі позитивні наслідки реалізації цієї концепції педагогічної роботи з дітьми, що потребують такого втручання. Як ще назвати таку педагогіку, як не корекційною?

Слід зауважити, нарешті, що Н. М. Назарова не права відносно твердження про постійний перенос на початку 90-х років терміну "корекція", який нібито вживається в медицині і психології, на сферу спеціальної педагогіки. Такий "перенос" давно вже здійснений у дефектології саме у її педагогічних (підкреслено мною – В. С.) дослідженнях

спочатку в олігофренопедагогіці, потім у тифлопедагогіці тощо. Щоправда, виданий Інститутом дефектології АПН СРСР у 1970 році "Дефектологічний словник" зводив корекційно-виховну роботу лише до системи педагогічних заходів, спрямованих на виправлення недоліків психічного і фізичного розвитку розумово відсталих дітей, підкреслюючи, що саме така робота є основою процесу їх навчання головним чином у допоміжній школі. На нашу думку, це можна певною мірою пояснити тим, що термін "корекція" практично не зустрічається у працях видатного психолога і дефектолога Л. С. Виготського, під впливом теоретичної спадщини якого розвивалась (і розвивається) дефектологічна наука Росії, України та й усіх інших республік колишнього СРСР. Л. С. Виготський широко використовував, обговорюючи проблеми "соціального" виховання аномальних дітей, термін "компенсація", розуміючи під цим внутрішній процес появи у психіці тих новоутворень, які виникають як відповідь на ушкодження у різних сферах психофізичного розвитку дитини і сприяють становленню чи відновленню її адаптації до соціального середовища. Ось чому в таких галузях дефектології, як сурдопедагогіка, тифлопедагогіка, де на центральний план у розвиткові і вихованні дитини виступає проблема заміщення певної сенсорної функції, суттєве ушкодження якої є первинною ознакою у складній структурі дефекту, головним чином для характеристики специфіки цих педагогічних дисциплін вживався термін "компенсація", хоча у загальній теорії дефектології цілком правильно розуміється, що, якщо компенсаторна перебудова функцій життєдіяльності не відбувається автоматично, необхідна спеціальна педагогічна робота, спрямована на управління внутрішніми процесами компенсації, формування способів останньої; робота, яка ґрунтується на глибинному розумінні складності цих процесів, можливостей і небезпеки виникнення так званих "псевдокомпенсаторних утворень", які не поліпшують, а навпаки, ускладнюють повноцінну соціальну адаптацію особистості: "Педагогічний вплив з метою відновлення

порушених і розвитку ще несформованих функцій передбачає застосування спеціальної системи навчання, виховання і розвитку аномальних дітей, в ході якої формуються способи компенсації".

Зазначена спеціальна система навчання, виховання і розвитку аномальних дітей і є тією системою, яку вивчає корекційна педагогіка, на що однозначно вказує створений колективом українських вчених-дефектологів понятійно-термінологічний словник, в якому у статті "Компенсація" зазначено: "Принцип компенсації є системоутворюючим в організації корекційної освіти (підкреслено мною – В. С.) аномальних дітей".

Цікаво, що у цьому фундаментальному виданні є написана мною стаття "Корекційна педагогіка", але немає статті під назвою "Спеціальна педагогіка", хоча сам словник має саме таку назву. Цей факт ще раз підкреслює величезні утруднення у розведенні цих понять, а, на думку багатьох вчених, – і відсутність необхідності у такому розведенні.

Так, у інтернет-виданні "Альманах Інституту корекційної педагогіки Російської академії освіти" О. І. Кукушкіна називає відповідну статтю "Корекційна (спеціальна) педагогіка" і зазначає, що терміни "спеціальна педагогіка" і "корекційна педагогіка" у даний час використовуються у науковому і соціальному контексті як синоніми для позначення галузі педагогіки, яка вивчає умови навчання і виховання, необхідні дітям з різноманітними психофізичними вадами для досягнення максимально можливого особистісного розвитку, освіти і готовності до самостійного дорослого життя".

Таким чином, О. І. Кукушкіна, базуючись на більш точному розумінні поняття "корекційна педагогіка", виводить її предмет за межі лише спеціальної освіти, як це характерно для позиції Н. М. Назарової.

Але ототожнення понять "корекційна" і "спеціальна" педагогіка все ж таки, на нашу думку, не є абсолютно правильним.

Повертаючись до обговорення предмета корекційної педагогіки, підкреслимо ще раз, що специфіку соціалізації, а отже й розвитку людини, зумовлюють не тільки біологічні (зокрема патобіологічні), а й соціальні фактори в їх нерозривній взаємодії. Тому, на нашу думку, є всі підстави вважати предметом корекційного виховання всі ті випадки суттєво викривленого, ушкодженого з різних причин процесу становлення особистості, які потребують спеціальних цілеспрямованих педагогічних впливів (при цьому не виключене поєднання таких впливів з психологічними та медичними) для поліпшення перебігу і результатів процесів соціалізації та розвитку індивіда, виправлення недоліків цих процесів.

Таким чином, корекційне виховання слід вважати й суттю такої, наприклад, галузі, як пенітенціарна педагогіка, яка має вирішувати проблеми виправлення засуджених за скоєння злочинів до кримінальних покарань. Корекційний психолого-педагогічний вплив на психіку і поведінку таких людей, зокрема й неповнолітніх злочинців, має на меті реалізацію завдань їх ресоціалізації, тобто досягнення такої зміни особистісних якостей засудженого, яка б дозволила повернути його у соціум, розраховуючи на саморегульовану соціально-нормативну поведінку після звільнення. До речі, терміни корекційної педагогіки все частіше вживаються зараз у роботах, присвячених проблемам пенітенціарної діяльності.

Говорячи про зв'язок корекційної та пенітенціарної педагогіки, як діалектику загального і часткового, слід підкреслити, що аномалії психофізичного розвитку, як свідчать кримінологічні та дефектологічні дослідження, юридично залишаючи людину у межах осудності, можуть підсилювати з ряду причин (порушення взаємостосунків з оточуючими людьми, ускладнення самореалізації, псевдокомпенсаторні особистісні утворення асоціального змісту як вторинні ознаки дефекту, викривлене розуміння соціальних ситуацій і неадекватного реагування на них, послаблення регулюючої функції інтелекту і волі, спрощення

опосередкованості структури поведінки тощо) небезпеку деліквентної (протиправної, злочинної) поведінки. Отже, у пенітенціарні установи потрапляють люди з психофізичними порушеннями, виховання і перевиховання яких є предметом, у першу чергу, корекційної педагогіки.

З іншого боку, дослідження свідчить, що позбавлення волі є дуже сильним психологічним стресором, який при певних умовах спричинює нервові розлади і психопатологічний розвиток особистості засудженого, викликає комплекс специфічних психопатологічних проявів, що отримали назву "синдрому позбавлення волі". Отже, і тут соціально-педагогічна і психологічна робота набуває виразного корекційного і превентивно-профілактичного спрямування.

Корекційна педагогіка, безумовно, необхідна і у тих розповсюджених сьогодні випадках, коли у людини виникають суттєві ускладнення у присвоєнні і реалізації норм соціальної поведінки через адиктивні явища розвитку, пов'язані зі шкідливими звичками (алкоголізм, наркоманія тощо). Відомо, що адиктивна поведінка, особливо у дитячому віці, може викликати органічну патологію центральної нервової системи, привести до різних видів психопатій, зокрема, за типом розгальмованості потягів.

Корекційна педагогіка, яка, повторюємо, має своїм завданням поліпшувати (коригувати) процеси соціалізації і розвитку особистості при їх суттєвих утрудненнях, включає у сферу своєї компетенції і ту галузь педагогічної практики і теорії, яка має назву (хоча й досить суперечливу і не точно визначену) реабілітаційної педагогіки.

Відомий німецький дефектолог професор К. П. Беккер ще на початку 70-х років минулого століття писав, що "реабілітаційна педагогіка повинна розкрити загальні закономірності та сутність взаємозв'язків всіх елементів системи спеціальної освіти (підкреслено нами – В. С.), створити передумови для здійснення практичних заходів". Автор зазначав, що для людей, з якими працює реабілітаційна педагогіка, спільною суттєвою ознакою є

порушення діяльності центральної нервової системи, а також хронічні захворювання і аномалії різних органів. Завдання, пов'язані із забезпеченням таким людям, попри їх фізичні чи психічні недоліки, можливостей займатися виробничою чи іншою суспільно корисною діяльністю, з тим, щоб їх недоліки були компенсовані, а втрачені можливості відновлені і розвинені, вирішуються спільними зусиллями медиків, педагогів, техніків, соціальних працівників, юристів, психологів, економістів тощо, проте, як зазначає К. П. Беккер, "у всіх випадках, коли засобами медицини і техніки не вдається досягти такої корекції або повної компенсації дефекту, які б знімали соціальні наслідки аномальності, необхідні заходи щодо формування відповідних знань, вмінь чи навичок", тобто заходи суто педагогічного спрямування. Автор підкреслює, що реабілітаційно-педагогічні впливи необхідні для аномальної людини, починаючи з раннього дитинства і охоплюючи періоди не тільки шкільного, але й післяшкільного професійного навчання.

З аналізу позиції німецького колеги видно, що він ототожнює поняття "реабілітаційна" і "спеціальна" педагогіка (як галузь дефектологічної науки).

На нашу думку, це не є цілком коректним, перш за все тому, що поняття "реабілітація" (від лат. *re* – префікс, що позначає зворотну дію, та *habilitas* – придатність) у медико-соціальному (і педагогічному) розумінні означає повернення хворої людини (або людини, яка втрачає ту чи іншу функцію, що була вже певним чином сформована) до нормального життя та праці у межах її психофізіологічних можливостей.

Отже, якщо бути послідовно логічним, стосовно осіб з психофізичними аномаліями терміни "реабілітація", "реабілітаційна робота", "реабілітаційна педагогіка" можна вживати у тих випадках, коли початку такої роботи передував період становлення функцій та їх систем, абілітації (тобто формування певної здатності особи до чогось), а потім внаслідок травми, хвороби тощо функція була порушена і потребує повернення. Отже, термін "реабілітаційна

педагогіка" позначає лише один з часткових варіантів корекційної педагогіки, якщо йдеться про порушення психофізичного розвитку на більш пізніх етапах онтогенезу, внаслідок чого виникає потреба у корекційному супроводженні процесу соціалізації особи.

До того ж, у даний час поняття "реабілітаційна педагогіка" у зв'язку з розвитком інституцій, які займаються соціальною роботою з різними верствами населення, поширюється на категорії людей, які не є об'єктами корекційно-педагогічного впливу (діти-сироти, люди, які втратили роботу, переживають життєві кризи, втратили смислоутворюючий вимір життя, постійно перебувають у різноманітних конфліктних ситуаціях з мікросередовищем, з небезпекою суїциду тощо.

Спостерігається певне ототожнення понять "реабілітаційна педагогіка", "корекційна педагогіка", "спеціальна педагогіка" у зв'язку зі створенням і розвитком в Україні мережі реабілітаційних центрів як багатопрофільних навчально-виховних закладів для різних категорій дітей дошкільного і шкільного віку з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями (глибокими розладами слуху, зору, мовлення, інтелекту, емоційно-вольової сфери та поведінки, комбінованим дефектом, наслідками поліомієліту та церебрального паралічу), а також для соціально-психологічної, медичної, трудової реабілітації дорослих інвалідів. Вся реабілітаційна і абілітаційна робота таких центрів, якщо у ній використовуються засоби педагогічного впливу на особу (надання загальної і професійної освіти, фізичне, трудове, естетичне, моральне, правове виховання, розвиток здібностей, навчання спілкуванню, самопізнанню і самовдосконаленню, самоуправлінню поведінкою тощо), що ґрунтується на глибокому розумінні особливостей розвитку особистості при тих або інших структурах дефекту і на індивідуальному підході до об'єктів освіти і виховання, має яскраво виражений корекційний характер, тобто спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації людини.

Отже, стосовно дітей, які охоплені діяльністю таких центрів, ми маємо справу зі сферою компетенції корекційної педагогіки, а щодо дорослих – корекційної андрогогіки (науки про виховання дорослих).

Термін "реабілітаційна педагогіка" іноді вживається і у дуже обмеженому значенні – педагогічної роботи з дітьми, які потрапили у біду, постраждали.

В будь-якому випадку "реабілітаційна" і "корекційна" педагогіка не тотожні поняття. Можна говорити лише про реабілітаційні функції корекційної педагогіки – коли йдеться про поновлення педагогічними засобами спроможності людини виконувати ту або іншу соціальну роль внаслідок суттєвого порушення фізичного або психічного розвитку.

У спробах чітко окреслити предмет корекційної педагогіки деякі автори надмірно його звужують. Так, зокрема, І. П. Підласий у цікавому, в цілому, навчальному посібнику для студентів педагогічних спеціальностей "Курс лекцій з корекційної педагогіки", цілком правильно визначаючи предмет корекційної педагогіки – дитячий розвиток і поведінка, що відхиляються від норми, – пише: "Традиційно предметом корекційної педагогіки вважаються навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Саме поняття корекційної роботи пов'язувалося з аномальними, тобто з дітьми, які неправильно розвиваються, причиною чого є органічні порушення. Але тепер ми бачимо, що у дітей з'являються все більше неорганічних, тобто набутих, відхилень, які також призводять до викривлення їх розвитку і поведінки. Тому можна не сперечатися щодо традиційного розуміння предмета корекційної педагогіки, просто сучасна наука розсуває межі, включаючи у сферу своєї дії всіх дітей з порушеннями розвитку і поведінки".

Таке тлумачення предмета корекційної педагогіки принципово співпадає з нашою, презентованою, зокрема, вище у цій статті, позицією. Але далі, замість того, щоб залишатися у межах зазначеного (розширеного у порівняні з традиційним) предмета корекційної педагогіки, автор зводить

його, по суті, до випадків порушення діяльності і поведінки, які спостерігаються в учнів масової школи, а багато з цих випадків взагалі ігнорує (зокрема, різноманітні типи дефіцітарного дизонтогенезу – сенсорні, моторні і мовленнєві вади тощо). А стверджуючи, що однією з основних задач корекційної педагогіки є "розробка технологій колекційної роботи зі школярами різних вікових груп", залишає поза увагою дітей дошкільного і переддошкільного віку, які потребують корекційного виховання, а також відповідні категорії дорослих. На випадки надмірно звуженого розуміння терміну "корекційна педагогіка" вказує і Н. М. Назарова: "З початку 90-х років термін "корекційна педагогіка" паралельно використовується загальною педагогікою з метою позначення сфери педагогічної допомоги звичайним дітям і підліткам, які відчувають адаптаційні утруднення у освітніх закладах загального призначення. Про надмірно звужене і неточне розуміння І. П. Підласим поняття "корекційна педагогіка" (хоча при правильному, в цілому, визначенні її предмета), яке, на нашу думку, пов'язане з використанням автором лише однієї роботи видатного дефектолога В. П. Кащенка, яку останній присвятив тільки дітям з характерологічними вадами, хоча й назвав узагальнено "Педагогічна корекція", уточнивши: "Виправлення недоліків характеру у дітей і підлітків", свідчить і наведена у посібнику І. П. Підласого схема, яка відбиває систему "спеціальних педагогік, що вивчають проблеми виховання аномальних, тобто з різними недоліками, дітей". У цю систему, крім корекційної педагогіки, автор включає "дефектологію" (ігноруючи той факт, що корекційна, або спеціальна, педагогіка є педагогічною, поряд з психологічною і медичною, складовою дефектології як мультидисциплінарної науки); "педагогіку часткових випадків" (?) і "реабілітаційну педагогіку", зводячи її, як ми згадували вище, лише до проблем "включення у нормальне життя дітей, які постраждали, потрапили у біду"; превентивну педагогіку, яка "досліджує питання примусового

виправлення поведінки дітей та підлітків педагогічними засобами". Можна погодитись лише з уточненням визначення предмета "лікувальної педагогіки", теж включеної І. П. Підласим у пропоновану ним систему "спеціальних педагогік", – справді, замість поширеного колись надмірно широкого тлумачення лікувальної педагогіки, як такої, що займається питаннями виховання всіх категорій дітей з біологічно зумовленим дизонтогенезом, її завдання можна звести до розробки комплексу "щадящих" методик виховання дітей з послабленим здоров'ям (як правило у так званих санаторних школах і медичних установах).

Щодо інших "спеціальних педагогік", за І. П. Підласим, то тут ми маємо справу з суттєвою плутаниною, і, перш за все, у визначенні предмета "превентивної педагогіки". Автор вважає, що ця назва походить від англійського preventiv – примушення, тоді як насправді слово "превентивний" (лат. praeventivus – запобіжний) означає "попереджувальний", "той, що запобігає чомусь". В педагогічних науках, в тому числі і в корекційній педагогіці, превентивна функція виховання чи навчання має на меті запобігання виникненню відхилень у розвитку і поведінці, труднощів у навчанні, які можна прогнозувати на підставі того чи іншого діагнозу. Так, наприклад, В. В. Тарасун розробила теоретичні основи корекційно-превентивного навчання дітей з порушенням мовленнєвого розвитку. Розглядаючи превентивну педагогіку як таку, що досліджує питання примусового виправлення поведінки педагогічними засобами, І. П. Підласий, мабуть, сплутав її з пенітенціарною, яка має на меті виправлення поведінки злочинців в установах кримінально-виконавчої системи.

Отже, аналіз поглядів І. П. Підласого на предмет і завдання корекційної педагогіки та її місце у системі педагогічних наук свідчить про недосконалість і неупорядкованість позицій автора у цих питаннях.

Завершуючи критичний аналіз спроб різних сучасних авторів розібратися у предметі педагогіки, яка вивчає питання освіти, навчання, виховання, соціалізації дітей з порушеннями психологічного та (або) фізичного розвитку, і знайти найбільш адекватну назву для позначення цієї галузі педагогічної науки, зробимо деякі основні висновки.

1. При суттєвих ушкодженнях, викривленнях взаємопов'язаних процесів розвитку і соціалізації людини виховання як діяльність, що керує цими процесами, набуває корекційного (такого, що поліпшує, виправляє) характеру і стає предметом корекційної педагогіки.

2. Корекційне виховання у низці випадків виявляється необхідним на різних вікових етапах розвитку і соціалізації людини; стосовно дорослих людей, які потребують корекційно-виховної допомоги коректно ввести термін "корекційна андрогогіка".

3. Термін "корекційна" і "спеціальна" педагогіка дуже близькі за сутністю, проте не тотожні, тому що корекційна педагогіка виходить за межі роботи з дітьми, які потребують корекційно-виховних впливів лише у спеціальних освітніх закладах, охоплюючи більш широку соціальну сферу. Крім того термін "спеціальний освітній заклад" вживається не тільки для позначення установи, де навчаються і виховуються діти і дорослі з глибокими порушеннями процесів розвитку і соціалізації. Некоректним є обмеження сфери функціонування корекційної педагогіки лише певним типом аномального розвитку.

4. Корекційна педагогіка включає у свій тезаурус поняття "компенсація" (як внутрішній психічний процес заміни втрачених функцій і результати цього процесу), "реабілітація" (як процес і результат поновлення функцій, які вже були раніше сформовані), але поняття "педагогічна корекція" розглядається як цілеспрямована виховна, освітня, розвивальна діяльність, що сприяє формуванню компенсаторних механізмів, поверненню людині функціональних можливостей у різних сферах соціального

життя засобами фізичної, естетичної, трудової та ін. реабілітації.

5. Корекційні виховні (педагогічні) впливи при необхідності органічно і системно поєднуються зі спеціальними засобами медичної, психологічної, технологічної корекції, можуть використовуватися як прямі чи опосередковані (через створення зовнішніх умов діяльності тощо), але вони завжди мають бути цілеспрямованими, науково обґрунтованими, надійними з метою вирішення особистісно значущих для об'єктів корекції завдань.

Синьов Віктор Миколайович. Побудова науково-категоріального апарату у теорії корекційної педагогіки / В. М. Синьов // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 2 (10). С. 5-25.

ІНКЛЮЗИВНІ ПРОБЛЕМИ ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМ СПЕКТРОМ ПОРУШЕНЬ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

В. М. Синьов, Д. І. Шульженко

Приєднання України до спільноти країн, які впроваджують систему інклюзивної освіти, повинно було прискорити процес інтеграції дітей з розладами аутистичного спектру в навчальне середовище. На жаль, просування інклюзивної освіти в нашій країні йде повільно і не завжди продумано. На місцях не виконуються розпорядження Міністерства освіти та науки, які гарантують супровід дітей з порушеннями розвитку згідно їх можливостям.

Останнім часом Україна, як член міжнародної спільноти, переходить до нової світоглядної парадигми, а саме “Єдине суспільство, яке включає людей з різноманітними проблемами”. Формується нова культурна і освітня норма – повага до людей фізично і психічно хворих, яка закріплена міжнародним законодавством на рівні Організації Об’єднаних Націй. Втілення цієї нової парадигми в системі освіти України і є поступовим переходом від концепції інтегрованої освіти до концепції інклюзивної освіти на всіх рівнях, починаючи з дошкільної і загальноосвітньої. І якщо в процесі інтеграції людина пристосовується до закладу освіти, то при інклюзії, навпаки, освітній заклад створює всі необхідні умови для задоволення індивідуальних потреб людини, її вільного доступу до якісного навчання та виховання. Результати аналізу зарубіжних літературних джерел, а також низки документів і законодавчих актів, зокрема прийнятих в Україні, свідчать про те, що проблема інклюзії у навчанні та подальшої інтеграції людини у суспільство є інтернаціональною і дотепер вельми актуальною.

Саме за останні 25 років проблеми інклюзивної освіти досить активно досліджуються в Україні, проте залишаються для нашого суспільства актуальними, що є характерним і для світової освітньої галузі. Через складність і суперечливість цих проблем практичне впровадження інклюзивної освіти в Україні гальмується, низкою перешкод організаційного, правозабезпечувального, соціального, психолого-педагогічного, перш за все – методичного, характеру. При цьому, серед основних напрямів реформування системи освіти нашої країни державою поставлене завдання забезпечити реальне інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами, хоча вже у самому формулюванні цієї позиції наявна суперечливість: якщо діти мають особливі освітні потреби, то їм потрібні особливі (ексклюзивні) освітні послуги, особливі умови (зміст, форми, методи, засоби) навчання, а не звичайні – інклюзивні. На пошук позитивних шляхів

вирішення цього протиріччя мають бути спрямовані наукові дослідження і практична діяльність освітніх установ, щоб дійсно забезпечити реалізацію права кожної дитини на якісну освіту, тобто: на сформованість таких компетентностей (знань, умінь, особистісних якостей), які необхідні для успішної соціалізації особистості (в різних сферах – діяльності, суспільної поведінки, спілкування, самопізнання та самовдосконалення), з оптимістичним урахуванням її реальних можливостей, зумовлених біологічно; на виховання характеру і розвиток здібностей дитини; і на збереження і примноження її соматичного і психічного здоров'я в сукупності рухово-фізичних функцій, фізіологічного стану організму, сенсорних, мнемічних, мисленнєво-мовленнєвих, емоційно-вольових, регуляторно-мотиваційних функцій.

У випадках, коли йдеться про дітей з особливими освітніми потребами (в даному випадку, з обмеженими можливостями здоров'я, в тому числі – з інвалідністю, або, вживаємо більш точний термін, – з порушеннями психічного та (або) фізичного розвитку), поняття "якісна освіта" має включати ще й такий спеціальний напрям, як корекція ушкоджених наявним порушенням процесів розвитку та соціалізації. Спеціальні освітні установи для таких дітей (дошкільні та шкільні) так і називаються – "для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) психічного розвитку". Підкреслимо також ще раз, що якісна освіта має зберігати та примножувати здоров'я дитини. З цією метою у інклюзивних так як і у спеціальних школах обов'язково має створюватися, так званий, "охоронний педагогічний режим", враховуючи типологічні та індивідуальні для дітей різних нозологій особливості працездатності, динаміку перебігу хронічних захворювань тощо. Необхідно також враховувати, що діти з обмеженими можливостями здоров'я різних нозологій суттєво відрізняються значним урізноманітненням пізнавальних можливостей як суб'єкти навчальної діяльності, що мають оволодіти цензовим змістом освіти на її різних рівнях і отримати цьому офіційне документальне підтвердження.

Такими чинниками є: відсутність відповідних психолого-педагогічних умов навчання та виховання особливих учнів; невідповідність структури, темпу і ритму уроку до їхніх можливостей; формальність застосування індивідуально-диференційованого підходу; волюнтаризм вчителів початкових класів по відношенню до "особливої" дитини; нівелювання функціональних обов'язків асистента вчителя; відсутність методик включення "особливого" учня в навчальний процес; тотальна некомпетентність вчителів щодо психологічних особливостей учня, окрім того, на сьогодні виявилася тенденція за рахунок включення дітей із порушеннями розвитку збільшувати контингент учнів масової школи, що забезпечує такій школі існування, а її педагогічний колектив не уявляє собі з якими труднощами його члени можуть зіткнутися.

У процесі впровадження інклюзивної форми освіти аутичних дітей мають місце суперечностей між:

– збільшенням обсягів інформації про значення та роль інклюзії як чинника рівноправного статусу дітей з аутистичними порушеннями і обмеженими можливостями загальноосвітніх шкіл якісно і ефективно реалізувати їх права;

– реформами в освіті і відсутністю цілісних досліджень теоретико-методичних умов реалізації інноваційних психолого-педагогічних технологій в інклюзивному класі;

– зростаючими сучасними вимогами до професійного рівня вчителів інклюзивних класів та

– ефективністю застосування під час навчання корекційних технологій подолання аутистичних проявів;

– необхідністю якісної підготовки фахівців з інклюзії (інклюзивного вчителя, інклюзивного психолога) і рівнем організації підготовки асистентів вчителів;

– традиційними поглядами громадськості про допомогу і опіку дітей із особливостями освітніми потребами і практикою їх навчання і виховання в інклюзивних умовах.

Аналіз окремих наукових праць виявив наявність критичного погляду на доречність та ефективність інклюзивного процесу. Так, багатьох вчених, серед яких є автори цієї статті, турбує спекулятивний та агресивний підхід до нівелювання ролі та корекційного значення спеціальних установ для дітей з порушеннями і викривлене трактування принципів спеціальної дидактики та виховання. Окремо зазначимо, що створення та впровадження спеціальних методик, корекційних технологій довели в теорії і практиці допомоги розумово відсталим, дітям з мовленнєвими, кінестетичними, сенсорними та аутистичними порушеннями свою винятковість і ефективність.

Занепокоєння визиває гострий дефіцит методично підготовлених педагогічних кадрів. Не тільки педагоги дитячих садків та загальноосвітніх шкіл не володіють методиками, які дозволяють підібрати найбільш прийняті форми навчання, скласти індивідуальні програми навчання та розвитку дитини, але і корекційні педагоги та практичні (спеціальні) психологи не вміють долати труднощі в навчанні дітей з розладами аутистичного спектру. Особливо слід відмітити низький рівень підготовки психологічних кадрів, як дошкільних закладів, так і практикуючих психологів загальноосвітніх шкіл, який не дозволяє їм адекватно діагностувати психологічні проблеми учнів та своєчасно надати їм необхідну допомогу.

Як відомо, діти з розладами аутистичного спектру характеризуються слабкою соціальною компетентністю, низьким рівнем комунікативних здібностей та толерантності до стресу, специфічними особливостями поведінки та мислення. Разом з тим, легкі порушення соціальної рецепроктності та комунікації можуть не бути перешкодою для відвідування дитиною дошкільного закладу, вони можуть не створювати особливих труднощів і в початковій школі. Особливо, якщо вихователю або педагогу вдається будувати правильні стереотипи процесу навчання та контролювати

взаємовідносини дітей в дитячому колективі, створювати толерантні, дружні відносини між ними.

Практика показує, що у аутичних учнів проблеми виникають в середніх класах. Це відбувається тому, що менш структуроване навчання в середній школі. Велика кількість вчителів, яким необхідно модифікувати поведінку (міняти відповідно до ситуації) переходячи з кабінету в кабінет, і відповідно розуміти, що аутичні учні мають більш високі сенсорні навантаження, несвідомо сприяють проявам соціальної некомпетентності, що призводить до зниження їх академічної успішності, зростанню напруги в взаємовідносинах з педагогами та іншими учнями. Дітям з незвичними інтересами та захопленнями нерідко буває складно знайти спільну мову з однолітками, вони стають об'єктами глузувань, а нерідко і цькування. Це призводить до посилення тривоги, погіршення поведінки та конфліктних ситуацій. Невірна трактовка вчителем, психологом поведінки дитини може вилитися в навішування ярликів. В зв'язку з порушенням формування шкільних навичок у дітей необґрунтовано може діагностуватися розумова відсталість. В результаті діти з первазивними аутистичними порушеннями розвитку переводяться на індивідуальну форму навчання або змушені міняти школу за школою. В ряді випадків такі зміни учбових закладів стають своєрідним ритуалом та відбуваються кожні 2-3 роки, а то і частіше.

Особливості дитини з аутистичним спектром розвитку не дають можливості знайти друзів та підтримку в їх лиці, часто вони стають об'єктом глузувань та відвертих знущань однокласників. Якщо ж дитина проявляє агресію, погано контролює свою поведінку, схильна до істерик, конфлікти призводять до більш серйозних проблем. У випадках правильної та своєчасної діагностики проблеми, корекційно-психологічна допомога дитині може бути дієвою не тільки в корекційному закладі або реабілітаційному центрі, а і в стінах загальної школи. Психокорекційна робота у дітей з розладами аутистичного спектру повинна бути направлена на

подолання в першу чергу поведінкових порушень, дефіцитів соціальної та комунікативної сфери. Існують спеціальні методики, направлені на подолання проблем соціалізації, комунікації, порушення поведінки у дітей такі уміння та навички не набуваються в процесі звичайного розвитку, як у зорових дітей. У дітей з аутизмом загальні правила не засвоюються через наслідування, їх необхідно цілеспрямовано навчати соціальним навичкам, розумінню та управлінню емоціями. Технологія, яка дозволяє адаптувати дитину з розладами аутистичного спектру в дитячому колективі – це тренінги стресостійкості. Вони корисні для тих дітей, які не можуть впоратися з фрустрацією в школі та схильні до емоційних зривів. Такі тренінги можуть бути направлені на: своєчасне розпізнавання ознак емоційного перезавантаження; оцінку учнем рівня свого стану; створення індивідуальних технік релаксації та набуття навиків їх використання; попередження стресів; створення індивідуальних щоденників, розкладів, блокнотів для структурування подій та поведінкових реакцій на них. Зрозуміло, що такі тренінги з аутичними учнями може провести тільки фахівець з інклюзії (корекційний педагог, спеціальний (практичний психолог).

В старших класах у дітей з нетяжкими проявами розладів аутистичного спектру нерідко проявляються комунікативні проблеми, які пов’язані з недостатністю розвитку мовлення, зокрема граматичній будові. Потреба в спеціальних комунікативних тренінгах у таких дітей особливо відчувається в ситуаціях, коли виникає необхідність давати розгорнуту відповідь біля дошки, презентувати свої роботи та включатися в складні форми взаємодії в колективі. Тренінги комунікативних навичок можуть проводитися не лише індивідуально, але і в невеличких групах. Провідна роль психологів в проведенні таких тренінгів складається з того, щоб активувати у дитини мотивацію до спілкування, розширити її словарний запас, допомогти сформувати алгоритм написання виступів.

Результатах обговорення в суспільних медіа (преса, телебачення, радіомовлення) в яких ми брали безпосередню участь, і це стосувалося дітей з розумовою відсталістю (синдром Корнелії де Ланге, синдром Дауна), і з аутистичною симптоматикою показали значний громадський інтерес до проблем їхнього розвитку. Майже всі учасники обговорень, серед яких окрім фахівців з корекційної педагогіки та психології були журналісти, батьки дітей, лікарі, фахівці із соціальної роботи тощо. Серед цих експертів сформувалася єдина думка про необхідність спеціального впливу на розвиток дітей із психофізичними порушеннями. Така спеціальна робота потребує мультидисциплінарних комплексних медико-психолого-педагогічних зусиль всіх компетентних людей. І умови роботи з ними мають бути спеціальними, а сутність корекції вбачається в поліпшені всієї психічної сфери дитини та успішної її інтеграції в соціум. У цьому зв'язку з'явилася система питань, обговорення яких потребує фахової дискусії. Систему пропонуємо розглядати з таких блоків питань. Організаційний: спільне керівництво навчальним і виховним процесом учителем і фахівцем із інклюзії (корекційним педагогом, практичним (спеціальним психологом, логопедом); корекційне спрямування навчально-виховного процесу, модифікація засобів корекції в умовах інклюзивної школи. Процесуальний: психологічний супровід дітей; робота з батьками класу; супервізія (допомога) корекційних фахівців (інклюзивних) вчителям; робота з учнями класу. Змістовий: модифікація всіх програм з предметів до психологічних можливостей аутичних учнів; використання підручників для спеціальної школи; розробка посібників для аутичних дітей; створення індивідуальних навчальних програм. Фаховий: суб'єктно-особистісна готовність фахівців з інклюзії – сформованість внутрішньої мотивації діяльності, гнучкого мислення, прагнення до самовдосконалення, емпатії, толерантності, довільної саморегуляції, професійних вмінь, знання індивідуальних особливостей дітей; фахова готовність; компетентнісний

підхід. Педагогічний: спеціальні дидактичні, виховні, інклюзивні компоненти, інша структура уроку, бінарні уроки (вчитель і корекційний педагог), індивідуальні програми для кожної дитини з порушеннями у розвитку; присутність тьюторів (батьків, родичів). Психологічний: розвиток позитивної взаємодії аутичної дитини з однолітками та дорослими; вміння інклюзивного психолога створювати позитивну психологічну атмосферу; вміння володіти собою й контролювати свої емоції у будь-якій ситуації; формування емоційно-позитивного ставлення учнів класу до взаємодії з аутичними дітьми, як чинника їх саморозвитку. Соціально-психологічні: створення ситуацій шкільної взаємодії (переживання позитивних і негативних емоцій під час спілкування з учителем та однокласниками); ціннісне ставлення дитини з психічними порушеннями до навчального процесу; мотивація до взаємодії з учнями класу; довільність саморегуляції та самоконтроль; вплив соціально-психологічних установок на спільне навчання аутичних дітей зі здоровими однолітками; аналіз сімейної ситуації дитини із порушеннями. Використовувати індивідуально-особистісні характеристики самих учнів класу: толерантність, доброзичливість, емпатія, співчуття, злостивість, боязливість. Попереджати і нівелювати у них тривожність, агресивність, роздратованість, низьку працездатність, негативізм.

З огляду на означене вище, вважаємо, що методологічною основою інклюзивної форми освіти аутичних дітей має стати загальнодефектологічна концепція допомоги особам із психофізичними порушеннями, ціннісно-особистісний підхід до професійної підготовки фахівця з інклюзії (інклюзивного вчителя, інклюзивного психолога); концепція корекції інтелекту аутичної дитини через змістові, діяльнісні, особистісні компоненти. Ми розуміємо, що усвідомлення значення і суті інклюзивної освіти не відбувається миттєво. Цей процес потребує вдумливого, обґрунтованого системного бачення прогнозу особистісного розвитку учнів зі спектром аутистичних порушень в загальноосвітній школі, яка поки ще

не готова до такої форми навчання. Разом з тим, функціонування сучасної системи інклюзивної освіти, з нашої точки зору, потребує серйозної аналітики практики педагогічної роботи і тих заходів які можуть задовольнити корекційні потреби аутичних дітей.

Синьов В. М., Шульженко Д. І.
Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школ. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2016. Вип. 32 (2). С. 125-129.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ВАДАМИ В ЄВРОПІ ТА УКРАЇНІ

В. І. Бондар, В. М. Синьов, В. В. Тищенко

На всіх етапах розвитку людства суспільство не могло бути байдужим до осіб, які мали ті чи інші порушення моральних, фізичних та психічних якостей. Їх не можна було залишати поза увагою, оскільки ці діти вимагали до себе особливого ставлення. Якщо суспільство ігнорувало таких дітей, не надавало їм потрібної медичної та соціально-педагогічної допомоги або якщо така допомога й підтримка здійснювалися не у тих формах і розмірах, які вони потребували, особи з моральними, фізичними і психічними порушеннями ставали важкою ношею для суспільства, джерелом такої соціальної розпусти, як злочинність, дармоїдство, волоцюжництво. Це примушувало людство змінювати ставлення до таких людей, виробляти нормативні

акти щодо їхнього статусу у суспільстві, створювати умови, які б запобігали аморальність серед дітей і підлітків, сприяли поверненню їх до суспільства.

Зважаючи на зазначені обставини, в одних державах суспільство раніше, в інших – пізніше стало звертати увагу на таких осіб, здійснювати практичні заходи щодо опіки, виховання, підготовки їх до життя. В історії розвитку людської цивілізації можна виділити кілька періодів, які за принципами, підходами, формами і способами громадської допомоги й підтримки неповноцінних осіб були різними.

В античний період доля неповноцінних (сліпих, глухих, калічних, психічно і розумово відсталих) була трагічною. У суспільстві формувалися погляди на те, що такі особи створюють загрозу людству, завдають моральні і матеріальні збитки. Античним законодавством передбачалося виявлення фізично і психічно неповноцінних дітей відразу після пологів та ізоляцію їх від здорових незалежно від статусу родини. Вони вважалися неповноцінними громадянами, були безправними, а їх статус прирівнювався до статусу рабів.

Носія вродженого слабоумства або фізичного пороку, як і саму дитину, нерідко очікувала фізична страта. Подібні вчинки виправдовувалися не тільки економічними, а й соціальними мотивами – боротьбою за здорове потомство.

Цей звичай зберігся в окремих країнах Європи до VII-X ст. Люди з психофізичними порушеннями залишалися безправними, піддавалися узаконеній дискримінації і, незалежно від соціального походження родини, розглядалися громадською думкою та існуючим на той час законодавством неповноцінною частиною населення, якій притаманні тваринні інстинкти й потреби. У наслідок антигуманних поглядів для таких осіб створювалися асоціальні умови життя, формувалися антигуманні принципи взаємин з більшістю населення, обмежувалися їхні можливості і права. Будь-які психічні і фізичні порушення пояснювалися впливом злого духу, божою карою за власні чи батьківські гріхи, їх доля мало турбувала суспільство. На осіб з

фізичними і психічними порушеннями дивилися як на приречених, позбавлених всього людського, які не потребують допомоги і співчуття. Особливо нетерпимим було ставлення до розумово відсталих з будь-яким рівнем інтелектуального порушення. За такими людьми закріпився термін "ідіотія" (від грецького – ідіоїоз) – стан за якого розумові здібності не проявлялися та не розвивалися впродовж життя.

Нові ідеали, цінності і погляди на людину зароджувалися в період раннього християнства, коли церква все більше уваги звертала калічним, фізично неповноцінним, юродивим дітям і підліткам. Важливу роль у їхній долі відігравали монастирі, число яких в Європі V-VI ст. зростало швидкими темпами. У них знаходила притулок незначна частина калічних, сліпих, глухих, душевно хворих та слабоумних. Опікуваних об'єднували в групи за характером порушень і поселяли роздільно. У процесі виконання монастирської праці і молитов їх об'єднували в одну групу, що сприяло накопиченню досвіду виховання таких осіб. Християнство, будучи офіційною релігією Західної Європи, намагалося привернути увагу мирян до тяжкої долі знедолених, убогих, калічних дітей, закликало до їх опіки і догляду. Уже в IX-X ст. при монастирях відкриваються перші притулки, а пізніше – школи для таких дітей, робляться перші спроби дати їм елементарне виховання.

З прийняттям християнства у Київській Русі було започатковано візантійські закони, які увійшли до громадських кормчих книг. Стосувалися вони й становища глухих, німих, сліпих, божевільних і нестямних в сім'ї, охорони їхнього майна у випадках смерті батьків, інших громадських прав та відповідальності мирян перед кримінальним законом. Визнавалася важливість громадського презирства, створення атмосфери доброти і співчуття, виявлялось милосердя і гуманізм до таких осіб. В історико-педагогічній літературі (О. Дьячков, Х. Замський, М. Ярмаченко) наводиться чимало доказів, які свідчать, що перші офіційні документи про опіку убогих і недоумкуватих

датуються X ст., коли князь Київський Володимир Святославович у 996 р. зобов'язав церкву дбати про них.

Уставом Володимира Святославовича на утримання закладів громадської опіки передбачалося виділення частини коштів (десятина) від княжих прибутків, які передавалися церквам та монастирям. Є докази, що у Києво-Печерському монастирі за ініціативою Феодосія Печерського ще в першій половині XI ст. відкрився притулок для дітей, в якому окрім сиріт, хворих, убогих утримувалися калічні (сліпі, глухі, недоумкуваті), де їх навчали грамоти, живопису, співів та різних ремесел. Завдяки самобутньому розвитку культури Київської Русі монастирська організація піклування про дітей з фізичними і психічними порушеннями досягла високого на той час рівня розвитку.

Започатковані у той період гуманістичні тенденції у ставленні до неповноцінних дітей призвели до відкриття поодиноких притулків при монастирях і церквах у багатьох країнах Європи. В основу їх діяльності було покладено філантропічно-християнські принципи. Представники цього напрямку проводили велику пропагандистку роботу серед віруючих, намагалися розбудити громадську совість і привернути увагу до тяжкої долі обездолених людей. Уже в зазначений період суспільство проходить шлях від відторгнення і агресії до усвідомлення необхідності їх призріння, опіки і догляду.

Кінець XII-XIV ст. характеризувався занепадом економічного розвитку більшості кран Європи, військовими баталіями, голодом, епідеміями, що охопили значну частину населення, низьким рівнем культури, медицини. Це зумовило зростання чисельності обездолених дітей, послаблення уваги до задоволення їх потреб як з боку церкви і монастирів, так і з боку філантропів. Фактично до XV ст. не було прийнято жодного нормативного акту, яким би регулювалися відносини суспільства до таких осіб, що гальмувало розвиток їх громадської оцінки. Суспільство продовжує вважати таких осіб неповноцінними, обмежує їх громадські права, ускладнює

повсякденне життя, деструктивно впливає на їх розвиток і не лише не сприяє цим людям реабілітуватися, а навпаки, прирікає їх на повну ізоляцію.

У силу зазначеного навіюється думка, що деякі категорії осіб з психофізичними порушеннями становлять загрозу для суспільства, завдають моральні та матеріальні збитки. Щоб запобігти цьому суспільство має ізолювати таких осіб, створити для них закриті заклади призріння у віддалених від громади місцевостях, або утримувати у відділеннях психіатричних закладів з суворим режимом, створюючи у такий спосіб безпеку більшості громадян. У ставленні до цих осіб суспільство обмежувалося застосуванням жорстоких методів виховання, утримання на ланцюгах та в кайданах.

Подібна практика у XV-XVII ст. розвивалася і в Україні. Психічно хворих осіб утримували в "богадільнях-шпиталях", які визнавалися за специфічні форми допомоги юродивим, хворим та калічним. Ці заклади були поширенні як і в міській, так і в сільській місцевостях. Лише у Полтавській губернії нараховувалося 283 приходських шпиталів. Вони й ставали місцем призріння значної кількості знедолених дітей і підлітків. При богадільнях відкривалися дитячі відділення, сирітські будинки, лікарні, в яких знаходили притулок й поодинокі глухі, сліпі, глухонімі діти-сироти. Призначення шпиталів не було чітко визначеним, оскільки до цих установ приймалися калічні, старезні, безумні діти і дорослі, непрацездатні, буйні та інші особи, які за різних причин утримувалися за рахунок суспільства. Саме тому ці заклади виконували функції і богаділень, і дитячих притулків, і лікарень. Проте форми опіки в них були недостатніми, оскільки ці заклади виникали стихійно, без підтримки держави, а їх діяльність обмежувалась лише толерантним і терпимим ставленням.

З посиленням суспільної уваги до проблем дітей і підлітків, усвідомленням необхідності надання їм елементарної підтримки і допомоги у другій половині XVIII – на початку XIX ст. у розвинених країнах Європи (Німеччина,

Великобританія, Франція, Австрія та ін.) відбуваються кардинальні зміни у ставленні до дітей з особливостями розвитку, робляться перші спроби індивідуального навчання осіб з сенсорними порушеннями. Успіхи в індивідуальному навчанні сприяли відкриттю перших шкіл для глухих дітей у Франції (1760), Німеччині (1778), Австрії (1779), Чехії (1786), та для сліпих дітей у Франції (1784), Великобританії (1791), Австро-Угорщині (1806), Німеччині (1806), Чехії (1807). Цей досвід поширюється на інші країни (Голландія, Іспанія, Швеція).

У другій половині XIX ст. у багатьох країнах Європи створилися національні системи освіти глухих і сліпих дітей, відкривалися перші відділення та приватні притулки для глибоко відсталих, класи і школи для розумово відсталих дітей: Великобританія (1846), США (1848), Данія (1855), Німеччина (1859), Норвегія (1882), Бельгія (1899). Саме на цьому етапі у європейських країнах приймається низка державних актів, циркулярів міністерств народної освіти, видаються закони про обов'язкове навчання глухих, сліпих і розумово відсталих дітей формуються основи національних систем освіти (включаючи й спеціальне навчання), переосмислюються медичні, педагогічні, методичні засади подолання порушень у розвитку дітей, відбувається становлення теоретичних основ сурдопедагогіки і тифлопедагогіки як наук про навчання дітей з сенсорними вадами. Так в Англії на початок XX ст. функціонувало 177 спеціальних шкіл для розумово відсталих дітей на 7400 учнів, у Німеччині 230 спеціальних шкіл на 15 тис. учнів та 110 класів при звичайних школах на 2290 учнів, у Франції 30 спеціальних класів на 720 учнів. Розширювалася мережа цих закладів у Бельгії, Швейцарії, Швеції, Австрії, Голландії, Данії, Угорщини та ін. країнах.

Для дітей з помірною і важкою відсталістю відкриваються благодійні притулки, очолювані пасторами. Утримання в них здійснювалося за рахунок благодійних пожертвувань громадських організацій, приватних осіб, батьків таких дітей,

частково державою. Їх діяльність будувалася на філантропічно-християнських принципах. Суспільство уже усвідомлює доцільність і корисність не тільки призріння, а й навчання, виховання та підготовку до життя всіх без винятку дітей окрім тих, які через інтелектуальну недостатність нездатні до цього.

На відміну від європейський країн, через економічну, політичну, соціальну, культурологічну нестабільність, Російська імперія (у структурі якої перебувала Україна) набагато відстала у розв'язанні проблем суспільної і громадської опіки дітей з порушеннями у розвитку. І на початку XIX ст. основними закладами, де знаходили притулок діти з сенсорними порушеннями, залишилися богадільні, дитячі сирітські виховні будинки, відділення при психіатричних лікарнях. Чиновники міністерства народної освіти не тільки матеріально не підтримували ідею про можливість їх навчання і виховання, а й всіляко гальмували будь-які ініціативи громадськості. У результаті такої політики держави допомога цим особам перебувала в незадовільному стані. Прогресивні сили, філософи, гуманісти, лікарі і педагоги намагалися розкрити тупість, обмеженість, бездуховність правлячої еліти, довести наявність людських рис у фізично і психічно хворих, що категорично заперечувалося владою. На конференціях, з'їздах, у періодичних виданнях вони висловлювали оптимістичні переконання щодо можливостей виховання і навчання таких дітей з метою звільнення їх від "природної тупості".

На початку XIX ст. відкриваються перші навчальні заклади для глухих дітей і підлітків у Петербурзі (1806), Ризі (1809), Львові (1830), Москві (1831), Одесі (1843), Харкові (1869), та для сліпих у Львові (1848), Києві (1879), Москві (1881), Кам'янець-Подільську (1885), Харкові (1887). Більшість із них існувала на випадкові кошти від піклувальних товариств, філантропів, церковних зборів. Як правило вони виникали на базі притулків для дорослих осіб з сенсорними порушеннями. Що стосується розумово відсталих

дітей, доля їх була складнішою. Лише в поодиноких випадках ці діти знаходили притулок у богадільнях, виховних будинках, або в закладах для дітей з сенсорними порушеннями.

З розвитком медицини, психіатрії, фізіології стверджується думка, що розумово відсталі діти потребують, найперше, лікування. Представники медицини доводили, що дітей з психічними порушеннями потрібно вилікувати, а потім уже навчати. Позиція "медицинізації" навчання розумово відсталих дітей зумовила відкриття в Росії у другій половині XIX – на початку XX ст. лікувально-педагогічних закладів для розумово неповноцінних дітей у Ризі (1854), Петербурзі (1882, 1894, 1898), Києві (1904), Москві (1908) та близько десяти притулків для дітей ідіотів та епілептиків. Усі ці заклади були приватними, перебували поза державної системи освіти, а лікувальні і педагогічні послуги оплачувалися їхніми батьками. У їхній роботі чітко виділялася тенденція практичної реалізації оптимального поєднання педагогічного, лікувального і гігієнічного впливу на розвиток дітей, диференційованого підходу до комплектування навчальних груп і проведення всіх режимних заходів, спрямуванні їх на фізичний, розумовий та моральний розвиток таких дітей. Утім цими установами охоплювалася незначна частина осіб, які потребували особливих умов виховання.

Початок XX ст. характеризувався енергійною боротьбою лікарів, педагогів, громадських діячів, які проявляли інтерес до розумово відсталих, відстоювали їх право на навчання й виховання в системі державних навчальних закладів. Розуміючи байдужість царського уряду до цих питань громадськість Росії розпочала боротьбу за відкриття спеціальних (допоміжних) класів для розумово відсталих дітей при загальноосвітніх навчальних закладах. Перший такий клас відкривається у 1908 р. в Москві, там же в 1913 р. відкривається перший дитячий садок для розумово відсталих та клас домоведення для глибоко розумово відсталих. У

1916 р. при 20 загальноосвітніх школах Москви було відкрито 51 допоміжний клас. Перший допоміжний клас в Україні було відкрито в Харкові у 1911 р., а в 1916 р. їх налічувалося 9. Майже одночасно з цим відкриваються і перші допоміжні школи: 1910 р. у Москві, 1911 р. у Вологді, 1912 р. у Петербурзі, 1913 в Нижньому Новгороді, Харкові, Києві, Катеринославі, Саратові, які не входили до державної системи народної освіти. Їх діяльність залежала від доброї волі міських управ, більшість яких всілякими засобами гальмувала саму ідею загального обов'язкового навчання глухих, сліпих і розумово відсталих.

Порівняльну динаміку зростання мережі допоміжних класів і шкіл для розумово відсталих дітей в Західній Європі та Росії проілюструємо на прикладі Німеччини. Перший допоміжний клас було відкрито в м. Галле в 1859 р. На початок XX ст. їх нараховувалося 1542 з контингентом 35 000 учнів. Державна система спеціальних закладів включала спеціальні дитячі садки, допоміжні класи, допоміжні школи, допоміжні школи-інтернати, допоміжні професійні школи для підлітків та навчально-трудові колонії для дорослих. При допоміжних школах передбачалася можливість відкриття паралельних класів (А і Б) для учнів з легким ступенем розвитку та глибоко відсталих дітей, навчання яких здійснювалося б диференційованими програмами. Розширення мережі навчальних закладів для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей в Європі у кінці XIX на початку XX століття обумовлено змінами європейського менталітету, впровадженням нової державної політики щодо загально обов'язкового навчання всіх без винятку дітей в системі державних навчальних закладів, усвідомленням суспільством в цілому необхідності і доцільності створення таких закладів з тим, щоб у подальшому такі особи могли утримувати себе, стати корисним суспільству.

Період між першою і другою світовими війнами характеризувався зниженням активності у справі організації спеціального навчання дітей з особливостями розвитку як

серед громадськості, так і серед представників владних структур провідних європейських держав. Перша світова війна, революції, перевороти, прихід до влади фашистської диктатури (Італія, Німеччина), економічна кризи в Англії ускладнювали виконання Законів про обов'язкове навчання глухих, сліпих і розумово відсталих, спричиняли значне скорочення мережі навчальних закладів, гальмували розвиток національних систем спеціальної освіти. Досягнуті раніше успіхи в розвитку, організації спеціального навчання і виховання дітей, в проведенні науково-дослідної роботи втрачалися. Внесені у цей період поправки до законів про обов'язкову загальну освіту глухих, сліпих і розумово відсталих мало активізували діяльність спеціальних закладів.

В Росії та в Україні період з 1918 до 1941 рр. характеризувався протилежними тенденціями. Активно і стрімко починає розвиватися державна мережа спеціальних закладів для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей та підлітків. Цьому передувала ліквідація всіх благодійних, філантропічних товариств, братств і передача підвідомчих їм дитячих установ державі. Починаючи з 1918 р. всі благодійні приватні притулки було реорганізовано в допоміжні дитячі будинки для дефективних дітей, а лікувально-педагогічні установи – у допоміжні школи, навчання в яких здійснювалося за державні кошти. Докорінна перебудова організації і змісту виховання у спеціальних закладах розглядалися як одне із невідкладних завдань – дати всім дітям правильне соціальне виховання, без якого неможлива реформа шкільної освіти. Для забезпечення потреб у педагогічних кадрах в Москві, Петербурзі, Києві розпочинається підготовка учителів-дефектологів.

Державне управління захисту глухих, сліпих, розумово відсталих і безпритульних дітей покладається на "Шкільно-санітарний відділ Наркомоса", в обов'язки якого входить: вивчення і дослідження дитячої дефективності і соціальних факторів, пов'язаних з нею; підготовка кадрів спеціалістів;

дослідне виховання та формування принципів, якими визначається політика держави в галузі дитячої дефективності; створення сприятливих умов виховання, які сприятимуть вищому ступеню інтелектуального і морально розвитку учнів; реорганізація дитячих будинків у спеціальні школи.

У 1926 р. відбулося остаточне становлення національної системи закладів для глухих, сліпих і розумово відсталих, до якої входили: дитячі будинки для дітей дошкільного віку; школи з інтернатами і для приходящих дітей шкільного віку, школи-інтернати і для приходящих дітей мішаного віку, допоміжні групи для розумово відсталих дітей і підлітків при школах для нормальних дітей; школи інтернати і для приходящих підлітків з професійно-технічним ухилом. Відповідно до типу закладів було розроблено "Положення про заклади для глухих, сліпих, розумово відсталих дітей і підлітків", якими визначалися строки, зміст навчання і виховання, завдання шкіл, штати.

В основі навчальної роботи спеціальних закладів лежали комплексні навчальні плани і програми початкової масової школи.

Особлива увага надавалася розвитку усного мовлення, психічній ортопедії, життєзнавству, фізичному вихованню, співу, малюванню, ручній праці. У цей період сформувалися теоретичні основи спеціальної педагогіки та психології. У 1931 р. була прийнята постанова уряду (1931) "Про затвердження загального обов'язкового навчання фізично дефективних, розумово відсталих та дітей з недоліками мови", яка через економічні, політичні та соціальні негаразди і на цьому етапі не була реалізована.

Таким чином в Росії та Україні у післяжовтневий період спеціальні школи для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей остаточно сформувалися в особливий тип навчального закладу. На хвилі патріотизму суспільство усвідомило, що турбота про таких дітей має стати частиною державної політики. В основу побудови системи спеціального навчання

було покладено такі принципи: державна турбота про дефективних дітей; створення таких умов виховання, які дають їм можливість стати корисними членами суспільства; максимальна індивідуалізація процесу навчання; введення обов'язкової початкової освіти. Ці принципи стали базовими для подальших наукових досліджень у галузі дефектології, розв'язання низки практичних питань їхнього виховання і навчання, що створило фундамент для розвитку теоретичних основ дефектології. Остаточній перебудові діяльності спеціальних навчальних закладів на нових принципах завадила друга світова війна.

Не зважаючи на матеріальні, соціальні, культурологічні збитки, завдані більшості країн Європи другою світовою війною, ставлення суспільства до дітей з порушеннями у розвитку в цілому було прогресивно-гуманістичним. Уряди цих країн вжили низку заходів, спрямованих на упорядкування системи спеціального навчання, подальше розширення мережі освітніх закладів, поліпшення умов і рівня навчально-виховного процесу дітей інвалідів та з порушеннями у розвитку, їхнього соціального захисту. Після другої світової війни розпочалося нове, ще більш стрімке, ніж у попередні роки, зростання диференційованої мережі спеціальних дошкільних, шкільних і після шкільних освітніх закладів не тільки для глухих, сліпих, розумово відсталих дітей, а й для слабочуючих, слабозорих, з порушеннями мовлення, поведінки, опорно-рухової сфери та інших категорій дітей.

Характерною особливістю розвитку спеціальної освіти в цих країнах було те, що саме у першій половині 60-х рр. XX ст. активізувалася розробка і впровадження критеріїв стану розумових здібностей дитини за допомогою тестів. Це з одного боку прискорило розвиток вчення про розумову відсталість, удосконалення спектру суспільної і державної допомоги, всієї системи народної освіти більшості країн Європи. З іншого боку, широке використання тестових методик спричинило розширення контингенту так званих

“неповноцінних” учнів за рахунок дітей, які мали низький рівень успішності у звичайній школі, що закріплювало їх соціальну нерівність, позбавляло права навчання у народних школах.

Психометричний напрям залишається провідним не тільки у вивченні розумової відсталості, діагностиці і класифікації цього стану, а й для вимірювання стандартизованими тестами соціальних якостей особистості: контактність, навіюваність, самокритичність, адекватність реакцій, соціальна пристосованість, мотивованість тощо. У наслідок цього крім глухих, сліпих, розумово відсталих дітей до спеціальних шкіл направляються педагогічно занедбані і недорозвинені, малообдаровані діти, діти з порушеннями емоцій, волі, поведінки та інших психічних процесів, тобто всі діти, які в наслідок фізичних та психічних причин не досягають успіхів у народних школах загального типу. Підставою для виокремлення цих дітей із загальної популяції слугували три фактори: інтелектуальний коефіцієнт, оцінка соціального пристосування, встановлення можливостей до навчання.

Таким чином дійсно розумово відсталі діти ототожнювалися з іншими станами особистості, які не характеризуються порушеннями пізнавальної діяльності в наслідок органічного ураження центральної нервової системи, а спеціальна школа стала служити цілям полегшення роботи звичайної школи. На цьому етапі було прийнято низку поправок до існуючих законів, постанов міністерств народної освіти про внесення змін до системи спеціального навчання, диференціацію закладів відповідно до стану психофізичного порушення і можливостей навчання дітей.

Починаючи з другої половини 50-х років педагоги і лікарі європейських країн у процесі діагностики керувалися рекомендаціями Всесвітньої організації охорони здоров’я, згідно яких орієнтовний рівень інтелекту нижче 70 є свідченням розумової відсталості. Рекомендаціями не

заперечувалися клінічні критерії розумової відсталості, урахування характеру затримки психічного розвитку, її етіології. Відповідно до цих рекомендацій у більшості країн Європи вводиться додаткова диферентація спеціальних навчальних закладів, а також диференціація учнів в межах спеціальної школи. Найбільш розповсюдженим типом закладів стають спеціальні класи у звичайних школах, які мають різні назви: "диференційовані", "розвиткові", "сприяючі", "класи удосконалення", "допоміжні класи". Поряд з такими закладами створюються самостійні спеціальні школи з інтернатами і без них. У деяких країнах діти з легкими формами відсталості (педагогічно відсталі, слаборозвинені) навчаються в загальних (інтегрованих) школах, де з ними проводяться додаткові індивідуальні заняття.

Метою навчання є соціальна реабілітація вихованців, підготовки їх до життя в суспільстві, до захисту своїх прав, встановлення контактів з оточуючими за допомогою усного і писемного мовлення. Ця мета досягається навчальними програмами початкових класі звичайних шкіл, адаптованими до можливостей дітей. У старших класах вимоги до учнів зростають і наближаються до тих, які ставляться до учнів шкіл загального типу. Навчальними програмами передбачено обов'язкове проведення додаткових індивідуальних занять. Після закінчення навчання учні одержують професійну підготовку у професійній школі.

Діти з глибокими формами розумової відсталості направляються у відповідні спеціальні заклади або спеціальні класи при школах для розумово відсталих дітей. Переважно увага педагогів спрямовується на розвиток моторики, умінь і навичок самообслуговування. Характерною тенденцією спеціальної освіти всіх без винятку дітей з порушеннями у розвитку є те, що їх утримання в різних типах навчальних закладів частково фінансується з місцевого бюджету, а частково – за рахунок громадських товариств, благодійних організацій, приватних осіб.

Таким чином на кінець 60-х років XX ст. в країнах Західної Європи сформувалися принципи навчання дітей з особливостями розвитку, спрямовані на розвиток активності, самостійності, впевненості, почуттів дітей; максимальну індивідуалізацію навчального процесу, урізноманітнення методів навчання, конкретизацію навчального процесу; широке використання наочності, ігрової діяльності, ручної праці; здійснення зв'язку розумового і фізичного виховання; подолання ізольованості спеціальних закладів від звичайних шкіл, а дітей з особливостями розвитку від природного середовища.

Характерною особливістю розвитку спеціальної освіти у 60-70 рр. XX ст. стало прагнення європейських країн до координації зусиль державних структур і громадських організацій, спрямованих на подолання накопичених раніше проблем і труднощів у навчанні дітей з особливостями фізичного і розумового розвитку, на розроблення міжнародних принципів, які могли б бути покладені в основу побудови нової політики у цій галузі – державної і суспільної підтримки найменш захищеної частини населення. Це прагнення найповніше було проголошено на 23-ій Женевській міжнародній конференції з народної освіти у 1960 р. Рекомендації конференції проголошують: право на освіту всіх людей, включаючи й найменш обдарованих; значна частина розумово відсталих могли би стати корисними членами суспільства, якби вони одержали належну освіту; з метою одержання освіти мають бути використані всі здатності розумово відсталих дітей; досягнення медицини, психології, спеціальної педагогіки дозволяють якомога раніше виявити розумово відсталих дітей та організувати їх навчання за допомогою методів, побудованих на диференціації і індивідуалізації навчання; диференційоване навчання не повинно приводити до повної ізоляції розумово відсталих від суспільства.

Ці рекомендації та досвід навчання дітей в спеціальних класах закладів загального типу стали важливою

передумовою всезростаючої уваги європейських країн до потреб спеціальної освіти, які зумовлюються не тільки гуманними міркуваннями, а й соціальною, економічною і культурологічною необхідністю, визнанням європейською спільнотою права інвалідів та дітей з фізичними і розумовими вадами на рівний доступ до освіти. Це право було закріплено “Конвенцією про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти” (1960), “Міжнародною конвенцією про ліквідацію всіх форм расової дискримінації”, що в подальшому послужило впровадженню концепцій “відкритого громадського суспільства" і “безперешкодного доступу до освіти”.

Усвідомлення європейцями права осіб з порушеннями психофізичного розвитку на рівний доступ до освіти суперечило існуючій системі спеціального навчання. Денні школи, школи-інтернати у 80-90 рр. XX ст. розглядаються як спроба ізоляції дітей від батьків і ровесників, відсторонення їх від повноцінного життя, порушення громадських прав, дискримінація. У розвинених країнах Європи (ФРН, Англія, Франція, Швеція, Данія, Норвегія, Нідерланди, Фінляндія та ін.) все більше обґрунтовується необхідність введення освітньої інтеграції, створення умов для навчання таких дітей у школах загального типу. Результатом такої політики в галузі освіти у 80-90х рр. XX ст. стало скорочення мережі денних шкіл і шкіл-інтернатів та зростання спеціальних класів, класів шкільної інтеграції, соціальних (інклюзивних) класів при загальноосвітніх школах з додатковою індивідуальною медичною і психолого-педагогічною підтримкою. Залежно від індивідуальних потреб кожної дитини не виключаються можливості навчання частини дітей у денній та спеціальній школі-інтернаті. У багатьох країнах Європи створено ресурсні центри, які надають консультативну допомогу батькам і педагогам шкіл з освітньою інтеграцією та спеціалізовану допомогу дітям.

Таким чином, у розвинених європейських країнах стратегія в галузі спеціальної освіти спрямована на

інтеграцію дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір, хоча тактика її реалізації має національні ознаки.

На початку 1941 р. в Україні сформувалася диференційована система спеціальної освіти, яка включала школи-інтернати для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей та дорослих. Серед них: 83 школи для глухих на 9 419 учнів; 17 шкіл для сліпих дітей на 957 учнів; 27 шкіл для розумово відсталих на 3019 учнів; 1 школа для слабочуючих на 182 учні; 1 школа для слабозорих на 69 учнів; 3 школи для логопатів на 251 учня; 4 школи для дітей важковиховуваних на 578 учнів; 93 школи для дорослих з контингентом 3000 осіб та 36 шкіл для сліпих з контингентом на 652 особи. Разом спеціальною освітою школами було охоплено 15427 осіб. В системі спеціальної освіти функціонували 3 дитячі будинки для глухих дітей дошкільного віку з контингентом 200 вихованців, відділ для сліпих дошкільників на 85 осіб. Соціальне виховання і соціальна реабілітація дітей дошкільного і шкільного віку розглядалися як основне завдання спеціальних закладів, яке реалізується в навчально-виховному процесі комплексом медико- педагогічних засобів.

Друга світова війна завдала значних матеріальних, соціальних і моральних збитків радянському народу, у тому числі й спеціальній освіті. За роки окупації територій України більшість приміщень спеціальних закладів було зруйновано, знищено матеріально-технічну базу, навчальне та науково-методичне забезпечення. Війна з фашистськими окупантами стала причиною зростання чисельності дітей сиріт, з фізичними і психічними порушеннями, з інвалідністю. Одночасно з відбудовою народного господарства, зруйнованого у роки Другої світової війни, здійснювалася активна робота з розширення мережі спеціальних шкіл, поліпшення медичної і педагогічної допомоги дітям, забезпечення шкіл навчальною і методичною літературою. Ужиті на цьому етапі заходи сприяли прогресу

спеціальної освіти, зміні соціального статусу дітей з особливостями розвитку в суспільстві, охоплені обов'язковим загальним навчанням все більшої кількості цих дітей. За перші п'ять повоєнних років мережа шкіл-інтернатів досягла довоєнного рівня, а у середині 50-х рр. зросла вдвічі порівняно з 1941 р.

Посилення суспільної уваги до проблем дітей з особливостями психофізичного розвитку зумовлювалося чисельними постановами уряду СРСР та відповідними постановами уряду УРСР. Найважливішими серед них були постанови "Про заходи до поліпшення якості навчання в школі" – 1944 р.; "Про поліпшення навчання і медичного обслуговування дітей, які отримали різні каліцтва" – 1946 р.; "Про стан загального обов'язкового навчання в школі" – 1947 р.; "Про заходи по забезпеченню навчання дітей з розладом слуху і мови, зору і розумового розвитку" – 1950 р.; Закон "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти – 1958 р."; "Про поліпшення загального і професійного навчання, працевлаштування і обслуговування осіб з інвалідністю" – 1962 р. та ін. Цими нормативними документами визначалися основні завдання: удосконалення структури спеціальних шкіл; збільшення строків навчання учнів відповідно до строків навчання у загальноосвітній середній школі; оновлення змісту освіти; розробка предметних навчальних програм, спеціальних навчальних підручників, специфічних корекційних засобів і методів навчання з урахуванням особливостей розвитку кожної дитини; підвищення рівня професійно-трудової підготовки учнів та встановлення раціонального співвідношення і взаємозв'язку між загальною та професійною підготовкою; розширення форм підготовки, перепідготовки і підвищення фахової і методичної кваліфікації вчителів відповідно до потреб всіх типів спеціальних закладів (включаючи й дошкільні); докорінне поліпшення науково-дослідної роботи в галузі дефектології, спрямування її на розробку принципів, змісту, методів

діагностики порушень у розвитку не тільки в цілому, а й в межах кожної нозології порушеного розвитку, з метою відмежування від дітей з подібними станами та створення диференційованої мережі дошкільних і шкільних закладів.

У 1950 р. уточнюються типи закладів для дітей з порушеннями у розвитку. Серед них: дошкільні установи, школи-інтернати для дітей з розладами слуху, мови, зору і розумового розвитку, школи-інтернати для підлітків. Для дорослих організовуються школи грамоти і школи для малописьменних та школи робітничої молоді. Міністерство освіти затверджує положення "Про школи для глухих, сліпих, з порушеннями мови і розумового розвитку дітей, підлітків і дорослих", яким визначаються мета і завдання цих закладів, порядок комплектування учнями, організація навчально-виховної роботи, професійно-трудового навчання, робота педагогічної ради, учнівських організацій, батьківських комітетів, робота вчителя, вихователя.

На початку 60-х рр. система спеціальних закладів поповнюється новими типами шкіл – спеціальними школами для слабочуючих, слабозорих, з важкими порушеннями мови і опорно-рухової сфери, а дещо пізніше – школами для дітей із затримкою психічного розвитку. У 1965/66 навчальному році в Україні функціонувало 278 спеціальних шкіл з контингентом 44 413 учнів. У 1969 р. диференційована мережа закладів спеціальної освіти поповнилася допоміжними класами для глухих і слабочуючих, сліпих і слабозорих, з порушеннями опорно-рухового апарату дітей, які мають, крім основної вади, розумову відсталість, а також спеціальними класами для глибоко відсталих при допоміжних школах. На кінець XX ст. мережа спеціальних шкіл зросла до 409 одиниць, а контингент учнів до 78 тис. осіб. Спеціальними навчальними програмами, які було введено на цьому етапі, передбачалось, що діти з порушеннями зору, слуху і опорно-рухового апарату одержують освіту в обсязі повної середньої школи, діти з важкими порушеннями мови і затримкою психічного

розвитку – в обсязі неповної середньої школи, а розумово відсталі – в обсязі початкової школи за більший на 2-3 р. строк, ніж діти звичайної школи, та професійну підготовку. Виховання глибоко відсталих дітей включало оволодіння основними нормами поведінки в суспільстві, навичками особистої гігієни, побутової праці, елементарною грамотністю та найпростішими виробничими уміннями.

У розвитку диференційованого навчання і виховання дітей всіх нозологічних груп значне місце відводиться дошкільному вихованню. Цьому сприяла розробка принципів і методів диференційованої діагностики, що у свою чергу давало можливість рано виявляти вади розвитку і раніше проводити медико-педагогічні заходи з корекції цих порушень. Спеціальне дошкільне навчання включало: дитячі садки із цілодобовим і денним перебуванням, дошкільні дитячі будинки, дитячі групи або відділення при школах-інтернатах відповідного типу, дошкільні дитячі будинки для дітей сиріт або прирівняних до них. Для дітей із загальним недорозвиненням мовлення дошкільного віку організовуються спеціальні групи при дошкільних закладах загального типу, а для дітей молодшого шкільного віку – логопедичні пункти при загальноосвітніх школах.

На кінець XX століття в Україні функціонувало 142 дошкільних закладів усіх видів з контингентом 11 684 осіб, у спеціальних групах при загальноосвітніх дошкільних закладах виховувалося 45 700 дітей. Виховання дітей у дошкільних закладах здійснювалось за спеціальними програмами, які включали наступні розділи: розумове, фізичне, моральне, трудове і естетичне виховання. Особлива увага зверталася на розширення світогляду, формування словесного мовлення, навичок читання, розвиток збережених аналізаторів та функцій, що забезпечувало підготовку дітей до навчання в школі. Така спрямованість змісту дошкільної освіти забезпечувала засвоєння не лише програмних знань, умінь і навичок, необхідних для навчання в школі, а й створювала сприятливі умови для розв'язання основного

завдання – корекції і компенсації вад розвитку, подолання їх наслідків. При цьому корекційна робота не зводилася тільки до техніки виправлення психічних порушень у розвитку, а одночасно з цим спрямовувалося на формування нових якісних утворень особистості, цілісних морально-вольових, фізичних, духовних якостей та здібностей. Розв'язання цього складного завдання здійснювалося на основі комплексного підходу до формування особистості учня, вирівнювання процесу функціонування всіх його характеристик.

У повоєнний період на базі НДІ дефектології АПН СРСР, відділу дефектології НДІ педагогіки України, дефектологічних факультетів педагогічних інститутів широко розвивалися фундаментальні і прикладні дослідження в галузі дефектології та суміжних з нею наук – патофізіології, клініки олігофренії, сурдопедагогіки, тифлопедагогіки, логопедії, олігофренопедагогіки, спеціальної психології. Проведені дослідження по-новому висвітлили вчення про закономірності і особливості розвитку дітей різних категорій, структуру порушень, механізми, які лежать в основі своєрідності пізнавальної, емоційно-вольової діяльності, формування особистості. Експериментальними дослідженнями доведено, що властиві дітям недоліки психофізичного розвитку можуть корегуватися засобами навчання. Результати проведених досліджень сприяли створенню нової, більш раціональної системи освіти. Включення дітей з особливостями психофізичного розвитку у спеціально організований навчально-виховний процес, у широкі соціальні стосунки, взаємозв'язок з оточуючим середовищем, надання їм професійної освіти розглядалися як найважливіша умовах їх соціалізації.

Створення диференційованої мережі спеціальних навчальних закладів для різних категорій дітей з особливостями розвитку, розробка відповідно до потреб дітей кожної нозології змісту освіти, методів і корекційних технологій загального навчання та професійної підготовки надавало впевненості в ефективності такого підходу. У

спеціальній педагогіці формується оптимістична установка, яка переконливо доводить, що за умов ефективної організації навчально-виховного процесу учні доволі успішно опановують навчальний матеріал, обсяг якого із року в рік розширюється, а характер – удосконалюється. Експериментальним шляхом доведено, що динаміка психічного розвитку дітей помітно змінюється на краще, коли навчальна діяльність не обмежується традиційною парою "вчитель-учень" та територією шкільного подвір'я. Результативність спеціально організованого навчання залежить й від того, наскільки навчальний процес пов'язаний з життям суспільства, його потребами, якою мірою дитина включена до соціальних відносин найближчого середовища, як широко налагоджено її спілкування з людьми, які її життєві позиції в класі, серед ровесників, сім'ї, наскільки успішно вона засвоює соціальний досвід, володіє предметними діями, навичками і формами поведінки. Саме цим визначається рівень соціалізації учнів.

Наприкінці 70-х р. XX ст. було зроблено спробу зблизити спеціальну та загальну освіту. При школах загального типу організуються спеціальні класи для дітей із затримкою психічного та розумового розвитку (за неофіційною статистикою понад 900 спеціальних класів), спеціальні групи при загальноосвітніх дошкільних закладах, спеціальні групи при професійно-технічних училищах. Ці класи відрізнялися меншою наповненістю, широким використанням наочності, подачею матеріалу меншими дозами, повторним зверненням до раніше засвоєних знань, скороченням тривалості уроку.

За ініціативи батьків практикувалося індивідуальне навчання дітей з порушеннями слуху, зору, з інвалідністю в школах загального типу та навчання підлітків у Вищих навчальних закладах. Цей досвід за сприятливих умов міг би стати корисним для поступового переходу і впровадження моделі освітньої інтеграції – навчання більшості дітей з особливостями розвитку за місцем їх проживання. Утім поширенню такого досвіду не сприяли кризові явища кінця 80-тих рр. у соціальному, культурологічному, економічному

житті суспільства та політична нестабільність в країні. Обмеження обсягів фінансування потреб спеціальної освіти на десятки років призупинило пошук інноваційних моделей навчання і виховання таких осіб, спричинило різке скорочення контингенту учнів, які навчалися у загальноосвітніх закладах.

Проведений авторами статті порівняльний аналіз становлення і розвитку різних форм суспільної допомоги дітям з психофізичними порушеннями в Європі, Росії та Україні засвідчує, що усвідомлення необхідності та можливості навчання глухих, сліпих, розумово недорозвинених й інших категорій проблемних дітей зумовлювалося рівнем розвитку виробничих сил, характером виробничих відносин, станом економічного розвитку суспільства, політичними, філософськими, релігійними поглядами на осіб, які потребують особливих умов виховання. На зміну ставлення до таких дітей впливав рівень розвитку науки, медицини, культури, освіти, ціннісні орієнтації суспільства. Чим гуманнішим у цих питаннях було суспільство, тим успішніше такі особи адаптувалися у ньому, інтегрувалися у загальне людське середовище, знаходили своє місце в житті.

Кардинальні зміни у ставленні до дітей з психофізичними порушеннями відбулися впродовж останніх двох століть. Саме у цей період суспільство усвідомило необхідність переходу від поодиноких випадків опіки, догляду, філантропії до навчання їх в системі державної освіти. Починаючи з другої половини XVIII ст. у більшості країн Європи склалися економічні, політичні, соціально-культурні передумови, які сприяли організації перших шкіл для глухих та сліпих дітей (кінець XVIII ст.), розробці змісту їх навчання, формуванню теоретичних основ сурдопедагогіки і тифлопедагогіки.

Впродовж XIX ст. під впливом гуманістичних поглядів лікарів, педагогів, громадських діячів європейських країн усвідомлюється необхідність прийняття законів про обов'язкове початкове навчання (Данія – 1814 р., Швеція –

1842 р., Норвегія – 1848 р., Саксонія – 1873 р., Італія – 1877 р., Великобританія – 1880 р., Франція – 1882 р.).

Запровадження обов'язкового навчання спричинило масову неуспішність, другорічництво та відсів учнів, відставання у розвитку яких не завжди пов'язувалося з органічними порушеннями центральної нервової системи. З метою попередження неуспішності у навчанні серед дітей, при народних школах створювалися перші спеціальні школи і спеціальні класи з диференційованим навчанням для розумово відсталих легкого ступеня, малоздібних, недорозвинених, соціально і педагогічно занедбаних учнів. У результаті вжитих заходів у кінці XIX ст. в країнах Європи створюються національні системи диференційованої освіти, складовими якої були: спеціальні школи для глухих і сліпих дітей, спеціальні школи і класи для розумово неповноцінних дітей, спеціальні заклади для глибоко відсталих. Фінансування потреб цих закладів здійснювалось частково державою, а частково за кошти добродійності та батьків таких дітей.

Ця модель освіти одержала подальший розвиток та удосконалення аж до середини XX ст. (за винятком періоду приходу до влади фашистської диктатури). Відмінність між європейськими країнами полягала лише у співвідношенні мережі автономних спеціальних шкіл та спеціальних класів. Стабільність у розвитку освіти дітей з психофізичними порушеннями сприяла формуванню принципів навчання, які спрямовані: на розвиток активності, самостійності, впевненості; на максимальну індивідуалізацію навчального процесу, урізноманітнення методів навчання; на подолання ізольованості дітей від здорових ровесників і природного середовища та координацію зусиль спільноти для вироблення єдиних стандартів освіти цих дітей.

Починаючи з другої половини 60-х років XX ст. у європейських країнах формується нова філософія у сфері освіти проблемних дітей та соціальних послуг, утверджуються гуманістичні цінності в їх освіті, відбувається спрямування її

на розвиток особистості всіх без винятку дітей, включаючи й найменш обдарованих. Суспільство усвідомлює необхідність надання права для рівного й безкоштовного доступу до початкової і загальної середньої освіти за місцем проживання всіх дітей, включаючи й дітей з глибокою відсталістю, надання їм необхідних послуг у сфері освіти, медичного обслуговування, трудової і професійної підготовки, зайнятості, інтеграції в суспільне життя.

У результаті такої політики європейських країн відбувається скорочення мережі денних шкіл і шкіл-інтернатів та, водночас, розбудова закладів освітньої інтеграції: спеціальних, соціальних, інклюзивних класів, класів удосконалення при народних школах з додатковою індивідуальною психолого-педагогічною підтримкою. Втім це не виключає можливостей навчання окремих категорій дітей у денній спеціальній школі або в інтернаті.

Перспективним у реформуванні народної освіти Російської імперії, на наш погляд, стало прийняття у 1908 р. закону про обов'язкове початкове навчання. Введення цього закону стимулювало громадський рух за розвиток спеціальних шкіл для глухих і сліпих дітей, становлення допоміжних шкіл і класів для розумово відсталих. На 1916 р. в імперії було відкрито 9 допоміжних шкіл, 6 із яких функціонували в Москві та Петербурзі. На цей же період в Москві було відкрито 51 допоміжний клас, в Харкові – 11 класів. Втім їх мережа була недостатньою і не задовольняла потреби більшості дітей у спеціальному навчанні і соціальному захисті.

У перші роки Радянської влади було зроблено спробу оцінити ставлення нової влади до тієї системи допомоги дітям з психофізичними порушеннями, яка склалася у попередні роки, визначити першочергові завдання щодо розвитку державної системи їх освіти. Основними серед них були: реорганізація добродійних, філантропічних товариств, відомств і братств, дитячих притулків і передача підвідомчих їм дитячих закладів державі; розробка принципів, якими має

керуватися Наркомос у питаннях боротьби з дитячою дефективністю, створення диференційованої системи закладів відповідно до типу дефективності; визначення висхідних засад державної підтримки цих дітей, забезпечення такими умовами виховання, які дають їм можливість стати корисними громадянами.

У Російській імперії через економічну, соціально-культурну відсталість, політичну нестабільність перші школи для глухих дітей відкрилися у першій половині, а для сліпих дітей у другій половині XIX ст.

Стосовно розумово відсталих дітей – лише незначна їх частина утримувалася в притулках, дитячих будинках, відділеннях при психіатричних лікарнях та лікувально-педагогічних закладах доктора Ф. Плац (Рига, 1854), професора І. Маляревського (Петербург, 1882), сестер О. І. та Є. І. Сікорських. Утримання таких дітей здійснювалося за кошти добродійності та батьків і перебувало під патронатом перших осіб імперії.

Розв'язання організаційних питань освіти дітей з психофізичними порушеннями розтягнулося майже на 10 років. У 1926 р. Постановою уряду "Про заклади для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей та підлітків" дитячі будинки були реорганізовані у спеціальні школи. Отже, становлення радянської системи спеціальної освіти завершилося в кінці 20 рр. XX ст. створенням спеціальних шкіл для глухих, сліпих і розумово відсталих дітей, визначенням форм державного керівництва цими закладами, укріпленням навчальної і виховної роботи, надання їм корекційної спрямованості.

За період функціонування спеціальних шкіл (понад 80 р.) у системі спеціальної освіти вносилися локальні зміни: удосконалювалася структура шкіл, збільшувалися строки навчання учнів, розширювалася їх мережа та контингент учнів, удосконалювалися навчальні плани, програми, педагогічні технології їхнього вивчення, виховання і розвитку, система освіти поповнювалася новими типами

навчальних закладів (для слабочуючих, слабозорих дітей, дітей з тяжкими порушеннями мовлення, опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку).

Характерною тенденцією вітчизняної спеціальної освіти була державна турбота про виховання, навчання і підготовку таких осіб до життя і праці в реальних умовах виробничих відносин. Ця мета визначалася державними програмами, які відображали стан загальної педагогіки, соціальні, політичні та економічні умови кожного із періодів. Зміни, що відбулися у системі загальної школи, привносилися і в спеціальну освіту. Втім і в кінці XX ст. спеціальні школи, більшість із яких є інтернатами, залишаються єдиним навчальним закладом, де діти різних нозологій мають можливість одержати доступну їм загальну і професійну освіту.

Бондар В. І., Тищенко В. М., Синьов В. В. Тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними вадами в Європі та Україні: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 19 (1). С. 7-26.

THE NEW UKRAINIAN SCHOOL AND THE PROVISION OF QUALITY COMPETENCE-BASED EDUCATION FOR STUDENTS WITH SEN

Viktor Sinev, Liliya Khanzeruk

Introduction

The education of students with special educational needs (SEN), as an indicator of the democratic foundations for values and cultural norms globally, is a central focus for scientific and

practical issues internationally. The education that is currently provided for these students in Ukraine is an example of this. Moreover, systemic reforms in innovative educational theory and practices in Ukrainian education have contributed to these scientific and practical issues, thus placing them in an international scientific discourse on quality (Dikson, 2013; But, 2015). The conceptualization of the New Ukrainian School (NUS) is a response to these reforms. Ukrainian citizens can now be seen as well educated, comprehensively developed and responsible for their country, as well as patriots who are ready to act innovatively and capable of making a socioeconomic breakthrough into the 21st century thanks to the formation of this new ideological transformation in education.

The provision of the new school format has enabled Ukrainian specialists to find solutions to a number of complicated problems that have been neglected in the past. Some of these problems are due to the territorial location (rural and urban areas) of Ukrainian schools, the social and demographic conditions in the work they undertake and the difficulties of students receiving quality education. There is still a lack of preschool institutions in Ukraine, which limits learning possibilities at the early stages of child development. The conditions for teaching/learning settings for students with SEN are inconsistent with their needs, especially in the first year of education (children aged 6). In schools in general, classes tend to be overcrowded and are therefore not conducive to individual learning needs. Learning conditions that do not cater for the needs of individual students can lead to illness and a reduction in psychological well-being. Problems like this are caused by the unpreparedness of schools to meet the needs of all their students coupled with the lack of competence of educational staff in inclusive teaching/learning settings in interdisciplinary approaches (psycho-pedagogical, social and to some extent also medical) (Synov, 2018).

Analyses of scientific texts internationally testify that there are no universal solutions to inclusion in education from a practical point of view and that the approaches that are chosen

are a result of deep contextual consideration. The synthesis and implementation of different theoretical perspectives and practical solutions are the most appropriate ways of making inclusive education more responsive the new school reforms. In connection with this, this report aims to discuss the main question in the project “Inclusion through segregation?” and look for possible answers to it in cooperation with an international group of researchers from Moldova, Ukraine and Sweden – countries with distinctive reforms in place in education for inclusion.

Against this background, the aim of this report is to clarify the meaning of the concept of “New Ukrainian School” and how it responds to the provision of a quality, competence -based education for students with SEN. A theoretical research method is used to investigate peer reviewed scientific, academic and pedagogical articles and educational policy documents relevant for the current project and the focus of this report. A qualitative content analysis based on a hermeneutic application was conducted in order to gain insights into the provision of quality competence-based education for students with SEN.

Defining the context

Ukraine recently began to elaborate a new methodology in education, the key focus of which is the concept of ’a child’, and conduct an active investigation into the ’ways’ and ’tools’ of how this new vision could be incorporated into the school reforms (Shevtsov, Romanenko, Khanzeruk & Chebo- tareva, 2013). In cooperation with different international projects, Ukrainian specialists worked on basic normative documents and programme-methodological guidance for inclusive education (The Law of Education, 2017; The State Standard, 2018, etc.). Using indicators of inclusive education, Ukraine united with the international movement ’How much are we inclusive? How do we understand the meaning of ’inclusive teaching /leaming/education’? (Booth, Ainscow & Kingston, 2006). However, despite the numerous changes in legislative and

regulatory Acts, the degree of prevalence of inclusive education in the country is still quite modest. The evidence of this situation could be presented from the statistical data of the Kiev city administration (the capital of Ukraine), where there are currently around 14,700 preschool children with SEN. There are 542 special educational and 434 sanatoria (which are health/medically oriented) groups for these children in Kiev. In 63 out of 569 preschool institutions there are 120 inclusive groups for 339 children with SEN. Inclusive preschool institutions that are environmentally accessible for children with special educational needs amount to 21% (118 institutions out of 569) (the City State Administration, 2019).

During the academic year of 2018-2019, and according to the statistics of the Ministry of Education and Sciences of Ukraine, there were 8,417 inclusive classes for 11,866 students with SEN in 3,790 compulsory schools (Statistics, 2019). Their inclusive learning settings were supported by 7,636 assistant teachers. Officially in Ukraine there are about 56,132 students with SEN who are educated in segregationary/exclusionary settings: 6,230 in special classes in ordinary schools, 37,787 in special schools, 12,115 in an individual form of home education. In the last 3 years the number of inclusive classes for students with SEN has increased by 3.1%, schools with inclusive classes by 2.5% and the number of students in these classes by 2.8%. In the same period special schools have decreased by 2.4% and the number of students in them by 4.2%. In 2019, social benefits from the state for schools with SEN students were increased by 2.4% from 209,458.3 UAH in 2017 to 504, 458.3 UAH in 2019 (ibid.). In order to understand what these statistics mean for educational reforms against discrimination, a much deeper analysis is necessary.

Policy reforms for inclusion in education

The theoretical foundation of the concept of the 'New Ukrainian School' that researchers refer to has its historical roots in the 1970s when two pedagogical theoreticians – V. Sukhomlinsky (a Soviet and Ukrainian pedagogue and the author of humanistic pedagogy; Druhanova & Bilyk, 2019) and

M. Lipman (1988) – met and exchanged their pedagogical ideas (Sukhomlinskaya, 2012). In the 'Philosophy for Children' that was later developed by Lipman, the emphasis was on the importance of implementing a holistic pedagogical approach in order to harmonize the cultural upbringing of human beings. For Ukrainian researchers this theoretical statement reflects Sukhomlinsky's pedagogy and forms the basis for the current conceptualization of a 'New Ukrainian School' for all students.

Due its Soviet roots the Ukrainian system of education is still highly structural. A significant structural feature is the existence of special educational institutions, which any educational reform would need to accommodate and find appropriate theoretical and practical solutions for. A differentiated/special educational system should not be seen through the prism of the process of its immediate 'liquidation' or 'folding'. This system was formed out of an ideological 'class' disability construction and was addressed to those who were able to learn to participate in industrialization (Kalinnikova & Trygged, 2014). Aware of the discriminative and exclusionary character of such an educational system and its instability in current welfare provision, Ukrainian researchers assume that any democratic movement in education for students with SEN, educational reforms along these lines, and constructive solutions for the transition of this system as a whole, take time. A transformative process includes the organization of special and inclusive education and theory and practice at all levels of the education system.

Major reforms for inclusive education are more recent in Ukraine than in other former Soviet countries, such as Moldova, Belarus and Armenia. Since 2016, the move towards democracy in education gained a legal platform by the adoption of significant policy documents. The Law of Education and Presidential Decrees for the Guarantee of Human Rights for individuals with disabilities formed the foundation for further democratic transformations in the education system (The Decree, 2016; The Law, 2017). Table 1, below, presents the four main trails of governmental reforms for the New Ukrainian

School agenda. These were developed after the adoption of the Law of Education in 2017 and are: a) the establishment of inclusive teaching/learning environment in ordinary schools, b) deinstitutionalization, c) the updating/renewal of special educational institutions (SEI) and d) reorganization of the procedure of determination for the provision of SEI for students.

Table 1

The four main trails on the agenda of governmental reforms in education for the inclusion of students with SEN

Document, year	*Transformation of the educational system*
2017, The Law of Educa- tion, article 20 (The Law, 2017)	**Establishing inclusive teaching/learning environment in regular schools (the article 20 of the Law, 2017)**: – founding educational inclusive institutions and special groups/classes for students with SEN, responding to parental and students requests for that; – creating teaching/learning conditions for inclusion in the inclusive educational institutions and special groups/classes for students with SEN according to their individual needs and capabilities; – providing special educational aids for students with SEN; – providing psycho-pedagogical and correctional-development services (a comprehensive system of support of individual development, recommended by the individual developmental plan) for students with SEN; – establishing inclusive resource centers for ensuring the realization of the right to education and psycho-pedagogical support of students with SEN; – developing accessibility of the premises of educational institutions, based on the principles of universal design and / or reasonable environmental accommodation.
2017, 'The strategy of reformation of the system of institutional care and upbringing children for 2017-2026 and plan of action' (The Strategy, 2017)	**Deinstitutionalization** **Stage I** (2017-2018): – worked out and adopted normative legal acts; – organized methodological support for the implementation of the reform of the system of institutional care and education for children; – analyzed the existing network of institutional care for children; evaluated the provision of children's rights in each region and approved regional plans for reforms; – formed and trained regional teams to implement the strategy; curricula have been developed for the training and retraining of specialists working with children with SEN; – developed criteria for monitoring of the reform and investments have been attracted.

Document, year	*Transformation of the educational system*
	Stage II (2019-2024): – provides for the development of social, medical and educational services in communities with the progressive transformation of institutions in accordance with regional plans. **Stage III** (2025-2026): – consists of a comprehensive analysis of the situation and determination of new strategic directions.
2018, Order of the Minis- try of Education of Ukraine: Regulations of the Procedure for enrollment of individuals with SEN into SEI and trans- ferring them to another educational institution (The Order, 2018)	**Updating/renewing special education.** The Order defines: – Two main formats of SEI, responsible for general primary and secondary education of students with SEN: *Special school* and *educa-* – *tional-rehabilitation centre;* – Categories of students for different types of SEI; – Specific normative regulations for educational work for SEI (documents for admission to school; assistance and patronage, etc…); – Procedural regulations of transition of students with SEN within indi- vidual program and teaching/learning environment$ – etc.
2018, The Regulation of the inclusive-resource centre (The Regulation, 2018)	**Reorganization of the procedure of determination of SEI provision for stu- dents (psycho-medico-pedagogical commission):** – Inclusive-resource centre is a new type of institution, functioning in each region of Ukraine, Kyiv and Sevastopol; – functioning for students with SEN: provision of the rights of students with SEN on education; holistic assessment of the development of a student with SEN; provision of a qualitative support of educational needs of SEN students; create individual psycho-pedagogical pro- gram for learners with SEN; – functioning for provision of a consultative work for educational institu- tions and staff, where students with SEN get their education, and for parents; – etc.

The main documents that make up the national doctrine of education include the development of democracy in education and a conceptualized provision of reforms for inclusive education for students with SEN.

The 'New Ukrainian School': policy and research production for competence-based education for students with SEN

Education based on competences is central to the New Ukrainian School (The State Standard, 2018; The Decree, 2019). Following the UNESCO and European reference framework of core competences for lifelong learning, which was also

supplemented by recommendations from Ukrainian specialists, a new school structure and the development of competences were ratified and applied in the educational curriculum as an ongoing process across compulsory school education. This structure is introduced in Table 2, below (The Strategies of UNESCO, 2010; The Decree, 2019).

Table 2

A new school structure with an ongoing formation of competences

Educational levels	**Key competences**
Primary school	Competences that ensure adaptation to the school environment, as well as those necessary to continue learning and gain social experience.
Basic high school – Gymnasium	Universal and general competences: cultural, scientific, technological, communicative, social.
Professional high school - (aca- demic/professional Lyceum/College)	Subject competences corresponding to the future profession and further training, as well as those corresponding to inclinations, abilities and life choices.

The main thesis of this Standard is that the competence potential of each educational line/sphere will ensure the formation of all key competences, in that it allows for the development of individual competence at all the educational levels. Table 3, below, shows the correlation between the basic competences that are to be developed in the New Ukrainian School and the skills that will be required in accordance with the national basic competence for future international labour market requirements.

The New Ukrainian School is in the initial stages of the formation of quality competence-based education that meets the international requirements for future employment in the labour market. These 'educational turns' in the curriculum (from the school of knowledge to the school of competences) need additional interpretation when it comes to the provision of education for students with SEN. The Ukrainian pedagogical community has intensely discussed the methodological aspects of how these competences could be developed in accessible teaching/learning settings for all students. Article 19 (Education for individuals

with SEN) and Article 20 (Inclusive education) of the new Law of Education (The Law, 2017) formulate the mechanisms for the provision of quality competence-based education for this group of students. These mechanisms include the implementation of a wide spectrum of multi-level systemic changes in education, from the 'recognition' of students with SEN to the development of various teaching/learning conditions that respond to the educational needs of each student (Article 19). Article 20 formulates the mechanisms for the provision of inclusive education for students with SEN, with a focus on the flexibility of educational forms that support the needs of these individuals, such as that shown in Table 2.

Table 3

A correlation between the basic competences in the New Ukrainian School and the skills required for the international labour market in the future

Basic competences required by the New Ukrainian School	**Required skills for the future labour market (The Strategies of UNESCO, 2010)**
– fluent usage of the official language – ability to communicate in native and foreign languages – mathematical competence – competence in the field of natural sciences, engineering and technology – information and communication competence; – lifelong learning competence – competence in civil and social issues, associated with the ideas of democracy, justice, equality, a healthy lifestyle; – entrepreneurship and financial literacy competencies – cultural competence – environmental competence	– an ability to solve complex problems; critical thinking – creativity – an ability to coordinate work and interact with others in the process of its implementation – emotional intelligence – speed and quality of decision making – an ability to negotiate – cognitive lability

Ukrainian specialists are convinced that quality education for students with SEN should be specifically correctional and compensatory (Bondar, 2011; Kuzava, 2013; Kolupaeva& Taranchenko, 2016; Synov, 2018). The Standard (2018) considers four basic curricula for these students, two of which are

addressed to SEI and special groups. This document defines an individual development trail as a process of learning and makes reference to the types of SEN education that are recommended for ordinary schools providing special educational support, i.e. quality education that enables the school and its teachers to develop competences that are oriented towards students with SEN. It is a well-known fact that teachers are unable to respond to democratic reforms in education competently, which constitutes a high risk for those students who are often discriminated against.

An analysis corresponding to the competence building approach to students with SEN in inclusive educational settings, such as that undertaken by Professor Synev (2018), has been carried out. Synev emphasises that the implementation of democracy in education for SEN students is not just a practical matter of reform, but is a matter of finding theoretical-methodological solutions for the provision of special education in inclusive educational institutions. Quality education for students with SEN correlates with both the individual and environmental factors of teaching/learning settings and cannot be taken into consideration without first making this special education provision an integral part of inclusive education. The provision of special education, with its traditional fundamentals of attending to the individual needs of students with SEN, is the only way in which these individuals can develop and take their rightful place in society. The goal of special education is similar to that of inclusive education, namely to offer better conditions and circumstances for the development and socialization of SEN students. It is also that case that not all students with SEN will be able to achieve the desired compliance in basic competences. This is primarily due to individual psychopedagogical factors complicating the development and upbringing of these students. In effect, the provision of special education in inclusive educational environments could be called 'in-depth inclusion' and in that way counteract the tendency for discrimination and exclusion. This theoretical frame would need a much more

detailed and operationalized formulation in the formal documents regulating inclusive education for students with SEN in the New Ukrainian School (ibid.).

Conclusions

To complete the discussion about the New Ukrainian School and the provision of quality education for students with SEN, a brief presentation of the history of the inclusive education movement in Ukraine is necessary. The first steps to inclusive education were made during perestroika, when a discourse of anti-discrimination in education brought new thinking to the discussion about 'integration in education' in the Soviet Union as a whole. This shift was included in Ukraine's Law of Education (1996) after the country became an independent state. In 2010, under the leadership of the Ministry of Education, a group of specialists worked on the concept of 'inclusive education' (The Concept, 2010). The next step for new reforms in education took place ten years later, when pilot educational institutions were set up across the country and took part in an All Ukrainian experiment to implement inclusive education. This experiment was supported by funding from Canada and USA from 2008-2013 (Dikson, 2013). From 2013-2015, the All Ukrainian Fund 'Step by Step' took over this pilot initiative and funded the development of a methodological platform for the further elaboration of inclusive educational conditions in schools based on the pilot experimental data (The Law, 2017). Thanks to these experiences it became possible to formulate and prepare for the adoption of the Law of Education of the New Ukrainian School in 2017.

When the Law of Education was adopted in 2017, the Ukrainian state assented to inclusive education by providing the necessary political, financial, scientific and methodological resources to establish inclusive teaching/learning environments in ordinary schools, deinstitutionalization, the updating/renewing of special educational institutions (SEI), and a

reorganization of the provision of SEI for students. The current project cooperation has highlighted new key areas for further research and in a way that responds to the project's main question.

Sinev V., Khanzeruk L.
The New Ukrainian School and the provision
of quality competence-based education for students with SEN.
'Social inclusion through segregation?' (2020)
Research Report № 7. P. 17-23.

ЗМІСТ

Передмова 5

Слово про вчителя 8

Привітання від колективу
кафедри психокорекційної педагогіки та реабітології 11

Слово від автора 13

РОЗДІЛ 1
КОРЕКЦІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ В УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Теоретичні основи корекції інтелектуальних порушень
у учнів допоміжної школи 16

Дослідження особливостей мислення учнів допоміжної школи 46

Своєрідність якостей знань у учнів допоміжної школи
і педагогічні умови корекції змістового компонента
їх пізнавальної діяльності 65

Порушення діяльнісного компонента інтелектуального
розвитку учнів допоміжної школи і педагогічні умови корекції
їх розумової діяльності 122

Порушення та шляхи корекції особистісних параметрів
розумової діяльності учнів допоміжної школи 165

Педагогічні умови реалізації принципу
корекційної спрямованості навчально-виховного процесу
у допоміжній школі 211

РОЗДІЛ 2
ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Погляд на витоки, минуле, сьогодення та перспективи розвитку
вітчизняної корекційної освіти (історико-педагогічний аспект) 258

Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні 268

Основні тенденції модернізації підготовки
корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі 281

Визначення методологічних принципів досліджень
в галузі корекційної педагогіки 287

Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології 299

Загальні та специфічні закономірності психічного розвитку
дитини при нормальному та ушкодженому зорі 306

Принципи організації системи освітньо-корекційних послуг
особам із порушенням інтелекту 313

Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями
життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції 319

Виховання дітей з порушеннями поведінки
як предмет психокорекційної педагогіки 333

Побудова науково-категоріального апарату
у теорії кореційної педагогіки 340

Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень
в загальноосвітній школі 358

Тенденції розвитку освіти дітей з психофізичними вадами
в Європі та Україні 367

The New Ukrainian School and the provision of quality
competence-based education for students with SEN.....393

Наукове видання

ВІКТОР МИКОЛАЙОВИЧ СИНЬОВ

ВИБРАНІ ПРАЦІ

Випускові редактори – І. Маркусь, І. Сасіна
Відповідальний редактор – С. Геращенко
Редактори – К. Рибалко, Т. Меркулова
Верстка – Т. Меркулова

електронне видання

ВИДАВНИЦТВО
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Підписано до друку *27 лютого* 2025 р. Формат 60х84.
Гарнітура Times New Roman.
Об.-вид. арк. 18,55.
Зам № 074
Віддруковано з оригіналів

Видавництво
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9.
Свідоцтво про реєстрацію ДК № 1101 від 29.10.2002 (044) 234-75-87
Віддруковано в друкарні Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова (044) 239-30-26

9 789669 313355



ВИДАВНИЦТВО
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені Михайла Драгоманова