

СТАНОВЛЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ОСНОВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ В УМОВАХ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ (40-І РОКИ ХХ СТ.).

У статті описується становлення наукових поглядів та практичних підходів щодо професійно-трудової підготовки розумово відсталих учнів в умовах допоміжної школи (40-і роки ХХ ст.)

Ключові слова: трудове навчання, розумово відсталі учні, допоміжна школа.

В статье описывается становление научных взглядов и практических подходов профессионально-трудова́й подготовки умственно отсталых учащихся в условиях вспомогательной школы (40-е годы ХХ ст.)

Ключевые слова: трудовое обучение, умственно отсталые учащиеся, вспомогательная школа.

Становленню теоретичних основ трудового навчання і виховання учнів допоміжної школи передували фундаментальні дослідження фізіологів В.М. Бехтерева, П.П. Блонського, Л.С. Виготського, В.П. Кащенко, П.Ф. Каптерева, А.Ф. Лазурського, А.С. Макаренка, А.П. Нечаєва, В.Н. Сорока-Росинського, С.Т. Шацького та ін. Вони були не тільки ініціаторами та організаторами проведення з'їздів і соціально-педагогічного руху, а й творцями різних експериментальних майданчиків, наукових лабораторій, інститутів та академій, розробниками нових педагогічних ідей і теорій розвитку дитячої особистості.

Розвиток дитини вони розглядали як зміну, що являє собою перехід від простого до все більш складного, від вищого до вищого; як процес, в якому поступово накопичені кількісні зміни приводять до появи якісних змін. Будучи процесом оновлення, народження нового і відмирання старого, розвиток є протилежним розладу, регресу, деградації. Джерелом і внутрішнім змістом розвитку є боротьба протилежностей у ході якої нове перемагає старе. Вивчаючи вікові особливості розвитку дитини та враховуючи їх у навчально-виховному процесі, вчені-психологи застерігали, що організм дитини не тільки кількісно, але і якісно відрізняється від організму дорослого. Дане положення на їх думку, відноситься як до її фізичної організації, так і до психічної. Сприймання, пам'ять, мислення, уява дитини відрізняється від пам'яті сприймання, мислення, уяви дорослого не тільки, що у дитини вони менше розвинені, ніж у дорослого. У дитини вони якісно інші, ніж у дорослого. Закономірності, яким вони підкріплюються, у процесі розвитку видозмінюються у тісному зв'язку із змінами умов життя і діяльності.

Включення учнів у навчальний процес, участь їх у суспільно корисній праці, самостійній трудовій діяльності з великою силою здійснює вплив на їх взаєностосунки з оточуючими людьми. У колективній навчальній і виробничій праці, спільно організованій учителем, створюються спрямовані умови не тільки для опанування учнями знань, умінь і навичок, а й для формування у них моральних, естетичних, фізичних потреб і інтересів. У цьому контексті виховання успішно спрямовує розвиток особистості, якщо у розробці його методів враховується складний, навіть суперечливий характер зв'язку виховання і розвитку. Учитель успішно здійснює керівництво, якщо він розглядає учня не тільки як об'єкт педагогічного впливу, але і як суб'єкт виховання. Веде за собою розвиток та виховання, яке орієнтується не тільки на досягнутий уже рівень, але й на "зону найближчого розвитку дитини" (Л.С. Виготський) тобто на процеси, які ще не дозріли, а перебувають у стані становлення. Розвиває те виховання, яке цілеспрямовано включає дитину в роботу, направляє її на досягнення поставленої перед нею мети, викликає активність, ініціативність, самодіяльність; допомагає попередженню внутрішніх протиріч, які виникають у процесі діяльності. Правильне розуміння процесу взаємодії виховання і розвитку здійснювало великий вплив на наукове обґрунтування концепцій реформування шкільної освіти взагалі та спеціальної зокрема.

Перебудова діяльності допоміжної школи була цілком реальною, оскільки:

по-перше, у перші п'ять років повоєнного періоду мережа цих шкіл не тільки розширялась та зріс контингент учнів у них, а й помітних успіхів було досягнуто у розробці шкільних підручників, методичних рекомендацій для вчителів, наочних посібників, що відповідали вимогам життя і досягненням дефектологічної науки. Педагоги цих шкіл досягли помітних успіхів у піднесенні ефективності трудового навчання і виховання розумово відсталих дітей;

по-друге, істотно зміцніла матеріально-технічна база допоміжної школи, розширювались профілі підготовки дітей до праці, налагоджувався зв'язок школи з промисловими і сільськогосподарськими підприємствами, що усувало проблему забезпечення шкільних майстерень технічним обладнанням, інструментами та матеріалами для потреб трудового навчання та працевлаштування випускників у доступній сфері трудової діяльності;

по-третє, в основу побудови системи спеціального навчання у повоєнний період було покладено такі принципи: державна турбота про державних дітей, створення їм таких умов навчання і виховання, які дають можливість стати корисними членами суспільства; максимальна індивідуалізація процесу навчання з урахуванням пізнавальних можливостей кожного учня; введення обов'язкової початкової освіти. Ці принципи стали базовими для подальших наукових досліджень у галузі дефектології та розв'язання низки практичних питань виховання і навчання дітей цієї категорії, що створило фундамент для розвитку теоретичних

основ дефектології.

Втім, не зважаючи на позитивні зрушення у становленні до трудового навчання, поза увагою залишалась низка невирішених питань. Як свідчить аналіз літературних джерел зі спеціальної педагогіки і психології, ідея про виховне і розвивальне (корекційне) значення трудового навчання учнів допоміжної школи не завжди реалізувалася в педагогічній практиці у потрібному руслі. Як уже зазначалося, розробники перших навчальних програм і методичних питань трудового навчання (1920–1926), (1938–1939) недооцінювали самі, й недостатньо переконливо пропагували вплив трудової діяльності на психічний розвиток, лише визначали це. Вони виходили з тих міркувань, що зайнятість учнів елементарними трудовими процесами автоматично забезпечує виховання в них готовності до праці та їхній психічний розвиток. Перша введена післявоєнна програма для 5–7 класів, за якою навчались розумово відсталі учні в шкільних майстернях, передбачала ознайомлення учнів з обробкою деревини і металів вручну. На час уведення предмету "Трудове навчання" у навчальний план шкіл не було єдиних критеріїв відбору навчального матеріалу. Не існувало й об'єктивної думки стосовно поняття "основи виробництва", хоча перше завдання, що стояло перед навчальним предметом, – це ознайомлення учнів з основами виробництва. Реальним підґрунтям для розробки методичних основ трудового навчання в загальноосвітній так і в спеціальній школах був досвід виробничого навчання, нагромаджений у системі трудових резервів.

У практиці виробничого навчання застосовувались предметна, операційна, операційно-комплексна системи. Після відновлення предмета „Трудове навчання” в організації навчального процесу в шкільних майстернях почала домінувати операційно-комплексна система, на місце якої пізніше стали системи операційно-предметна та предметно-операційна. Навчальні заняття з трудового навчання розумово відсталих учнів за операційно-комплексною системою поступово набували форми наборів трудових уроків з виготовлення виробів. Для надання урокам політехнічної спрямованості в доступній формі вводились елементи, характерні для трудового процесу на виробництві: проектування виробу, складання плану його виготовлення, вибір конструкційних матеріалів тощо. Зміст професійно-трудоного навчання, який виражався у системі знань і вмінь, будувався на основі найбільш поширених і важливих у житті видів праці. Навчальний процес на уроках формувався з урахуванням завдань політехнічної освіти. Практична робота учнів була зорієнтована на продуктивну працю.

Узагальнюючи перший досвід трудового навчання розумово відсталих учнів, Н.В. Чехов, Е.В. Гер'є зазначали, що основна виховна задача допоміжної школи – "зробити розумово відсталу дитину господарем своєї волі, своїх сил, почуттів, настроїв. Саме такий виховний принцип, підкреслювали вони, має проникати у викладання, і кожна робота повинна стимулювати дитину до самостійності, самодіяльності та самодисципліни. Могутнім помічником у цій виховній задачі є знову

такі ручна праці" [4, с.245]. Описуючи цей період, Г.М. Дульнєв зазначає, що "пасивне вичікування розвитку пізнавальної діяльності дітей у процесі трудового навчання логічно привело до того, що трудове навчання зводилося до тренування операційних навичок при повній відсутності турботи про розвиток розумової діяльності дитини" [2, с. 46].

Міцний фундамент для подальшого розвитку дидактичних основ професійно-трудоного навчання учнів спеціальної школи розробки засобів корекції вад їхнього розвитку у процесі трудової діяльності та перебудови роботи спеціальної школи, спрямованої на удосконалення змісту, методів і форм підготовки розумово відсталих дітей до самостійної праці й залучення їх до виробничої діяльності сприяли результати досліджень проведених Л.С. Виготським, М.Ф. Гнезділовим, Л.В. Занковим, Б.І. Пінським у 30-40-х роках. Важливим принципом вітчизняної спеціальної психології стає положення про те, що психічні процеси і явища не виникають поза діяльністю, поза тих задач, які дитина під керівництвом вчителя ставить перед собою у той чи інший момент і які намагається розв'язати тими чи іншими засобами. Тому вивчати психіку дитини у відриві від діяльності не тільки не коректно, а й неможливо. Вченими доведено, що у процесі навчальної, трудової і ігрової діяльності дитина проявляє певне ставлення до того, що вона робить, прагне отримати певний результат, використовуючи різні способи і прийоми діяльності. Саме у процесі діяльності формуються і розвиваються її здібності, характер, воля, активність, самостійність та інші якості особистості.

Дослідження С.Л. Рубінштейна, А.Н. Леонтьєва, Б.М. Теплова, А.А. Смірнова та ін. доводять, що вирішальне значення у розвитку психіки і діяльності дитини мають наступні моменти: по-перше, під впливом умов оточуючої дійсності і безпосереднього впливу вчителя розвиток психіки дитини відбувається одночасно з розвитком у неї довірливих психічних процесів. По-друге, під цим же впливом у дитини формується готовність до навчальної і трудової діяльності. У вивчені розумово відсталіх дітей положення про єдність психіки і діяльності мало не тільки важливе методологічне, але і важливе практичне значення. Ці положення визначають закономірності психічного розвитку нормальних і розумово відсталіх дітей. Відмінність полягає лише у тому, що внаслідок органічного порушення кори головного мозку, розумово відстала дитина у дошкільному і шкільному віці не досягає того рівня психічного розвитку, який характерний для їх нормальних ровесників. Внаслідок цього коло уявлень і понять розумово відсталіх дітей на період шкільного навчання, недиференційоване, інтелектуальний розвиток перебуває на низькому рівні, довірливі форми поведінки і уміння керувати своїми психічними процесами вкрай нерозвинені. Рівень активності, самостійності і цілеспрямованості у трудовій діяльності також низький, що ускладнює орієнтування дитини у практичній діяльності, впевненість, планування послідовності дій, здійснення контролю і оцінку кінцевого результату. Вони відзначали, що могутній вплив на розвиток учнів самостійності, самодіяльності і самодисципліни здійснює фізична праця. Трудове навчання, крім соціальної спрямованості, стає важливою умовою розвитку

особистості учнів. Це переконливо доводилося досвідом роботи допоміжної школи під час другої Світової війни, коли розумово відсталі діти на базі навчальних майстерень виконували державне замовлення, на виготовлення виробів широкого вжитку, зокрема оборонного характеру, вирощували сільськогосподарські культури для потреб школи. Саме цей досвід активно використовувався розробниками програми з трудового навчання розумово відсталих дітей у 1943р. Нові програми, на відміну від попередніх, розраховувалися тільки для цієї категорії учнів. Навчальний матеріал подавався не за періодами, а за роками. Нові програми характеризувалися більшою вимогливістю вимог до організації трудової підготовки учнів, чіткістю і послідовністю їх викладу. Робота на пришкольніх підсобних господарствах, участь учнів у суспільно корисній праці сприяли збереженню навчання з життям, піднесенню рівня свідомості й активності учнів, розумінню значення праці у житті.

У перші місяці після закінчення війни органи народної освіти значно розширювали форми медичної і педагогічної допомоги аномальним дітям. Відповідно, наступним кроком для розвитку теоретичних основ професійної підготовки розумово відсталих учнів стало те, що 27 лютого 1946 року приймається постанова Раднаркому РСФСР (№ 120) "Про покращенні навчання і медичного обслуговування дітей, які отримали різні каліцтва". Ця постанова зобов'язувала розширити мережу спеціальних шкіл-інтернатів для аномальних дітей, організувати навчально-виробничі майстерні, видавати великими тиражами підручники, відкривати заклади для глибоко розумово відсталих дітей в системі Міністерстві соціального забезпечення.

Одразу після війни було вжито низку практичних заходів щодо відбудови зруйнованих навчальних закладів, розширення їх мережі та збільшення контингенту учнів у них. Особлива увага Народного комісаріату освіти спрямовувалась на нормалізацію навчально-виховної роботи і матеріального забезпечення шкіл та вчителів. На початок 1950/51 н.р. вона досягнула довоєнного рівня, а в 1954/55 н.р. була подвоєна, порівняно з 1941 роком. Зростання мережі спеціальних шкіл не зупинялося протягом усіх повоєнних років, особливо у віддалених районах та сільській місцевості, в яких до війни система допомоги розумово відсталим дітям не надавалась або знаходилась на початкових етапах розвитку.

У повоєнний період професійно-трудове навчання в допоміжній школі реалізується без істотних змін його структури і функцій. Спроби подолати розрив між загальноосвітнім навчанням і професійно-трудовою діяльністю учнів, надати трудовому навчання виробничого характеру не увінчалися успіхом. Одні олігофренопедагоги розглядали професійно-трудове навчання як суто професійний етап, інші – надавали йому ширшого педагогічного значення. Не випадково у навчальному плані допоміжної школи цей вид занять мав подвійну назву – професійно-трудове навчання, що підкреслювало його загальнорозвивальну функцію та потребу орієнтуватися на підготовку учнів до самостійної праці.

Оскільки вивчення особливостей трудової діяльності розумово відсталих дітей на даному етапі проводилося спонтанно і повільно, часто

викладання учням технологічних знань і практичних навичок зводилося до простого викладу фактів без належного їх аналізу і узагальнення, учні мало привчалися до самостійного виконання розумових операцій, виховна робота проводилася відірвано від навчальної роботи і трудової діяльності. Оскільки вчителі не мали ні загальної, ні професійної освіти, вони захоплювалися тренуванням робочих навичок в учнів, виконання формальних, неусвідомлених дій. Це не забезпечувало свідоме і міцне засвоєння учнями як технологічних знань з тієї чи іншої, так і практичних навичок і умінь.

Щодо розв'язання спеціальних завдань допоміжної школи, зокрема корекції вад психофізичного розвитку учнів засобами трудового навчання, то ця проблема порушувалась лише на теоретичному рівні. Жодних методичних розробок щодо використання трудової діяльності з метою корекції психічного розвитку учнів не було підготовлено. Це негативно впливало на організацію виховної роботи, формування особистісних якостей школярів, використання трудових процесів як педагогічного засобу розвитку пізнавальної діяльності учнів. Для цього періоду була характерна тенденція до обмеження трудового навчання ремісничо-кустарною працею. Тому трудове навчання учнів допоміжної школи обмежувалося, переважно, висвітленням технології, формування правильних операційних робочих навичок, без одночасного розвитку пізнавальної діяльності.

Теоретичні основи більшості методичних рекомендацій з трудового навчання розумово відсталих учнів того періоду були настільки бідними і розмитими, що вони не могли істотно впливати на практику їх підготовки до самостійної праці, спрямовувати увагу вчителів на активне використання трудового навчання з метою корекції порушень у розвитку дітей. За цих умов ще більше закріплювалась пасивність, несамотійність, неадекватність розумових дій трудового характеру, залежність розумово відсталих від опіки і допомоги вчителя. Як зазначав Г.М. Дульнев, ступінь активності і самотійності учнів залишається вкрай низькою. У процесі виконання робочих операцій відбувається, за висловом Г.М. Дульнева, "розділення праці" - "все що треба робити руками, роблять учні, а те що треба "розв'язувати головою", все за учнів робить вчитель" [2, С.29].

Перераховані вище труднощі і проблеми трудового навчання зумовлювалися недостатньою увагою науковців до дослідження основних напрямків в галузі клініки і психології розумової відсталості, а також теорії навчання і виховання дітей даної категорії. Негативну роль у підготовці учнівської молоді до майбутньої трудової діяльності здійснювало те, що трудове навчання і виховання здійснювалось у відриві від життя, від практики соціалістичного будівництва, не було зв'язку навчання з продуктивною працею. На сесії АПН РСФСР у вересні 1945 року вказувалось, що "першим суттєвим недоліком навчального плану і програми є однобічна, теоретична спрямованість навчання; у навчальному плані і програмах недостатнє відображення знаходить практика. Посилення елементів практики (практичні заняття, праця) допомогло б подолати відрив школи від життя, неминучий при виключно теоретичній спрямованості шкільного навчання" [1, с. 295].

Список використаних джерел

1. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олигофренопедагогіки. – К.: Знання, 2007. – 375 с.
2. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование. – М.: Педагогика, 1969. – 216 с.
3. Замский Х.С. История олигофренопедагогіки. – М.: Просвещение, 1980. – 398 с.
4. Новик Ф.М. Хрестоматія по історії олигофренопедагогіки. Посібник для вищих педагогічних навчальних закладів і допоміжних шкіл. – М.: Учпедгиз, 1941. – 280 с.
5. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе / Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

This article describes the development of scientific views and practices regarding working education of mentally retarded students in secondary school (40 years of the twentieth century.)

Keywords: labor training, mentally retarded students, secondary school.

Отримано 9. 11.2012

УДК 376.433.016.821.161.2.

Н.П. Кравець

ЕВРИСТИЧНИЙ МЕТОД НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ У РОБОТІ З РОЗУМОВО ВІДСТАЛИМИ УЧНЯМИ

Застосування евристичного методу на уроках літературного читання забезпечує засвоєння розумово відсталими учнями змісту художніх творів та розуміння смислу зображених подій, явищ, причинно-наслідкових зв'язків, вчинків і характеру героїв.

Ключові слова: евристичний метод, розумово відсталі учні, літературне читання, урок.

Применение эвристического метода на уроках литературного чтения обеспечивает усвоение умственно отсталыми учениками содержания художественных произведений и понимание смысла изображенных событий, явлений, причинно-следственных связей, поступков и характера героев.

Ключевые слова: эвристический метод, умственно отсталые ученики, литературное чтение, урок.

Постановка проблеми. Період з 2003 по 2013 роки ООН оголошено десятиліттям грамотності. Мається на увазі не опанування уміннями з