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

УКРАЇНСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА В ПЕРСОНАЛІЯХ

Навчальний посібник

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

Київ – 2021

УДК 376(477)(092)(075.8)
У 45

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

Р е ц е н з е н т и:
В.В.Нечипоренко – доктор педагогічних наук, професор;
Д.І.Шульженко – доктор психологічних наук, професор;
О.І.Проскурняк – доктор психологічних наук, професор.

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

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

ISBN 978-966-8157-87-5

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

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

УДК 376(477)(092)(075.8)

ISBN 978-966-8157-87-5

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

Ілля Мусійович Левінсон

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[1] Державний архів Дніпропетровської області. – Ф. 310, спр. 17, арк. 111, 121 ; Ф. Р 310 с, спр. 13, арк. 219.
[2] Тарасевич Н.Н. Итоги 2-го съезда психоневрологов в Ленинграде (3-10 января 1924 г) / Н.Н.Тарасевич // Путь просвещения. – 1924. − № 4–5. − С. 179.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[1] Там само.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Праці

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

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

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

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

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

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

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

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

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

вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – Харків, 1927. − № 2. – С. 95−104.
Левинсон И. М. Опыт экспериментально-рефлексологического профилирования личности / И.М.Левинсон // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології, 1927. − № 3–4. – С. 117–146.
Левінсон І. М. Анатомія і фізіологія людини : підручник [для студентів вузів] / І.М.Левінсон. – Дніпропетровськ : Дніпропетровське вид-во Д.І.Н.О., 1927. – 256 с.
Левінсон І. М. Основи науки про поведінку. Курс лекцій для студентів педвузів / І.М.Левінсон. – Д. : Дніпропетровське вид-во Д.І.Н.О., 1928. – 164 с.
Левинсон И. М. Опыт экспериментального рефлексологического исследования физически дефективных и умственно отсталых детей : доповідь на І Всесоюзному педологічному з'їзді в Москві в 1928 р. / І.М.Левінсон // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – Харків, 1928. − № 4. – С. 107–145.
Левінсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / І.М.Левінсон // Шлях освіти. – Харків, 1929. – №8−9. − С. 146−150.
Левінсон І. М. Самообслуговування у розумово відсталих дітей / І.М.Левінсон // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – Харків, 1930. − № 1. – С. 61−68.
Левінсон І. М. Досвід систематизації навичок, що пов'язані з процесом самообслуговування розумово-дефективних дітей / І.М.Левінсон // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – Харків, 1930. − № 2. – С. 27−38.

Література

Державний архів Дніпропетровської області. – Ф. 310, спр. 17, арк. 111, 121 ; Ф. Р 310 с, спр. 13, арк. 219.
Центральний державний архів вищих органів України. Ф.166, оп.7, спр. 363, 74 арк.
Дічек Н. Лікарсько-педагогічні кабінети як провідники ідей реформування педагогічного процесу в Україні (20-ті рр. ХХ ст.) / Н.Дічек // Освітні реформи : місія, дійсність, рефлексія : монографія ; за ред. В.Кременя, Т.Левовицького та ін. – К. : ЕДЕЛЬВЕЙС, 2013. – 460 с.
Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки: підручник / В.І.Бондар, В.В.Золотоверх. – К. : Знання, 2007. – 375 с.
Гладуш В. А. Післядипломна освіта дефектологів на базі обласних лікарсько-педагогічних кабінетів / В.А.Гладуш // Зб. наук. праць

Бердянського педуніверситету. – Бердянськ, 2011. – (Серія «Педагогічні науки»). – С. 70-77.
Тарасевич Н. Н. Итоги 2-го съезда психоневрологов в Ленинграде (3-10 января 1924 г.) / Н.Н.Тарасевич // Путь просвещения. – 1924. − № 4–5. − С. 179.
Ю.Г. Рецензія на підручник «Основи науки про поведінку» (автор – проф. І.М.Левінсон) / Ю.Г. − Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології – Харків, 1928. – № 3. − С. 217–221.

Левінсон І.М.

САМООБСЛУГОВУВАННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ

(На досвіді колектору)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

навичок диктується також і елементарними вимогами дитячого гуртожитку.

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

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

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

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

[1] До сніданку деяка частина дітей працює в майстернях.

готується черговими дітьми раніше. Роздавання їжі відбувається під доглядом вихователя. Одержують їжу, не встаючи з місця, не виходячи з-за столу. Діти, невмиті, нечепурно вдягнені, одержують свій сніданок після того, як вони приведуть себе до належного вигляду. Підчас сніданку вихователь стежить за тим, аби всі діти правильно сиділи й правильно їли (не поспішаючи, акуратно, не розкидаючи навколо себе обгризків їжі). Їдальню всі покидають одночасно. Вбирання їдальні провадиться черговим. О 10-й г. ранку діти збираються, в класних кімнатах. В класах чергують 2 дітей, при чому один стежить за майном групи, другий доглядає за чистотою й порядком в класі. О 1-й г. дня за дзвоником навчання припиняється. Після коротенького відпочинку діти йдуть працювати до майстерень, у яких залишаються до обіду. О 2 ½ – 3 г. – обід за дзвоником. Обід відбувається так само, як і сніданок. Після обіду влаштовано для більшости дітей «мертву годину». Далі йде загальна гулянка у дворі до 5 г., після чого за дзвоником діти повертаються до будинку й залишаються в клубі, де з ними займаються вихователі. 0 7-й год. вечора дзвоник на вечерю. Після вечері діти підіймаються нагору (їдальня внизу). О 8-й г. вечора за дзвоником відчиняються спальні, діти готують собі постіль, далі йдуть умиватися.

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

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

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

Розумово-відстала дитина, що досить оволоділа елементарно-побутовими навичками, звичайно охоче допомагає безпорадним товаришам в тому чи іншому відношенні. В Дніпропетровському колекторі таким безпомічним дітям товариші систематично допомагали одягатися, вмиватися, вбирати свою постіль[1].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Такий же виховавчий вплив позначає на дітях їхню участь у різних комісіях: господарчій, санітарній та інш[1].

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

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

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

Онуфрій Миколайович Смалюга

У повоєнні роки у складі Київського педагогічного інституту імені О.М.Горького було поновлено дефектологічний факультет (єдиний в Україні), що готував учителів для спеціальних шкіл України. Деканом факультету став Онуфрій Миколайович Смалюга, український дефектолог, ім'я якого з вдячністю пам'ятають, але його тернистий життєвий шлях, науково-педагогічна діяльність, на наш погляд, не достатньо висвітлені у науковій літературі. Нинішні викладачі, студенти факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова мають знати більше про людей, які стояли біля витоків вищої дефектологічної освіти.

На північному заході України, на Поліссі, серед численних озер, живописних лісів і полів, у краю, де ще витав дух гайдамацького руху, що увійшов в історію як Коліївщина, в с. Матов Горохівського району (із 1939 р. Волинська область) у 1892 р. (точна дата невідома), у родині хлібороба-чорнороба народився Онуфрій Миколайович Смалюга – майбутній український дефектолог, методист і організатор вищої дефектологічної освіти в Україні[1].

Онуфрій Миколайович у автобіографії пише, що на момент його народження родина складалася із п'яти осіб і знаходилася в страшенних злиднях. Батько працював у поміщика трачем і від непомірно тяжкої праці рано помер. Мати теж тривалий час працювала в наймах. Усі діти з раннього дитинства у різний спосіб заробляли на хліб. Старша сестра з братами – пастухами, мати з Онуфрієм подалася до Житомира, де обоє влаштувалися на чорну роботу до сирітського притулку. Згодом за старанність й сумлінне ставлення до праці матір перевели кухаркою, а Онуфрія − вихователем-доглядачем за дітьми з порушеннями розвитку. З цього часу починається його нове життя, поступово формується інтерес до педагогічного ремесла. Йому вкрай не вистачало елементарної освіти. Тому, вже з 1911 по 1917 рр. він навчається у Двокласній школі м. Житомира, де здобуває освіту вчителя школи грамоти. Теоретичні знання, що здобувалися в школі, поєднувалися з практикою роботи з дітьми, оскільки він продовжував працювати

[1] Дефектологічний словник: навч. Посіб./За ред.. В.І.Бондаря, В.М.Синьова. – К.: «МП Леся», 2011. – С.528.

доглядачем у сирітському притулку, де його увагу привернули особливі умови роботи з аномальними, важковиховуваними дітьми, усвідомлювалася необхідність продовжувати навчання з метою професійного зростання.

Революційні події на українських землях, зокрема діяльність Центральної Ради, Гетьманату, Директорії, вжиті ними заходи з реформування системи освіти в Україні вплинули на формування національної свідомості О.М.Смалюги та в якійсь мірі створили сприятливі умови для подальшого вдосконалення його освіти. З 1917 до 1920 рр. навчався в учительській семінарії м. Житомира, після закінчення якої здобув освіту вчителя трудової школи. Вже на третьому році навчання йому, як здібному учневі, дозволили працювати за сумісництвом вихователем у так званій «дитячій хаті». Спілкування з дітьми, надання їм допомоги стало основоположним принципом життєдіяльності О.М.Смалюги.

Установлення радянської влади в Україні створило нові перспективи молодим людям, оскільки доступ до вищої освіти став вільним і при цьому для більшості з них – безкоштовним. Необхідно було мати тільки одне – бажання вчитися. У жовтні 1919 р. відкривається педагогічний інститут, перший вищий навчальний заклад у Поліському краї. Спочатку він називався Волинським педагогічним інститутом, з 1920 р. – Інститутом народної освіти, а пізніше – Житомирським педагогічним інститутом. У 1920-ті роки діяльність інституту позначилася пошуками нових форм організації і методів навчання. Це зумовлювалося тим, що основною ланкою освіти на той час була семирічна школа. Тому уряд України прийняв постанову про створення факультету соціального виховання (соцвих) для підготовки вчителів семирічок і працівників дитячих закладів. Перебудова торкнулась змісту і форм навчання: у програмах було зменшено кількість лекційних занять, зростала питома вага лабораторних робіт, семінарів, екскурсій. Багато уваги приділялося педагогічній практиці й вивченню студентами школи. Один день на тиждень відводився на проведення практичних заходів. Хоча названі новації сприяли зміцненню зв’язків інституту зі школою, як стверджують історики педагогіки, скорочення теоретичних курсів, упровадження так званих лабораторно-дослідних методів негативно позначилися на загальноосвітній і теоретичній підготовці педагогічних кадрів. Проте через великий дефіцит

педагогічних кадрів у республіці керівництвом Народного комісаріата освіти УРСР та керівництвом інституту заохочувалася педагогічна діяльність студентів особливо в сільських школах, тобто започатковувалася форма навчання на зразок робітфаків, а пізніше – заочного навчання. Тому 28-річного О.М.Смалюгу лише за результатами співбесіди зараховують до цього навчального закладу на факультет соціального виховання з чотирирічним терміном навчання, після закінчення якого він отримав кваліфікацію педагога-організатора.

Громадянська війна, голод, розруха, масове безробіття, що охопили майже всю територію України, спричинили появу у суспільстві великої кількості дітей-сиріт, хворих, безпритульних, з фізичними і психічними порушеннями, які потребували особливої опіки держави, посиленої уваги з боку суспільства. Тому Наркомосом вживалися заходи щодо створення спеціальних навчально-виховних закладів для подібної категорії дітей, серед яких були так звані дитячі комуни. Проте часто спеціальні школи відкривалися стихійно, без врахування матеріальних ресурсів на утримання дітей і виплати зарплати педагогічним працівникам, без забезпечення належного керівництва навчально-виховним процесом. Збільшення мережі навчальних закладів для таких дітей здійснювалося шляхом перебудови раніше закритих притулків та шляхом реорганізації їх у дитячі будинки та дитячі комуни. На цьому етапі масово відкриваються розподільники, прийомними, будинки-колектори, в яких діти утримувалися під наглядом лікарів-психіатрів та педагогів, підготовлених на курсах за скороченими програмами. Така висока активність в розвитку спеціальних закладів викликалася тим, що до категорії дефективних відносили не тільки дітей з порушеннями слуху, зору, інтелекту, а й чисельну кількість безпритульних та «морально-дефективних», які внаслідок педагогічної занедбаності здійснювали правопорушення та мали інші відхилення у поведінці.

О.М.Смалюгу, як людину з педагогічним досвідом, уже в 1923 р. призначають завідувачем педагогічної частини дитячої комуни м. Житомира, де проявляються його здібності не тільки до навчання і виховання дітей, а й до організаторської педагогічної діяльності.

Високі організаторські здібності, педагогічну витримку і толерантність О.М.Смалюги помічають керівники відділу народної

освіти і в 1925 р. його направляють працювати завідувачем семирічної школи с. Смоківки Житомирської області, а в 1927 р. призначають завідувачем дитячої комуни м. Житомира. Робота в комуні стала справжнім випробуванням його професійного рівня, адже категорія дітей у подібних закладах відрізнялася строкатістю. Крім безпритульних дітей, які внаслідок своєрідного образу життя набували особливі риси характеру і поведінки, в закладі виховувалися й діти з фізичною і психічною дефективністю, моральною дефективністю, що проявлялася в порушенні норм поведінки, антисоціальності, злочинності та інших соціальних пороках.

Прагнення до нових знань, педагогічних експериментів спонукає О.М.Смалюгу до наукової діяльності. У 1929 р. він пише і успішно захищає свою першу наукову працю на тему «Самоврядування в дитячому будинку-інтернаті (до питання про організацію дитячого колективу)», що стало підставою для зарахування його до аспірантури.

З 1930 до 1933 рр. О.М.Смалюга навчався в аспірантурі Українського науково-дослідного інституту педагогіки (м. Київ), після закінчення якої отримав кваліфікацію викладача вищого навчального закладу, педагога-дефектолога.

Як уже зазначалося, у період розбудови УРСР заохочувалася практична діяльність студентів, аспірантів на виробництві. О.М.Смалюзі було вже 38 років і, крім проведення дисертаційного дослідження, необхідно було дбати про матеріальне забезпечення своєї родини. Враховуючи це, навчаючись ще в аспірантурі, він за сумісництвом працює науковим співробітником Київської досвідно-педагогічної станції, до складу якої входили кабінети індивідуальної педагогіки та соціальної педагогіки. З 1931 р., він працює науковим співробітником кабінету індивідуальної педагогіки, де проводить дослідницьку роботу з педагогічних проблем, вивчає індивідуально-психологічні особливості нормальних і аномальних дітей, консультує батьків, які мають дітей з вадами розвитку.

На початку 1930-х рр. в Україні все більш очевиднішою визнавалася незадоволеність роботою спеціальних закладів. Їх організація, зміст, методи навчання і виховання не забезпечували розв’язання основних задач, що ставилися урядом перед органами освіти. Враховуючи значний педагогічний досвід роботи у

спеціальних закладах, схильність до науково-дослідної діяльності, позитивні особистісні риси, керівництво Київського міського відділу народної освіти призначає О.М.Смалюгу інспектором-методистом спеціальних шкіл м. Києва. Регулярні відвідування спеціальних дитячих закладів, інтерес до вивчення індивідуальних особливостей психічного розвитку і поведінки дітей, спонукали до висвітлення цих та інших проблем у педагогічних часописах.

Так, у 1935 р. у науково-методичному журналі «Радянська школа» виходить його стаття «Учні, які закінчили допоміжні школи на виробництві», в якій автор порушує дуже важливі на той час проблеми. Окремі положення цієї статті не втратили своєї актуальності й сьогодні. Адже, основне завдання навчально-виховного закладу – надати необхідний обсяг доступних дітям з психофізичними порушеннями знань, необхідних для життєдіяльності, озброїти їх початковими трудовими навичками. Проте, не менш важливою умовою успішної соціалізації дітей Онуфрій Миколайович вбачав в тому, що суспільство ще не готове прийняти випускника спеціальної школи у своє середовище, забезпечити його належним соціально-педагогічним супроводом, соціальним захистом, гідною заробітною платою, житлом, медичним забезпеченням. За переконаннями О.М.Смалюги, тільки та держава, якій властиві гуманістичні принципи побудови громадянського суспільства здатна успішно вирішити ці важливі соціальні проблеми.

У цьому ж році в журналі «Жизнь глухонемых» виходить наукова стаття «Система освіти для глухонімих в УРСР», в якій молодий вчений посилається на певні позитивні зрушення у розвитку дітей з психофізичними порушеннями, зокрема глухонімих, у розширенні типів і мережі навчальних закладів, удосконаленні структури і змісту навчально-виховного процесу.

У 1934 р. О.М.Смалюгу призначають інспектором-методистом Народного комісаріату освіти УРСР. Ця посада надавала можливості для всебічного і масштабного вивчення проблем спеціальної шкільної освіти в Україні та розробки засобів впливу на її подальший розвиток та вдосконалення.

На посаді головного інспектора Наркомосу України з питань дефективного дитинства, він глибоко аналізував діяльність Київського, Харківського, Одеського, Дніпропетровського лікарсько-педагогічних кабінетів у систематичному обстеженні

стану здоров'я дітей, створенні здорового мікроклімату в шкільному середовищі, розробці і впровадженні в навчальний процес доступних змісту, методів, та форм педагогічної роботи з такими дітьми, охороні дитинства. Працюючи на посаді інспектора-методиста Наркомосу України, О.М.Смалюга згідно своїх обов'язків не тільки вивчав умови утримання дітей в дитячих будинках, а й докладно знайомився зі станом навчально-виховного і особливо методичного забезпечення, сприяв створенню умов підготовки педагогічних кадрів та підвищенню рівня їхньої кваліфікації. У цьому контексті він не виключав можливостей перенесення цієї роботи в стіни самого навчального закладу, впроваджуючи у такий спосіб інші форми професійного самовдосконалення.

На кінець 30-х рр. мережа спеціальних шкіл включала: 83 школи для глухонімих на 9 419 учнів, 17 шкіл для сліпих на 957 учнів, 27 шкіл для розумово відсталих на 3 019 учнів, одну школу для пізнооглухлих на 182 учня, одну школу для слабозорих на 69 учнів, три школи для логопатів на 251 учня, чотири школи для важковиховуваних дітей на 578 учнів. Усіма школами було охоплено 14 475 учнів[1]. Це був великий прорив у розвитку системи спеціальної освіти, що наближав до введення загального обов'язкового навчання таких дітей.

О.М. Смалюга об'їздив майже всі школи, знав не за чутками наболілі проблеми, що виникли у системі спеціальної освіти і насамперед, проблеми, що виникали у процесі відбору дітей при комплектуванні різних типів навчальних закладів, труднощі функціонування закладів при мізерному фінансуванні, складне становище з дефектологічними кадрами тощо. Посилення уваги до поглибленого вивчення і відбору дітей до спеціальної школи зумовлювалися тим, що до категорії дефективних все ще відносили чисельну групу морально дефективних, важковиховуваних, дітей-сиріт, з порушеннями поведінки та інших категорій, які в наслідок педагогічної занедбаності здійснювали правопорушення та мали тимчасові затримки розвитку. Як результат з'явилися його наукові статті «Диференціація закладів для дефективного дитинства» (1937), «Педологічне викривлення в практиці спеціальних шкіл»

[1] Бондар В.І, Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки / В.І.Бондар, В.В.Золотоверх. – К.: Знання, 2007. – 376 с.

(1938), «Заклади для дефективних дітей в УРСР. Із досвіду роботи спецшкіл» (1939).

У першій статті автор аргументовано описує особливості розвитку аномальних дітей, специфіку роботи педагогічних кадрів та необхідність диференціації навчально-виховних закладів відповідно до категорії дітей. Увага акцентувалася на необхідності глибокого вивчення дітей лікарями, педагогами, психологами перед направленням їх до спеціальних закладів. Активна організаторська діяльність О.М.Смалюги не завадила йому продовжувати роботу з дослідження найважливіших на той час питань у дефектології.

Друга стаття, на наш погляд, на той час була досить актуальною і сміливою. Вона була продовженням першої і торкалася деяких викривлень педологічної науки, що негативно позначалися на функціонуванні допоміжної школи. Автор, аналізуючи теорію педології, зокрема патологічної педології, прийшов до висновку, що попри гострої необхідності такі питання як природа розумової відсталості, причини її виникнення, не бралися до уваги педологами. Це також негативно позначилося на практиці комплектування спеціальних шкіл розумово відсталими дітьми. Зокрема, відбір дітей до допоміжних шкіл здійснювався за обов'язковою участю педологів (лікаря-педолога і шкільного педолога). Оскільки їхні уявлення про те, що розумова відсталість нібито є наслідком низької обдарованості, що передавалася від батьків, ця робота у багатьох випадках не приносила позитивного результату у вивченні дітей, спричиняла серйозні помилки у комплектуванні навчально-виховних закладів.

У третій статті описувалися досягнення України в питаннях розбудови системи спеціальної освіти. Автор акцентував увагу на те, що незважаючи на труднощі у створенні відповідного навчально-методичного забезпечення, мізерне фінансування потреб спеціальних закладів, дефіцит педагогічних кадрів, мережа спеціальних шкіл поступово розширювалася, а навчально-виховний процес удосконалювався.

У 1936 р. Київська досвідно-педагогічна станція була реорганізована в Центральний науково-методичний кабінет спеціальних шкіл м. Києва, директором якого було призначено О.М.Смалюгу. Надання науково-методичної допомоги працівникам спеціальних шкіл, підвищення кваліфікації дефектологічних кадрів

стало основним напрямом діяльності цього кабінету. За короткий термін працівниками кабінету під його керівництвом та безпосередньої участі було опубліковано декілька навчальних посібників, зокрема, «Фізичне виховання в школі сліпих. Обмін педагогічним досвідом» (М.І.Гольдфайн), «Навчання грамоти глухонімих у школах дорослих» (К.С.Кірічек) та чимало збірок методичних матеріалів. У бібліотечних фондах збереглися деякі з них: «Резолюція Республіканської наради працівників допоміжних шкіл та проект плану роботи методичного кабінету на 1939 рік» (1939); «Інструктивні матеріали до проведення іспитів у школах сліпих у 1939 р. та методичні матеріали з досвіду роботи шкіл сліпих УРСР» (1939); «Методичні матеріали до серпневих учительських нарад шкіл глухонімих» (1939); «Методичні матеріали для шкіл дорослих сліпих» (1941). Усі збірки методичних матеріалів виходили за редакцією О.М.Смалюги, який з 1938 р. до 1941 р. працював ще й за сумісництвом завідувачем відділом видавництва «Радянська школа».

Крім організаційної, науково-методичної діяльності Онуфрій Миколайович брав активну участь у роботі з'їздів, конференцій, науково-методичних семінарів, виступав з доповідями, працював на кафедрі спеціальної педагогіки. Багато уваги приділяв вивченню стану навчально-виховної роботи в спеціальних закладах України, аналізував матеріально-технічне забезпечення, консультував вчителів, вивчав умови життя дітей. Він ініціював створення літніх шкільних колоній з метою оздоровлення дітей, їх участі в суспільно-корисній праці, давав поради і рекомендації щодо застосування ефективних методів і прийомів навчання і виховання з урахуванням особливостей психічного розвитку дітей.

З метою більш активного просування і успішного розв'язання наболілих проблем спеціальної освіти О.М.Смалюга брав активну участь у громадському і політичному житті м. Києва. Завдяки професійним якостям, особистісним рисам, бездоганному ставленню до педагогічної праці в 1939 р. його було обрано депутатом Київської міської Ради депутатів трудящих.

Як і для всіх громадян України, Друга світова війна була трагічною сторінкою в житті О.М.Смалюги. Через граничний вік (на момент початку війни йому виповнилося 49 років) він не підлягав призову до лав Червоної армії, а за спрямованістю

професії – евакуації у союзні республіки, віддалені від лінії фронту. Тому залишався в окупації за місцем проживання у м. Києві.

Будучи справжнім патріотом, Онуфрій Миколайович брав активну участь у захисті рідних земель, зокрема, в обороні Дніпра – був на окопних роботах поблизу Києва, Канева, Пирятина (з 10.07. до 10.11.1941 р.). У липні 1941 р. у зв'язку з непередбачуваним проривом ворога брав участь у боях з німецько-фашистськими загарбниками на р. Удай. З 29.08.1941 до 10.09.1941 р. був захоплений у полон, перебував у таборі (м. Пирятин), але був випущений як цивільний працівник[1]. Цей уразливий момент у біографії вченого був тяжкою згадкою упродовж життя та перепоною у професійній діяльності, оскільки органи КДБ неодноразово перевіряли цей випадок і проявляли до нього відверту недовіру.

В окупаційному Києві О.М.Смалюга працював вихователем Київської школи-інтернату для сліпих дітей і робітником щіткової майстерні, що функціонувала при школі для отримання практичних навичок сліпими учнями в оволодінні цим ремеслом (з 10.12.1941р. до 25.10.1943 р.).

Після звільнення м. Києва від окупантів О.М.Смалюгу спочатку призначили завідувачем педагогічною частиною Управління трудового резерву м. Києва (з 07.11. 1943 р. до 29.09.1944 р.), а з 05.01.1944 р. – заступником директора НДІ дефектології МО УРСР з наукової роботи.

З відбудовою народного господарства в Україні поступово відновлюється мережа навчальних закладів і наукових установ, в тому числі НДІ дефектології МО УРСР, директором якого призначено доктора педагогічних наук М.М.Грищенка. Це дозволило значно розширити наукові дослідження в галузі дефектології і суміжних з нею наук. За активної участі О.М.Смалюги починає виходити науково-методичний збірник «Вісник дефектології», на сторінках якого публікувалися рішення уряду УРСР щодо розвитку системи спеціальної освіти, розширення медичної, психологічної і педагогічної допомоги аномальним дітям, підготовки методичних рекомендацій з організації виховної і методичної роботи для вчителів, вивчався та поширювався передовий досвід кращих дефектологів відбудованих спеціальних шкіл, висвітлювалися доробки наукових

[1] Державний архів м.Києва. – Ф.Р – 346, оп. 5, спр. 421, 9 арк.

співробітників інституту й вчителів-практиків. Цінними у перші повоєнні роки стали опубліковані роботи за редакцією О.М.Смалюги: «Науково-методичні матеріали для спеціальних шкіл» (1945); «Науково-методичний матеріал для учителів шкіл сліпих, глухонімих та допоміжних: доповіді та резолюції роботи секцій Республіканської наради директорів і учителів спеціальних шкіл» (1946); «Збірка науково-методичних матеріалів для спеціальних шкіл» (1947).

Серед наукових праць важливе значення мала стаття О.М.Смалюги «Підвищення ідейно-політичного та фахового рівня працівників спеціальних шкіл» (1945). Вивчаючи стан розвитку спеціальних шкіл в Україні, автор приходить до висновку, що навчально-виховний процес у закладах подібного типу неможливо поліпшити без активної участі педагогічних працівників, рівень освіченості яких на той час залишався ще низьким. І дійсно, статистичні показники переконливо свідчили, що якщо в 1947/1948 навчальному році в Україні функціонувало 78 спеціальних шкіл (45 для глухонімих, 20 для розумово відсталих, 13 для сліпих дітей), у яких працювало понад 721 педагогічних працівників, то відразу після закінчення війни ці показники були значно нижчими[1]. Кількість педагогів, які мали вищу спеціальну або вищу педагогічну освіту, вимірювалася одиницями. Тому першочерговим завданням, на думку вченого, мала стати підготовка педагогічного персоналу та підвищення їхньої кваліфікації з урахуванням тогочасних досягнень загальної педагогіки і психології, а також спеціальних методик викладання навчальних предметів.

Питання підготовки дефектологічних кадрів та підвищення їхньої кваліфікації стали наріжним каменем діяльності Онуфрія Миколайовича у цей період. Вагомою віхою подальшої професійної діяльності О.М.Смалюги стало запрошення його на посаду викладача кафедри спеціальної педагогіки і психопатології (1946), а через рік – призначення деканом дефектологічного факультету КДПІ ім. О.М.Горького. У архівних фондах інституту збереглися протоколи засідань кафедри спеціальної педагогіки і психопатології 1947 р., аналіз яких засвідчує про провідну роль Онуфрія Миколайовича у створенні і реформуванні вищої дефектологічної освіти в Україні. У ці ж роки, враховуючи потреби

[1] Центральний Державний архів вищих органів влади України. – Ф. 166, оп.3.

шкільної практики, вийшли з друку його наукові праці: «Розумово відсталі діти та навчально-виховна робота з ними» (поради для вчителів-дефектологів і батьків) (1946); «Корекційно-виховна робота в допоміжній школі» (1946); «Організація навчально-виховної роботи з розумово відсталими дітьми» (поради для вчителів) (1946); «Заходи щодо дітей з фізичними і інтелектуальними дефектами в УРСР» (1947); «На допомогу батькам розумово відсталих дітей» (1948); «Наслідки перегляду складу учнів допоміжних шкіл на Україні» (1949). Хоча перераховані роботи носили дещо описовий характер, головна ідея цих публікацій зводилася до того, що своєрідність і недосконаліть виконання розумово відсталими дітьми того чи іншого виду діяльності може корегуватися за умови раціонально поставлених цілей і задач їхнього навчання і виховання, що було методологічно важливим у підготовці дефектологічних кадрів та організації і проведенні їхньої післядипломної освіти.

Суспільно-політичні та соціально-економічні зміни, що відбувалися у другій половині 50-х років XX ст. переважно сприяли удосконаленню навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку та теоретичному обґрунтуванню нових підходів до визначення мети, завдань, змісту й засобів підготовки майбутніх дефектологів до подальшої діяльності. Перебудовчі процеси стосувалися й удосконалення вищої дефектологічної освіти, що не завжди було виправданим. Зокрема, відповідно до Постанови Ради Міністрів СРСР О.М.Смалюгу звільнено з посади декана дефектологічного факультету розпорядженням Міністертсва освіти УРСР від 12.10. 1950 р. № 17-02. Дефектологічний факультет отримав статус відділення педагогічного факультету.

Працюючи на кафедрі спеціальної педагогіки і психопатології у КДПІ ім. О.М.Горького до останніх днів свого життя (17.11.1957 р.), О.М.Смалюга поєднував викладацьку роботу з науково-дослідною. Він досліджував ефективність застосування індивідуального підходу до розумово відсталих учнів у процесі навчання рідної мови і математики. Отримані результати було покладено в основу кандидатської дисертації, захищеної 10 червня 1955 р., чим і довів свою відданість педагогічному ремеслу, демонструючи виняткові вольові риси у дослідницькій роботі. У цьому ж році виходять його наукові праці «Індивідуальний

підхід на уроках мови та математики» та «Читанка для 2 класу допоміжних шкіл», якими тривалий час користувалися як педагогічні працівники, так і учні допоміжних шкіл в Україні.

Вивчення особової справи, життєвого шляху та науково-педагогічної діяльності Онуфрія Миколайовича Смалюги дає можливість побачити, що через усе своє життя, долаючи численні бюрократичні та соціальні труднощі, цей український педагог, учений-дефектолог виявив виняткову відданість спеціальній педагогіці. Досвідчений і самовідданий практик-дефектолог працював на різних ділянках педагогічної роботи у спеціальних закладах освіти з різними категоріями аномальних дітей, маючи загальний педагогічний стаж понад 30-ти років. Наполегливий учений-дослідник опублікував понад 20 наукових праць, в яких розкривались актуальні проблеми теорії і практики дефектології і були завжди дуже потрібними для педагогічних працівників спеціальних шкіл. О.М.Смалюга був талановитим керівником навчального підрозділу педагогічного інституту і активним організатором вищої дефектологічної освіти в Україні.

Праці

Смалюга О.М. Самоврядування в дитячому будинку-інтернаті (до питання про організацію дитячого колективу). – К., 1929.

Смалюга О.М. Учні, які закінчили допоміжні школи на виробництві / Радянська школа. – К., 1935.

Смалюга О.М. Система освіти для глухонімих в УРСР / Жизнь глухонемых. – К., 1936.

Смалюга О.М. Диференціація закладів для дефективного дитинства. – К., 1937.

Смалюга О.М. Педологічне викривлення в практиці спеціальних шкіл. – К., 1938.

Смалюга О.М. Заклади для дефективних дітей в УРСР. Із досвіду роботи спецшкіл. – К., 1939.

Смалюга О.М. Науково-методичні матеріали для спеціальних шкіл. – К., 1945.

Смалюга О.М. Науково-методичний матеріал для учителів шкіл сліпих, глухонімих та допоміжних: доповіді та резолюції роботи секцій Республіканської наради директорів і учителів спеціальних шкіл". – К., 1946.

Смалюга О.М. Збірка науково-методичних матеріалів для спеціальних шкіл. – К., 1947.
Смалюга О.М. Підвищення ідейно-політичного та фахового рівня працівників спеціальних шкіл. – К., 1945.
Смалюга О.М. Розумово відсталі діти та навчально-виховна робота з ними (поради для вчителів-дефектологів і батьків). – К., 1946.
Смалюга О.М. Корекційно-виховна робота в допоміжній школі. – К., 1946. Смалюга О.М. Організація навчально-виховної роботи з розумово відсталими дітьми (поради для вчителів). – К., 1946.
Смалюга О.М. Заходи щодо дітей з фізичними і інтелектуальними дефектами в УРСР. – К., 1947.
Смалюга О.М. На допомогу батькам розумово відсталих дітей. – К., 1948. Смалюга О.М. Наслідки перегляду складу учнів допоміжних шкіл на Україні. – К., 1949.
Смалюга О.М. Індивідуальний підхід на уроках мови та математики. – К., 1955.
Смалюга О.М. Читанка для 2 класу допоміжних шкіл. – К., 1955.

Література

Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки / В.І.Бондар, В.В.Золотоверх. – К. : Знання, 2007. – 376 с.
Державний архів м. Києва. – Ф. Р-346, оп. 2, спр. 110, 12 арк.
Державний архів м. Києва. – Ф. Р-346, оп. 5, спр. 421, 9 арк.
Дефектологічний словник : навч. посіб. / за ред. В.І.Бондаря, В.М.Синьова. – К. : «МП Леся», 2011. – 528 с.
Центральний Державний архів вищих органів влади України. – Ф.166, оп. 3.

Смалюга О.М.

СПЕЦІАЛЬНІ ЗАКЛАДИ ДЛЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ В СРСР

Спеціальні заклади в дореволюційній Росії

В дореволюційній Росії до питання виховання і навчання розумово відсталих дітей ставилися негативно. Незначна сітка спеціальних закладів аж ніяк не відповідала справжнім вимогам. Залежність цих закладів від приватної ініціативи, а звідси й непевність їх існування, погляд на їх організацію, як на справу філантропії, примітивна постановка навчально-виховної роботи в

них – така є характеристика більшості дореволюційних закладів для розумово-відсталих дітей.

Тільки окремі заклади виділялися завдяки наполегливій роботі спеціалістів-дефектологів, що зуміли взяти все краще з закордонного досвіду і виявили себе в оригінальній розробці питань олігофренопедагогіки.

Спеціальні заклади для розумово-відсталих дітей пройшли в своєму розвитку три основні напрями: 1) створення притулків для дуже відсталих дітей; 2) організація лікарсько-педагогічних закладів і 3) організація допоміжних класів і пізніше – окремих допоміжних шкіл в обсягу початкової народної школи.

Найбільше було притулків. Багато з них мали такі назви, як «Приют братства имени царицы небесной», «Приют святой Марии Магдалины» і т.п. Велике число притулків, організованих різними релігійно-благодійними об'єднаннями, існувало на кошти від карнавкових зборів і пожертвувань іменитих дам-патронес. Зрозуміло, що в таких притулках панували релігійне ханжество і примітивна опіка. При деяких притулках були й школи, які давали початки грамоти, але головним завданням їх було прищепити дітям навички ремісницької праці й домашнього господарства, щоб після закінчення школи влаштувати дівчаток домашніми робітницями, а хлопчиків до ремісників або на сільськогосподарську роботу.

Значно краще була поставлена робота в дореволюційних лікарсько-виховних закладах, де науково-методичний рівень у значній мірі зумовлювався самою метою цих закладів, тобто експериментальним вивченням проблем «педагогічної патології». Але такі заклади були одиничні, контингент їх був невеликий, головним чином через те, що висока плата за утримання вихованців була недоступна для широких мас населення. Розумово-відсталі діти, що навчалися в цих закладах, становили одну невелику частину всього аномального дитинства.

В більшій мірі основоположницею нашої сучасної допоміжної школи слід вважати дореволюційну допоміжну школу. Спроби відкрити таку школу до революції 1905 року не мали успіху. Починаючи з 1908 р., виникають спочатку допоміжні класи, а потім, поряд з ними, і допоміжні школи для дітей з легкими формами розумової відсталості.

Царське міністерство освіти ігнорувало такі школи. Існуючи на засоби міських управлінь, ці школи аж до 1917 року були поза

державною системою народної освіти. Представники олігофренопедагогіки не раз ставили питання про навчання і виховання олігофренів, керівники існуючих закладів скаржились на важкий стан цих закладів, але всі ці заяви ігнорувались, вважались питанням несвоєчасним і необґрунтованим. Були визнані тільки притулки для глибоко розумово-відсталих дітей, але до них, через брак місць, попасти було важко. Більшість розумово-відсталих дітей лишилася у важких умовах.

За матеріалами II з'їзду російських діячів професійної і технічної освіти (1895 – 96 рр.), в самій тільки Московській губернії, без Москви, було 1621 олігофрен.

Цікаво навести аналіз їх заняття:

В притулках і лікарнях було з них	1%
Працювали пастухами	1%
Нянями	0,6%
В майстернях і фабриках	2,2%
В сільському господарстві	34,5%
Займалися жебрацтвом	15,5%
Не мали ніяких занять	45,2%

При цьому 72 чол. Були приковані на ланцюгу або прив'язані до стовпів, 65 – систематично підлягали фізичним карам.

Відомий дефектолог Грачова в своїх матеріалах «Де утримуються ідіоти й епілептики в Росії» пише, що їх тримали «нерідко на прив'язі, навіть у Петербурзі. Чи обвинувачувати батьків за те, що вони тримають хворих дітей на прив'язі? – відповідаю негативно: винні не вони, а суспільство, що недосить допомагає цим нещасним – надто мала кількість притулків і лікарень для таких хворих».

«Цими днями зустріла жебрачку з дитиною, яка має потребу в негайному піклуванні. На надіслану мною просьбу я одержала з канцелярії відповідь, що І.Ф. зарахована 1107 кандидатом. Колись, через кілька років, може бути прийнята нещасна хвора дитина».

Лікар Кащенко і лікар Яковенко так само пишуть, що таких дітей часто держать на прив'язі. Тим часом потрібні для них заклади з'являться лише за приватною ініціативою і до того ж переслідуються державою.

Такий стан був у дореволюційній Росії з опікою дітей олігофренів.

Виховання і навчання розумово відсталих дітей після Великої Жовтневої соціалістичної революції

З Великою Жовтневою соціалістичною революцією почалася нова епоха в житті всього людства. Перед усіма народами СРСР відкрилися великі перспективи економічного й культурного розвитку. В переможній боротьбі з ворогами робітничого класу в нашій країні створено лад, який знищив експлуатацію людини людиною. Цим підірвано коріння дитячої дефективності й бездоглядності. Після встановлення радянської влади виховання розумово-відсталих дітей було назавжди виведене з жебрацького стану.

Справа виховання і навчання розумово-відсталих дітей перестала бути «богоугодною» справою, а стала державним завданням, для розв'язання якого залучена громадськість. Комуністична партія і уряд систематично створювали необхідні умови для комуністичного виховання підростаючого покоління. Цілий ряд державних завдань безпосередньо стосується дітей з різними дефектами розвитку, в тому числі і розумово-відсталих дітей.

Радянська держава відкриває спеціальні шкільні заклади, створює для них матеріальну базу, готує кадри, забезпечує влаштування вихованців на роботу. У всьому цьому видно сталінське піклування про людину, про дітей.

В 1926 – 1929 рр. уряд видав спеціальні постанови, що встановлюють типи закладів для розумово-відсталих, і зобов'язав місцеві органи влади фінансувати ці заклади відповідно до їх завдань. У постанові РНК РРФСР від 23/X 1926 р. говориться:

«1. З метою підготовки через школу і працю глухонімих, сліпих і розумово-відсталих дітей і підлітків до громадсько-корисної трудової діяльності організовуються заклади для глухонімих, сліпих і розумово-відсталих дітей і підлітків.

2. Закладами для глухонімих, сліпих і розумово-відсталих дітей і підлітків є:

а) дитячі будинки для дошкільного віку;

б) школи інтернованих і прихожих дітей шкільного віку;

в) школи інтернованих і прихожих з професійно-технічним ухилом для підлітків;

г) школи інтернованих і прихожих мішаного типу з відповідними відділами;

д) допоміжні групи для розумово-відсталих дітей і підлітків при школах для нормальних дітей».

В цій постанові говориться про прийом і випуск дітей, реєстрацію їх по закінченні закладів для направлення на роботу.

Велика увага приділяється в цих постановах питанню трудової підготовки учнів спеціальних шкіл і організованого влаштування їх на роботу.

В 1930 р. уряд видав декрет про загальнообов'язкове навчання в нашій країні. Для реалізації його були видані різними відомствами накази, розпорядження про загальне навчання дефективних дітей. Для забезпечення цих дітей трудовою підготовкою дозволяється робити додаткові асигнування з місцевих і державних кошторисів.

З 1931 року в школах для розумово-відсталих дітей встановлюється семирічний строк навчання (тоді як раніш був п'ятирічний). Постанова ЦК ВКП(б) і РНК СРСР в 1935 р. розмежовує функції наркоматів з метою активізації боротьби з дитячою бездоглядністю і впорядкування всієї справи виховання і трудової підготовки дефективних дітей.

Друга історична постанова ЦК ВКП(б) від 4/VII 1936 р. про педагогічні викривлення в системі наркомосів, перейнята сталінським піклуванням про дітей, з усією більшовицькою рішучістю засуджує псевдонауку і педагогів, що перекручували саму ідею спеціального навчання своєю безглуздою і шкідливою практикою комплектування спеціальних шкіл і необґрунтованого поширення сітки цих шкіл.

Ці заходи партії і уряду оформили юридично, матеріально й педагогічно всі заклади для глухонімих, сліпих і розумово-відсталих.

Наркомосом УРСР підготовлені й видані програми для допоміжних шкіл, інструкції для добору дітей, цілий ряд спеціальних підручників, організовані курси, факультети для підготовки учителів-дефектологів.

Для трудової підготовки організовані майстерні, сільськогосподарські ділянки при школах тощо. Разом з трудовою підготовкою перед допоміжною школою постає питання про дитячий комуністичний рух. Тепер піклування про розумово-відсталих дітей у нашій країні входить в коло обов'язків ряду наркоматів: освіти, соціального забезпечення і охорони здоров'я.

Спеціальні заклади в системі наркомосів.

Серед розумово-відсталих дітей найбільша кількість – це діти з легкими формами інтелектуальної недостатності. Педагогічна робота з цією основною масою дітей покладена на органи народної освіти, у віданні яких перебувають спеціально організовані допоміжні школи.

До контингенту допоміжних шкіл входять такі категорії дітей:

а) діти олігофрени легкого ступеня розумової відсталості, діти-дебіли;

б) діти, що перенесли енцефаліт і менінгіт;

в) діти з явищами психічної деградації або дементні, деякі діти діти-шизофреніки, діти з сифілісом мозку і діти-епілептики (але останні – при умові рідких припадків), що своїми психічними особливостями наближаються до дебільних дітей.

У дітей перших двох категорій зустрічаються з одного боку, з картиною загального порушення психічного розвитку, і з другого, - вогнищевими, локальними порушеннями.

У дітей останньої категорії зустрічаємося з різними порушеннями якоїсь однієї галузі психіки при відносно достатньому розвитку інших функцій.

З цього боку, допоміжна школа являє собою такий педагогічний заклад, де мають бути забезпечені диференційований підхід до окремих категорій учнів і разом з тим індивідуальна педагогічна робота в межах кожної категорії дітей.

Різноманітний склад дітей у допоміжних школах зовсім не виключає можливості й потреби вести з ними педагогічну роботу на деяких загальних принципах, на загальних організаційно-педагогічних засадах. Про це свідчить досвід десятків років роботи нашої і закордонної допоміжної школи.

В школу для розумово-відсталих дітей приймаються діти за висновком спеціальних комісій при відділах народної освіти і за спеціальною інструкцією Наркомосу.

В той час як діти з різко виявленою розумовою відсталістю направляються безпосередньо в спеціальні заклади системи Наркомсоцбезу, в допоміжні школи діти, як правило, приймаються після того, як вони певний час пробудуть у масовій школі.

В першому випадку лікарська діагностика і педагогічний висновок не становлять великих труднощів, оскільки дефект розвитку глибоко відсталих дітей ясно виражений.

В другому випадку лікарсько-педагогічний висновок про легку форму розумової відсталості стає трудним. Посилаючи дитину в допоміжну школу , треба бути певним у тому, що і лікарський і педагогічний діагноз однаково й правильно констатують неповноцінність психічного розвитку і що перебування такої дитини в нормальній школі недоцільне. Такий підхід до вивчення дитини має надзвичайно велике значення.

Не випадково на викривлення в цьому питанні був спрямований головний удар у боротьбі з шкідливою практикою педагогів, які в свій час взяли в свої руки справу комплектування спеціальних шкіл різного типу.

Допоміжна школа має своїм основним завданням дати учням необхідні загальноосвітні знання з основ наук, здійснювати комуністичне виховання учнів, підготовляти їх до участі в практичній роботі в галузі народногосподарського будівництва, виховувати з них активних і корисних членів соціалістичного суспільства. Допоміжна школа готує з учнів свідомих радянських громадян, виховує в них любов до нашої соціалістичної батьківщини, до радянського ладу, сприяє розвитку між учнями товариських відносин, прищеплює їм необхідні суспільні навички й чесне ставлення до праці.

Допоміжні школи утримуються коштом держави і перебувають у віданні Народного комісаріату освіти відповідної республіки. Навчання і утримання в інтернаті допоміжних шкіл проводиться коштом держави.

Типом допоміжної школи є школа з семирічним строком навчання, яка всю свою навчально-виховну роботу здійснює на основі затверджених Народним комісаріатом освіти навчальних планів і програм, що забезпечують:

а) міцне, систематичне засвоєння учнями основ наук в обсягу IV – V класів масової школи;

б) трудову підготовку для участі в народногосподарському будівництві;

в) правильний фізичний і психічний розвиток учнів;

г) засвоєння учнями навичок культурної поведінки, свідомого додержання дисципліни, бережного ставлення до

соціалістичної власності і поваги до правил соціалістичного співжиття.

Навчання і виховання в допоміжних школах вільне від усякого релігійного впливу. Школа систематично роз'яснює учням шкідливість, релігійних поглядів і забобонів.

До вказаного типу шкіл направляються діти віком 10 – 12 років, про яких, після уважного і всебічного вивчення педагогом у процесі навчання в масовій школі та лікарями-спеціалістами, буде встановлено, що програмні вимоги й режим масової школи для них зовсім непосильні і що в основі їх стійкої неуспішності дійсно є розумова відсталість (олігофренія), зумовлена порушенням центральної нервової системи, чи ендокринної системи в наслідок різних захворювань (менінгіт, енцефаліт і т. ін.), на які хворіла дитина.

Для розгортання всієї навчально-виховної роботи з учнями, що вимагають специфічних моментів у роботі, допоміжна школа повинна мати добре пристосоване приміщення, в якому можна було розгорнути класну навчальну роботу в одну зміну, різні види позакласної роботи дітей, працю в майстернях, а для інтернату – устаткувати кухню, їдальню, спальні, лікарський кабінет тощо.

Зазначена школа повинна мати достатнє навчальне устаткування: устаткування кабінетів, наочне приладдя, устаткування майстерень, бібліотеку, фізкультприладдя, матеріали для ігор, музичні інструменти та ін.

Надто важливо мати при школі садибу з двором, садиком, щоб усе це використовувати в навчально-виховній роботі з дітьми.

Поруч із здійсненням завдань комуністичного виховання допоміжна школа виконує ще й спеціальні завдання щодо виправлення дефектів розвитку кожної дитини, а саме:

а) забезпечення в педагогічному процесі максимального виховання й розвитку у дітей мови, пам'яті, уваги, мислення;

б) виправлення дефектів мови через організацію логопедичної роботи:

в) виправлення моторики з допомогою спеціальних ритмічних і фізкультурних вправ.

Беручи до уваги те, що учні допоміжної школи щодо фізичного розвитку кволі, треба забезпечити їх оздоровлення з допомогою відповідних лікувально-педагогічних заходів: збільшеного харчування, оздоровлення в санаторіях, фізио-

терапевтичних процедур тощо. По закінченні школи учні працюватимуть на різних виробництвах, братимуть участь у соціалістичному будівництві, тому для допоміжної школи є відповідальним завданням забезпечити трудову, професійну підготовку на час закінчення учнем школи.

Учні допоміжної школи – розумово-відсталі і потребують певних особливостей у методах роботи з ними. До особливостей у методах роботи з учнями допоміжної школи можна віднести такі:

1. При викладанні того чи іншого предмета в допоміжній школі наочність повинна застосовуватись у більшій мірі, ніж у масовій школі. Учень масової школи без додаткових пояснень та унаочнень швидко сприймає матеріал, учень же допоміжної школи (розумово-відсталий) потребує наочності і значної конкретизації матеріалу під час навчання.

2. Подаючи новий матеріал, треба пристосувати темп викладання до особливостей учнів, звертаючи особливу увагу на дозування матеріалу відповідно до активності, уваги і втоми учнів.

3. При проробці нового матеріалу треба якнайбільше урізноманітнювати форми занять.

4. Учні допоміжної школи швидко забувають те, що нетвердо закріпили в своїй пам’яті, тому вчителеві в процесі викладання треба приділити більше часу й уваги моментам закріплення матеріалу.

5. Треба підсилити індивідуальну роботу з окремими учнями як на самих уроках, так і в формі спеціальних додаткових занять. Для індивідуальної роботи з учнями вчитель може використовувати і сильніших учнів класу. Тоді сильніший учень більш активно проробить сам матеріал, а також і допоможе учням, що відстають.

Для здійснення цих завдань допоміжна школа повинна забезпечити:1) глибоко продуману систему навчально-виховної роботи; 2) твердий режим, що регламентує всю поведінку учня і забезпечує повний контроль за його поведінкою в школі й поза нею; 3) трудовий режим, що забезпечує охоплення учнів систематичним трудом у майстернях і господарстві школи за спеціальними програмами; 4) диференційований і чуйний підхід до кожного учня з урахуванням індивідуальних особливостей у навчанні і позитивних інтересів кожного учня.

Дидактичні правила радянської допоміжної школи не являють собою чогось принципово відмінного від вимог дидактики масової школи, але кожний із загальних принципів дидактики повинен бути всебічно вивчений і зважений з точки зору його важливості застосування в конкретних умовах допоміжної школи. Це одна з найактуальніших науково-методичних проблем радянської олігофренопедагогіки. Практичне її розв'язання вимагає обліку спеціальних корекційних завдань допоміжної школи, в світлі яких стане зрозумілою виняткова роль у навчанні розумово-відсталих дітей таких принципів, як індивідуалізація, наочність, систематичність тощо.

Надзвичайно важливо для допоміжної школи, поруч з забезпеченням наочності навчання, здійснити спеціальне сенсо-моторне й фізичне виховання розумово-відсталих дітей. Це завдання висуває перед допоміжною школою вимоги максимального забезпечення педагогічного процесу і позакласної роботи різноманітним спеціальним інвентарем.

Складність і взаємозумовленість загальних і спеціальних завдань допоміжної школи вимагає ряду специфічних організаційних передумов, що також дає специфіку для допоміжної школи. Так, по-іншому розв'язується питання про навчальний рік, навчальний день і урок, проведення перевірних і випускних іспитів та інші організаційні питання.

Одна з істотних організаційно-педагогічних особливостей допоміжної школи – це кількість учнів у кожному класі. Відповідно до настанов НКО УРСР ця кількість не повинна перебільшувати 16 чол. у кожному класі.

Особливе значення в роботі допоміжної школи має організація так званого подовженого дня або позакласної роботи з учнями, що проводиться щоденно по закінченні навчання і за певним планом. План передбачає проведення режимних моментів (харчування, спочинок), додаткову корекційну роботу з дітьми (наприклад, логопедичну, проведення медичних процедур), масові й гурткові форми позакласної роботи, підготовку домашніх завдань тощо.

Допоміжні школи організуються за двома організаційними варіантами; це: 1) школа для прихожих дітей з подовженим днем і 2) школа-інтернат.

Школа першого типу існує у великих населених центрах з великою кількістю дітей шкільного віку.

Школи-інтернати є заклади здебільшого обласного значення, що обслуговують дітей області, які на місці не можуть мати специфічного навчання.

Спеціальні заклади Наркомсоцбезу

Організація педагогічної роботи з глибоко-відсталими дітьми покладена на органи соціального забезпечення, які для цієї мети створили диференційовану сітку спеціальних закладів. Контингент цих закладів складають діти з найбільш глибокими і важкими формами розумової відсталості. За клінічною термінологією, це діти-ідіоти і діти-імбецили, а також розумово-відсталі епілептики. Психічний стан їх такий, що вони не можуть учитися в допоміжних школах Наркомосу. В окремих випадках сюди належать і діти з легшими формами розумової відсталості, коли у них є дефекти в моториці, а також розумово-відсталі каліки, що потребують спеціальних (ортопедичних) пристосувань при навчанні їх грамоті і трудовим навичкам. Різнорідність зазначених категорій дітей викликає потребу типізації спеціальних закладів для їх виховання.

Відповідно до постанови ЦК ВКП(б) від 31/V 1935 р. Наркомат соціального забезпечення створив певні типи закладів для розумово-відсталих дітей, а саме:

1) дитячі будинки для ідіотів,

2) спеціальні школи-інтернати для імбецилів,

3) мішані дитячі будинки, де є спеціальні відділи для відповідних категорій вихованців.

Розумово-відсталі діти-каліки з різними порушеннями моторики виховуються і навчаються в спеціальних школах-інтернатах для фізично-дефективних дітей, де педагогічна робота пристосовується в цілому ряді моментів до особливостей таких дітей.

Основним завданням дитячих закладів НКСЗ є підготовка до трудового життя шляхом збільшення трудової здатності, загального і професійного навчання. Для здійснення цього завдання для дітей-імбецилів організується дитячий будинок або школа-інтернат з навчально-виробничими майстернями і сільськогосподарською діяльністю. Навчання в школі 5-річне, проводиться за спеціальними навчальними планами, на основі

класно-урочної системи. Навчання забезпечує загальний розвиток дітей у процесі засвоєння ними елементарних навичок шкільної грамоти, обсяг яких може бути прирівняний до програмних вимог перших 2 – 3 класів допоміжних шкіл Наркомосу.

В процесі навчання треба максимально забезпечити індивідуальний підхід до дітей, оскільки тут особливо складні корекційні завдання. Для здійснення цього в клас направляється 10 – 12 учнів.

Навчальна робота в класі доповнюється позакласною роботою. План її являє сполучення найбільш доступних видів масової гурткової й індивідуальної роботи. Головним завданням позакласної роботи дітей є забезпечення загального розвитку дітей, прищеплення їм навичок організованого дозвілля, культурного поводження і розв'язання конкретних корекційних завдань.

Трудове навчання проводиться на спеціальних уроках ручної праці і найбільш доступних нескладних видів професійної праці.

Фізичне виховання займає надзвичайно важливе місце в системі педагогічної роботи в цих закладах. Воно проводиться за активною і постійною участю спеціаліста-лікаря. Особливості праці з дітьми-імбецилам вимагають великої чіткості й продуманості режиму для дітей.

Заклади для дітей-ідіотів не проводять шкільного навчання. Навчально-виховні завдання в цих закладах обмежуються лікарсько-педагогічним доглядом за дітьми, прищепленням їм необхідних навичок самообслуговування і вміння виконувати посильну нескладну роботу під контролем керівника.

Педагог вчить тут дітей стояти, сидіти, ходити, говорити, користуватися своїми органами чуття, виконувати найпростіші побутові види роботи. Усвідомлені вияви поведінки педагог повинен розвивати і закріплювати в навичках і діях, коли вони адекватні обставинам.

Хоч педагогічні завдання закладів для глибоко-відсталих дітей і елементарні, проте досвід показав, що це не дає підстав вузько підходити до питання про можливості розвитку цих дітей, про можливості педагогічного впливу на них.

Багаторічна практика кращих радянських закладів для глибоко-відсталих дітей показала значні можливості навчально-виховного впливу, які цілком залежать від ентузіазму, знань і сил педагогів та лікарів цих закладів.

Педагогічна робота не може бути відірвана від загальних завдань комуністичного виховання підростаючого покоління.

Зазначені заклади, організувавши правильно навчально-виховну роботу, готують з глибоко-відсталих дітей корисних членів соціалістичного суспільства, виключаючи лише вихованців з найважчими формами ідіотії і слабоумства, які з дитячих закладів направляються в психіатричні колонії Наркомздоров'я і будинки для інвалідів. Основна маса глибоко-відсталих після 16 років можуть працювати на різних ділянках виробництва.

Особливо виправдує себе праця цих юнаків, організована в спеціальних артілях для інвалідів, майстернях, промислових і сільськогосподарських підприємствах.

В організації виробничого процесу необхідні постійний контроль, особливі гуртожитки для підлітків, педагогічний догляд за ними в цих гуртожитках. Ці умови обов'язково потрібні для сільськогосподарських підприємств. Але в окремих випадках можна влаштовувати цих вихованців і в звичайних установах та на підприємствах, особливо в колгоспах і радгоспах.

Функції органів охорони здоров'я

Органи охорони здоров'я спеціальних закладів для розумово-відсталих дітей не мають, бо розумова відсталість не хвороба, а порушення психічного розвитку.

В разі окремого випадку захворювання, що не має безпосереднього відношення до первопричини ненормального розвитку розумово-відсталої дитини, буває потреба тимчасово влаштувати хворого в санаторний заклад НКОЗ, однак у цих випадках розумово-відсталі діти, як правило, не виділяються з загальної маси дітей, що перебувають у цьому закладі.

Але не можна заперечувати й того, що доцільно відкривати лісові школи, які б обслуговували спеціально розумово-відсталих дітей з туберкульозною інтоксикацією і симптомами загального нервового виснаження. Направляти розумово-відсталих дітей в аналогічні школи для нормальних дітей зустрічає справедливі заперечення через відсутність у масових оздоровчих закладах педагогічної роботи, організованої за спеціальним навчальним планом і програмами.

Якщо були б організовані лісові школи для розумово-відсталих дітей, то вони повинні бути в системі Наркомосу.

Незалежно від наведених вказівок, роль органів охорони здоров'я в загальній системі роботи з розумово-відсталими дітьми в нашій країні надзвичайно відповідальна.

Лікарям-спеціалістам (психіатрам) відводиться видне місце в роботі комісій по проведенню прийому розумово-відсталих дітей в допоміжні школи і заклади соціального забезпечення.

На них покладається медичний огляд кандидатів у ці заклади, і висновок лікаря в цьому відіграє велику роль, коли він підтверджує шкільні дані про дитину.

Кожна допоміжна школа для розумово-відсталих дітей повинна мати постійних співробітників: лікаря-невропатолога і медичну сестру.

В коло обов'язків спеціаліста-лікаря входить встановлення санітарно-гігієнічного режиму школи, систематичне вивчення фізичного розвитку розумово-відсталих дітей, здійснення лікарсько-педагогічних заходів.

Лікар зобов'язаний встановити найтісніший контакт з керівництвом школи, педагогічним і обслуговуючим персоналом школи, консультуватися з учителем фізкультури і труда, вести систематичну роботу з батьками учнів.

Всі ці навчально-виховні заходи мають надзвичайно велике значення для правильної постановки виховання і навчання розумово-відсталих дітей.

Смалюга О.М. Спеціальні заклади для розумово відсталих дітей в СРСР / Досвід роботи допоміжних шкіл. Збірник науково-методичних праць. – Київ: Видавництво «Радянська школа», 1940. – С. 4-14.

Микола Опанасович Козленко

Історія вітчизняної дефектології другої половини XX століття формувалась і розвивалась плеядою відомих, яскравих і талановитих науковців та педагогів. Серед них особливе місце посідала постать Миколи Опанасовича Козленка – українського дефектолога, доктора педагогічних наук, відомого фахівця в галузі фізичного виховання учнів як спеціальних, так і масових загальноосвітніх шкіл.

Народився М.О.Козленко (до 28.08.1961 р. носив прізвище Козел) 14 травня 1927 р. в с. Виповзів Остерського району Чернігівської області в селянській родині. У 1930-х рр. батьки вступили до колгоспу щоб дати можливість дітям отримати освіту. По закінченні семирічної школи (1941) Микола Опанасович жив на тимчасово окупованій території в своєму селі, працював дома по господарству. У період з червня 1943 до квітня 1945 рр. був насильно вивезений до Німеччини, де працював різноробочим у поміщика. Повернувшись після капітуляції фашистської Німеччини, брав активну участь у відбудові народного господарства. Мрія про освіту не покидала хлопця, і коли з'явилася можливість, він вступив до Ніжинського ветеринарного технікуму, після закінчення якого упродовж року працював завідувачем Євминського зооветеринарного пункту Остерського району Чернігівської області.

Проте, любов до фізичної культури та спорту, сильний чоловічий характер, висока комунікабельність та прагнення до повної реалізації своїх потенційних здібностей змусили М.О.Козленка змінити напрям своїх професійних уподобань. У 1950 р. він успішно склав вступні іспити до Київського інституту фізичної культури, який в 1954 р. закінчив з відзнакою та отримав кваліфікацію викладача фізичного виховання.

Рушійною силою у цей період стає рішення уряду про запровадження в Україні загального обов'язкового семирічного навчання глухих, сліпих та розумово відсталих учнів та удосконалення навчально-виховного процесу в спеціальних школах. За досить короткий період (1950-1956 рр.) мережа спеціальних шкіл зросла майже в 3,5 рази, а контингент збільшився майже в 5 раз. За цих обставин дуже гострою стає проблема комплектування спеціальних шкіл не тільки вчителями-дефектологами, а й учителями фізичного виховання. Розробленим

Міністерством освіти України планом передбачалося, починаючи з 1950 р., щорічне збільшення прийому абітурієнтів на дефектологічне відділення педагогічного факультету Київського педагогічного інституту, а також розширення слухачів курсів перепідготовки і підвищення кваліфікації працюючих в школі учителів. Що стосувалося учителів фізичного виховання, то їх підготовка проводилася в Інститутах фізичної культури. Відповідно до цільового розподілу випускників Київського інституту фізичної культури трудову діяльність молодий фахівець розпочав на посаді вчителя фізичного виховання в допоміжних школах № 69 та № 1 м. Києва.

Навчально-виховна робота в допоміжних школах (1954-1959 рр.) повною мірою захопила життя та діяльність Миколи Опанасовича, наповнила їх новим змістом, особливим ставленням та усвідомленням власного місця в житті. А повсякденна кропітка праця з аномальними дітьми, систематичні спостереження за їх фізичним і психічним розвитком доводили, що зміст фізичного виховання та методика педагогічного впливу на дітей цієї категорії специфічна і потребує глибоких наукових досліджень та методичного вдосконалення. Саме в допоміжній школі він сформувався як дефектолог. За п'ять років трудової діяльності Микола Опанасович отримав цінний практичний досвід із організації та проведення уроків фізичного виховання дітей із розумовою відсталістю, що і надихало на нові й творчі плани.

У 1959 р. М.О.Козленко стає аспірантом Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР. Для розробки теорії і методики фізичного виховання розумово відсталих учнів велике значення мали перші наукові публікації молодого вченого: «К вопросу о роли занятий физической культурой в подготовке к труду учащихся вспомогательной школы» (1960); «О значении физического воспитания в подготовке к труду учащихся вспомогательной школы» (1961); «Сравнительное исследование управления движениями в учеников вспомогательной и массовой школы» (1961); «Активизация умственной деятельности учащихся вспомогательной школы при обучении их двигательным действиям» (1962); «О перестройке содержания физического воспитания в 1-2 классах вспомогательных школ УССР» (1962); «Корекція рухів учнів допоміжної школи засобами фізичної культури» (1963), в яких він розкрив свої погляди на загальні та спеціальні завдання, принципи, методи і засоби фізичного

виховання учнів допоміжної школи, роль занять фізичної культури у підготовці їх до самостійного життя і праці. На відміну від своїх попередників, які основне завдання фізичного виховання розумово відсталих учнів вбачали у фізичному розвитку, зміцненні здоров'я і загартуванні організму, правильному фізичному розвитку, М.О.Козленко одним із пріоритетних завдань занять даного виду вважав корекцію і розвиток властивих їм порушень, що зумовлені патологічними відхиленнями в діяльності центральної нервової системи, а також тісно пов'язані з особливостями їх психічного, розумового і емоційно-вольового розвитку. Значне місце у дослідженнях він відводив висвітленню порушень рухів учнів і розкриттю способів їх корекції в процесі занять фізичною культурою. На його думку виховання таких учнів має спрямовуватися на прищеплення їм самостійності, розвиток рухової активності, підвищення фізичної і розумової працездатності, зміцнення здоров'я, формування життєво важливих рухів і рухових якостей. Спираючись на власний досвід Микола Опанасович наголошував на необхідності здійснення тісного зв'язку фізичного виховання з розумовим, моральним, трудовим і естетичним вихованням, що позитивно впливає не тільки на фізичний розвиток дітей, а й на корекцію й розвиток пізнавальних процесів сприймання, запам'ятовування, відтворення, виховання позитивних вольових якостей, наполегливості, цілеспрямованості, терпеливості.

Розквіт науково-методичної діяльності Миколи Опанасовича припадає на період 60-90-х рр. XX століття, коли в Україні проводився активний пошук принципів, засобів розвитку теоретичних основ дефектології, удосконалювався зміст і методика занять з фізичної культури. Він брав активну участь у розробці розділу навчальної програми для учнів допоміжної школи «Фізична культура», затвердженою Міністерством освіти УРСР (1961), а також співпрацював з науковим співробітником Інституту дефектології АПН РРФСР Р.Д.Радзинською в підготовці аналогічного розділу навчальної програми для допоміжних шкіл Російської федерації та інших республік Радянського Союзу, затвердженої Міністерством просвіти РРФСР (1962).

У пояснювальній записці до програми зазначалося, що структура, зміст занять з фізичної культури і способи їх побудови потрібно реалізовувати з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності та характеру порушень моторики з тим, щоб навчальний

процес стимулював розумову діяльність, спрямовував її на пізнання власних рухів, диференціацію їх за розміром, силою, сприяв осмисленню способів виконання фізичних вправ, розв'язанню розумових завдань, пов'язаних із самостійною орієнтацією рухових дій та вправленням у процесі виконання цих вправ рухів за інструкцією вчителя. Це стало і важливою подією, і власною перемогою вченого в науково-дослідній роботі і, водночас, результатом, що демонстрував успішну апробацію емпіричної складової його наукової діяльності.

17 жовтня 1963 р. М.О.Козленко в спеціалізованій раді Науково-дослідного інституту дефектології АПН РРФСР успішно захистив дисертацію на тему: «Особенности двигательных нарушений в учеников вспомогательной школы и коррекция их средствами физической культуры» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності «Спеціальна педагогіка». Це був вагомий успіх молодого науковця, його робота була однією із перших експериментальних досліджень в теорії української олігофренопедагогіки. Учений разом з іншими відомими українськими дефектологами того часу (І.Г.Єременко, О.М.Смалюга, М.Д.Ярмаченко, Г.М.Мерсіянова, Н.М.Стадненко, І.Й.Дьоміна. К.М.Турчинська) започаткував дослідження проблем дидактики і методик спеціального навчання. Їх доробки спрямовувалися на вивчення й пошук оптимальних шляхів і засобів підвищення ефективності навчання дітей з вадами психофізичного розвитку. Якісні зміни наукових досліджень у спеціальній педагогіці були обумовлені значним посиленням експериментальної роботи в допоміжних школах. Це сприяло науковому обґрунтуванню змісту освіти, форм і методів навчально-виховної та корекційної роботи з різними категоріями аномальних дітей.

Після закінчення аспірантури М.О.Козленко працював на посаді молодшого наукового співробітника, а після успішного захисту дисертаційного дослідження, з 1964 р., – старшого наукового співробітника Науково-дослідного інституту педагогіки УРСР.

Ідеї вченого про корекційну спрямованість фізичної культури знайшли своє продовження й розвиток у наступних працях: «Особливості фізичного виховання учнів 1-2 класів допоміжної школи» (1964); «Корекція специфічних недоліків моторики учнів допоміжної школи» (1964); «Особливості моторики учнів

допоміжної школи і корекція їх засобами фізичного виховання» (1967). Автор актуалізував і першим започаткував експериментальне дослідження цих проблем фізичного виховання, на які до цього науковці і практики зовсім не звертали уваги.

Важливим кроком вперед стали фундаментальні доробки М.О. Козленка у другій половині 60-х рр. XX століття, що стали настільними книгами вчителів-практиків, а саме: «Физическое воспитание учащихся младших классов вспомогательной школы» (1966); «Фізичне виховання учнів 5-8-х класів допоміжної школи» (1968); «Розвиток теорії і практики фізичного виховання учнів шкіл Української РСР за 50 років» (1967); «Исследование знаний и умений по физической культуре у выпускников средней школы» (1968); «Фізична культура у 1-му класі» (1969). Актуальність цих праць не втратила своєї значущості і сьогодні, адже автор формував і розвивав цілісну систему фізичного виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку на нових науково-практичних засадах.

У цей же період вперше в історії олігофренопедагогіки виходить авторська оригінальна програма з фізичного виховання дітей із глибокою розумовою відсталістю, затверджена Міністерством соціального забезпечення УРСР (1964). Також під науковим керівництвом М.О.Козленка осучаснюються програми з фізичної культури для допоміжних шкіл (1965). На основі передового педагогічного досвіду, власних теоретичних та експериментальних досліджень Микола Опанасович розкрив методологічні основи занять з фізичної культури, конкретизував психолого-педагогічні вимоги до їх проведення, розкрив структуру і особливості методики їх проведення у допоміжній школі.

Службова характеристика М.О.Козленка, підписана директором НДІ педагогіки УРСР В.І.Чепелєвим, у зв'язку з призначенням його на посаду завідувача відділом методики фізичного виховання Інституту свідчить таке: «…кваліфікований, енергійний, добросовісний працівник, керує в республіці науковими дослідженнями прикладного характеру з проблем корекції рухів учнів допоміжних шкіл, член комісії з координації науково-дослідних робіт у галузі фізичного виховання дітей шкільного віку та юнацького спорту Центральної ради спілки

спортивних організацій СРСР, член Президії науково-методичної ради Української республіканської спілки…»[1].

Рішенням Вищої атестаційної комісії при Міністерстві вищої і середньої спеціальної освіти СРСР від 5 квітня 1967 р. (Протокол № 20/П) Козленка Миколу Опанасовича затверджено в ученому званні «старшого наукового співробітника» за спеціальністю «Методика фізичного виховання».

Спрага М.О.Козленка до улюбленої роботи супроводжувалася активною життєвою позицією. Учений брав активну участь у розробці навчальних програм, оригінальних методик дослідження різних аспектів фізичного виховання, у підвищенні рівня післядипломної педагогічної освіти учителів як спеціальних так і масових загальноосвітніх шкіл. Він регулярно брав участь у роботі семінарів-практикумів, науково-практичних конференцій, семінарів, наукових сесій, зустрічався з вчителями-практиками, виступав з доповідями, в яких доводив ефективність результатів експериментальної роботи науковців відділу методики фізичного виховання, адекватно реагував на зауваження і побажання практичного характеру, які виникали в роботі учителів з учнями.

Важливим етапом наукової діяльності М.О.Козленка були 1970-80-ті роки. Особливість цього етапу полягала перш за все в тому, що перед спеціальною школою стояло важливе завдання щодо переходу на нову структуру навчальних закладів та нові навчальні програми, якими передбачалось введення предметно-практичних занять, провідним елементом яких мав стати зв'язок навчання з практичною діяльністю учнів. Утім, зазначимо, що цю вкрай важливу проблему Микола Опанасович порушував і детально розглядав ще на початку свого наукового шляху. Про це переконливо свідчать його перші наукові статті, в яких вчений зосереджував увагу практиків на ідеях про те, що «...фізичне виховання учнів спеціальної школи має спрямовуватись у першу чергу на їхній всебічний фізичний розвиток та на підготовку до трудової діяльності…»[2]. Завдання щодо розвитку фізичних можливостей дітей учений пов'язував перш за все з подальшою

[1] Архів Інституту педагогіки НАПН України. – спр. 290. – 74 арк. Особова справа Козленка М.О.

[2] Козленко М. О. Специфічність завдань фізичного виховання учнів допоміжної школи // Физическое воспитание учащихся младших классов вспомогательной школы. – Київ : Рад. школа, 1966. − С. 3−10.

трудовою діяльністю, наголошуючи думку – чим сильнішим та витривалішим буде юнак, тим легше і швидше він адаптується до нових умов самостійного життя та праці.

З метою вивчення передового педагогічного досвіду за кордоном та врахування його раціональних положень М.О. Козленко відвідував навчальні та наукові заклади й установи Болгарії (1969), Німеччини (1971), Угорщини (1975), Чехословаччини (1978), що слугувало поштовхом і стимулом до подальшої наукової діяльності.

Ідеї вченого про роль та значення фізичного виховання в гармонійному розвитку дитячої особистості знайшли своє продовження і розвиток в наступних працях: «Наукове обґрунтування норм і критеріїв оцінювання успішності учнів 1-10-х класів з фізичної культури» (1971-73); «Засоби і методи фізичної підготовки юнаків-старшокласників до служби в армії» (1972-73); «Диференційований розвиток рухової функції учнів 4-8-х класів у процесі фізичного виховання» (1974-75); «Вивчення рівня знань, умінь і навичок школярів з фізичної культури», «Виховання елементів військової дисципліни в юнаків-старшокласників засобами фізичної культури» (1976-78); «Удосконалення форм і методів роботи щодо впровадження фізичної культури в побут школярів» (1978-82); «Єдність навчання, виховання і розвитку школярів у процесі занять фізичною культурою» (1983-85).

На основі аналізу теоретичних, експериментальних й прикладних досліджень та передового педагогічного досвіду шкіл Полтавської, Тернопільської, Черкаської та інших областей, де на громадських засадах працювали лабораторії фізичної культури, було розроблено, обґрунтовано і апробовано систему кількісних та якісних показників оцінювання успішності учнів 1-х − 10-х класів з кожного розділу навчальної програми, здійснено класифікацію типових помилок, які виникають у процесі виконання фізичних вправ учнями та механізми їх попередження і запобігання. Встановлено, що в першу чергу в учнів необхідно розвивати такі фізичні якості як сила, швидкість, точність і витривалість.

Особливе значення мало наукове дослідження з теми: «Виховання у школярів потреби фізичного удосконалення» (1986-1987рр.), що була включена до плану найважливіших досліджень у галузі педагогічних наук СРСР та до Республіканської комплексної міжвідомчої цільової науково-технічної програми «Діти, яких опікує Академія наук УРСР». Програма передбачала вивчення

стану роботи дослідних шкіл із формування в школярів потреби фізичного виховання. Досліджено взаємозв'язок у цій справі школи і сім'ї. Формувальний етап експерименту проведено на базі шкіл №8 м. Житомира та № 5 м. Миргорода Полтавської області. Розпочатий експеримент пізніше поширювався в інших регіонах України. Після такої ґрунтовної апробації узагальнений досвід цих шкіл упроваджувався в масову практику.

Науково-методичні доробки завідувача відділом методики фізичного виховання М.О.Козленка та наукових співробітників і колег Є.С.Вільчковського, В.Ф.Новосельського, Л.В.Волкова, С.В.Цвека висвітлено в підручнику «Основи спеціальної дидактики» (розділ «Фізичне виховання») (1975) за редакцією І.Г.Єременка, а також у посібниках «Фізичне виховання учнів молодших класів» (1977), «Фізичну культуру в побут школярів» (1979).

Враховуючи той факт, що М.О.Козленко мав вагомі наукові доробки, великий досвід в організації та проведенні науково-дослідної роботи Вченою радою НДІ педагогіки УРСР (1974 р.) йому дано дозвіл здійснювати наукове керівництво аспірантами. Як результат до відділу методики фізичного виховання було прикріплено 7 наукових кореспондентів.

У 90-х рр. М.О.Козленко, перебуваючи вже на пенсії, продовжував активно працювати й творити на посадах старшого наукового співробітника лабораторії естетичного і фізичного виховання (1989), лабораторії олігофренопедагогіки (1990-1993).

Знаковою подією в житті та трудовій діяльності М.О.Козленка був захист докторської дисертації, яку вчений підготував у формі наукової доповіді на тему: «Теорія і методика корекційно-розвивальної роботи в системі фізичного виховання учнів допоміжної школи» (1992). Наукова доповідь була результатом майже тридцятилітньої дослідницької роботи автора в галузі фізичного виховання учнів масової і допоміжної школи. У доповіді на основі систематизації і узагальнення результатів його власних досліджень, що відображені в 67 опублікованих працях, аналізу дисертацій, виконаних під керівництвом Миколи Опанасовича виділено такі наукові напрями: методологічні та теоретичні аспекти проблеми; зроблено характеристику відхилень у фізичному розвитку і в моториці розумово відсталих школярів як об'єктів корекційно-розвивального впливу; розкрито основні умови забезпечення системного корекційно-розвивального впливу на

учнів у процесі проведення різних форм занять фізичними вправами; визначено засоби і методи активізації пізнавальної діяльності учнів на заняттях фізичними вправами; досліджено корекційну сутність підвищення научуваності рухових дій в розумово відсталих учнів; розкрито корекційну спрямованість фізичного виховання як складової частини всебічного розвитку особистості розумово відсталого школяра.

Вчений зазначав, що узагальнення результатів досліджень і передового педагогічного досвіду дозволило йому виділити чотири групи засобів і методичних прийомів, які полегшували учням розуміння смислової структури дії як вихідного визначального положення научуваності рухів:

«1. Педагогічні засоби і методичні прийоми, що сприяють пробудженню і розвитку в учнів пізнавального інтересу до фізичних вправ (диференційований добір вправ і методів з урахуванням пізнавальних і фізичних можливостей учнів; дотримання вимог посильності й привабливості вправ, оптимального темпу їх виконання; використання прийомів, що спонукають до простих суджень про залежність результату дії від характеристики рухів).

2. Фізичні вправи, що сприяють розвитку довільного регулювання рухів (метання в ціль, стрибки на точність приземлення, вправи з рівноваги, кидання м'яча із заданими умовами, рухливі ігри, що вимагають точності рухів).

3. Методичні прийоми, що спонукають учнів сприймати власні рухи, їх напрямок, амплітуду, швидкість, м'язове зусилля, порівнювати і розрізняти характеристики рухів.

4. Педагогічні прийоми, що стимулюють розвиток мовлення в учнів у процесі оволодіння фізичними вправами (засвоєння назв положення тулуба, елементарних рухів та їх характеристик, вправ та ігор, спортивного інвентаря та обладнання)»[1].

Дослідником наголошувалося, що специфічність впливу названих засобів і методичних прийомів полягає в тому, що вони стимулюють функціонування і вдосконалення в розумово відсталих школярів усіх ланок моторики, в тому числі і внутрішню регуляцію дій, яка включає планування рухових акцій, корекцію рухів у процесі їх виконання, нагромадження і узагальнення

[1] Козленко М. О. Теорія і методика корекційно-розвивальної роботи в системі фізичного виховання учнів допоміжної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец.13.00.03 «Спеціальна педагогіка» / М.О.Козленко – Київ, 1992. – 48 с.

досвіду регуляції власних дій, вербалізацію рухового досвіду, завдяки чому полегшується педагогічне керівництво руховими актами дітей в усіх видах діяльності.

Рішенням спеціалізованої ради Інституту педагогіки АПН України від 12 березня 1993 р. № 10 М.О.Козленку присуджено науковий ступінь доктора педагогічних наук.

У період із 1994 по 1999 рр. М.О.Козленко працював на посаді головного наукового співробітника лабораторії олігофренопедагогіки Інституту дефектології Академії педагогічних наук України.

Наукові доробки М.О.Козленка (понад 100 публікацій) включають: книги, підручники, посібники, брошури, програми, що були видані видавництвами «Вища школа» (Київ), «Радянська школа» (Київ), «Учпедгиз» (Москва), «Здоров'я» (Київ); наукові статті і тези журналами «Теория и практика физического воспитания и спорта» (Москва), «Початкова школа»(Київ), «Советская педагогика» (Москва), «Радянська освіта» (Київ), «Фізична культура в школі»(Київ).

Упродовж 1970-1990-х років під науковим керівництвом доктора педагогічних наук М.О.Козленка підготовлено кандидатів наук: М.І.Герц (1974), В.П.Мацулевич (1975), І.І.Наумчук (1977), В.Ф.Новосельський (1977), М.Д.Зубалій (1977), Г.І.Погорелов (1985), І.П.Боян (1986), Н.М.Хоменко (1992), П.І.Щербак (1994).

За плідну науково-методичну діяльність у галузі фізичного виховання Миколу Опанасовича Козленка неодноразово представляли до нагород, зокрема він мав почесні звання «Отличник просвещения СССР», «Відмінник народної освіти України». За високі успіхи в науковій діяльності М.О.Козленка нагороджено медаллю А.С.Макаренка, Грамотами Міністерства освіти УРСР, Президії Академії педагогічних наук України, Українського республіканського комітету профспілки працівників освіти, вищої школи та наукових установ, медаллю «Ветеран праці».

Помер М.О.Козленко 28 лютого 2007 р. в м. Києві.

Праці

Козленко М.О. Особливості фізичного виховання учнів 1-2класів допоміжної школи / М.О.Козленко. – К.: РУМК спеціальних шкіл, 1964. – 44 с.

Козленко Н.А. Физическое воспитание учащихся младших классов вспомогательной школы / Н.А.Козленко. – К.: Рад. школа, 1966. – 112 с.
Козленко М.О. Фізичне виховання учнів V-VIIIкласів допоміжної школи / М.О.Козленко. – К.: Рад. школа, 1968. – 32 с.
Козленко М.О. Фізичне виховання // Основи спеціальної дидактики / Під ред. І.Г.Єременка / М.О.Козленко. – К.: Рад. школа, 1975. – 174–192 с.
Козленко М.О. Фізичне виховання учнів молодших класів / М.О.Козленко. – К.: Рад. школа, 1977. – 144 с.
Козленко М.О. Фізичну культуру в побут школярів / М.О.Козленко. – К.: Рад. школа, 1979. – 95 с.
Козленко Н.А. Физическое воспитание в подготовительных классах / Н.А. Козленко, В.П.Мацулевич. – К.: Рад. школа, 1983. – 152 с.
Козленко М.О. Теорія і практика фізичного виховання (в початкових класах) / М.О.Козленко, Е.С.Вільчковський, С.Ф.Цвех – К.: Вища школа, 1984. – 230 с.
Козленко М.О. Виховання у школярів інтересу до фізкультури і спорту / М.О.Козленко. – К.: Тов. «Знання» УРСР, 1984. – 44 с.
Козленко Н.А. Школьникам привычку заниматься физкультурой / Н.А.Козленко. – К.: Рад. школа, 1985. – 119 с.
Козленко М.О. Фізичне виховання // Педагогіка. Підручник. Під ред М.Д.Ярмаченка / М.О.Козленко. – К.: Вища школа, 1986. – С.401-415.
Козленко М.О. Фізичне виховання // Основи спеціальної дидактики. Під ред І.Г.Єременка / М.О.Козленко. – К.: Рад. школа, 1986. – С. 167-184.
Козленко Н.А. Физическое воспитание учащихся вспомогательной школы / Н.А.Козленко. – К.: Рад. школа, 1987. – 125 с.
Козленко Н.А. Физическое воспитание учащихся первих классов шестилетнего возраста / Н.А.Козленко, В.П.Мацулевич. – К.: Рад. школа, 1988. – 144 с.

Література

Архів Інституту педагогіки НАПН України. – спр. 290. – 74 арк. Особова справа Козленка М.О.
Архів Інституту спеціальної педагогіки НАПН України. – спр. 27К. – 62 арк. Особова справа Козленка М.О.

Козленко М.О.

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

Фізичне виховання учнів допоміжної школи здійснюється в єдності з ідейно-політичним, трудовим, розумовим, моральним і естетичним вихованням. Воно спрямоване на всебічний гармонійний розвиток особистості аномальної дитини.

Фізкультура відрізняється від інших навчальних предметів тим, що основним її змістом є рухова діяльність. Цим і визначаються особливості здійснення освітніх, виховних, оздоровчих та корекційних завдань у процесі занять фізичними вправами.

Завдяки систематичним заняттям фізичними вправами в режимі навчального дня, у позаурочний час, у вихідні та канікулярні дні забезпечується оптимальне співвідношення між розумовою та фізичною діяльністю учнів. А це є важливою умовою загального розвитку, підвищення працездатності, корекції.

З питань, щодо особливостей фізичного виховання учнів допоміжної школи, є декілька поглядів. Одні автори головну увагу приділяють виправленню недоліків соматичного розвитку та рухової функції. Такий підхід призводить до обмеження різних фізкультурно-масових заходів та зводиться тільки до занять за принципом лікувальної фізкультури. Інші недооцінюють важливість здійснення корекційно спрямованого впливу занять фізкультурою та намагаються надати їм спортивного характеру. На наш погляд, правильну позицію з цього приводу висвітлено низкою вчених (Р.Д.Бабенкова,1980), (А.А.Дмитрієв, 1984), (С.Ю.Юровський, 1985), які підтримують думку про те, що в процесі занять фізкультурою в єдності повинні виконуватися завдання освіти (озброєння навичками життєво важливих рухів, знаннями, що пов’язані з руховою діяльністю та знаннями із гігієни), виховання (прищеплення позитивних морально-вольових якостей, естетичних почуттів та смаків, культури поведінки тощо), оздоровлення (сприяння загальному фізичному розвитку, зміцненню здоров’я, загартуванню організму) та корекція недоліків розумового і фізичного розвитку, порушень рухової функції.

Зміст усіх форм занять визначається навчальною програмою з фізичної культури для допоміжних шкіл. Вся система фізичного

виховання учнів цього типу шкіл спрямована на їх всебічний розвиток, підготовку до трудової діяльності. Внаслідок особливостей психічного та фізичного розвитку учнів допоміжної школи фізичне виховання має свою специфіку. Вона полягає в тому, що освітні, виховні та оздоровчі завдання вирішуються одночасно з завданнями корекції недоліків розумового та фізичного розвитку і порушень моторики, тобто корекційна спрямованість визначає собою специфіку фізичного виховання.

У працях радянських дефектологів-олігофренопедагогів Д.І.Азбукіна, О.М.Граборова, Г.М.Дульнєва, І.Г.Єременка велике значення надавалося питанням фізичного виховання учнів допоміжної школи. Вони справедливо підкреслювали незмінну роль засобів фізичної культури в корекційно-виховній роботі з підготовки учнів до суспільно-корисної праці.

Особливе значення для корекції дефектів та розвитку особистості аномальної дитини має правильна організація фізичного виховання в молодших класах. На початковому етапі навчання створюється фундамент для подальшого фізичного розвитку дітей, відпрацювання у них навичок основних рухів та формування постави, виховання інтересу та звички до занять фізичними вправами. Молодший шкільний вік сприятливий для корекції недоліків розвитку. Від фізичного виховання в молодших класах багато в чому залежить розвиток особистості дитини, її розумовий розвиток.

Правильна організація фізичного виховання істотно впливає на відпрацювання навичок письма, малювання, ручної праці, самообслуговування, а в подальшому й професійно-трудових умінь та навичок.

Фізіологічною основою корекції недоліків розвитку аномальних дітей є компенсація патологічних порушень функцій центральної нервової системи новими нервовими механізмами.

Корекція недоліків розвитку розумово відсталої дитини в процесі фізичного виховання здійснюється з одного боку з метою поліпшення загального стану здоров'я та підняття функціональних можливостей організму, а з іншого, − з метою виправлення й розвитку ураженої функції та органу.

Загальний позитивний вплив фізичних вправ на розвиток дітей та підлітків добре відомий. Багатьма дослідниками доведено, що переключення з загальноосвітніх уроків, де учні задіяні

розумовою працею, на заняття фізичною культурою або на роботу в майстернях, де переважають рухові дії, благотворно впливає на діяльність центральної нервової системи, на підвищення загальної та розумової працездатності.

Заняття фізкультурою впливають і на розвиток або виправлення окремих рухів, а також на виправлення деформацій і відхилень в формах тіла.

Рухові порушення, що характерні учням допоміжної школи обумовлюються патологічними відхиленнями в розвитку центральної нервової системи.

Сутність відновлюючого впливу фізичних вправ на рухові розлади, що виникають внаслідок уражень центральної нервової системи полягає в тому, що під дією систематично повторюваних рухів стимулюється діяльність відповідних відділів нервової системи, залучаються до роботи раніше непрацюючі нервові механізми, утворюються нові нервові шляхи за рахунок умовно-рефлекторних зв’язків. Поєднуючи виконання вправ наочно з вправами за словесною інструкцією, можна розвивати в учнів здатність регулювати рухові дії. Це збагачує активний словниковий запас, розвиває мовлення, що пов’язане з руховими діями.

Недосконала моторика розумово відсталих дітей не тільки ускладнює навчання їх руховим діям, але й гальмує подальший розвиток. Як зазначалося в працях багатьох авторів, від стану моторики значною мірою залежить і психічний розвиток дитини. О.М.Леонтьєв в науковій праці, присвяченій дослідженню впливу порушених рухових функцій на психіку людини, підкреслює, що психіка не просто «виявляється» в рухах. У відомому сенсі рухи формують психіку. Адже саме рухи здійснюють безпосередньо той практичний зв'язок людини з оточуючим світом, що лежить у площині розвитку його психічних процесів.

У свою чергу, розвиток мимовільних рухів індивіда, а також їх відновлення після патологічних порушень залежить від характеру рухової діяльності. З цього витікає, що для корекції недоліків та вдосконалення моторики необхідно забезпечувати такий характер рухової діяльності, при якому постійно буде здійснюватися корекційно-розвиваючий вплив на учнів з урахуванням їхніх рухових порушень.

Особливо варто розглянути питання про взаємозв’язки корекційно-виховної роботи, що проводиться в ході занять

фізкультурою та під час трудового навчання. Фізичне виховання відіграє важливу роль у підготовці учнів допоміжної школи до праці. Воно зміцнює здоров'я та загартовує дитячий організм, сприяє всебічному фізичному розвитку, виховує вміння цілеспрямовано керувати органами руху, розвиває рухові якості (силу, швидкість, спритність, витривалість), формує навички утримання тіла в різних позах тощо. Всі ці якості та вміння необхідні для трудової діяльності.

Фізична праця, в свою чергу, надає великий виховний вплив на учнів і є дієвим засобом їхнього фізичного розвитку. У той же час специфіка праці така, що вона однобічно впливає на фізичний розвиток організму, який зростає. Під час праці відбувається навантаження на одні й ті самі групи м'язів, формування умінь та розвиток рухових якостей обмежується відпрацюванням трудових навичок в межах виробничих трудових операцій, тобто багато видів праці дитина виконує в одноманітній позі. Унаслідок цього тільки за вмілого поєднання фізичної праці та засобів фізичної культури можна забезпечити правильний фізичний розвиток учнів.

Фізичне виховання учнів допоміжної школи має свої особливості.

Для успішного здійснення корекційно-виховних завдань у процесі занять фізкультурою треба враховувати відхилення у фізичному та психологічному розвитку, що є в дітей. Для цього необхідна тісна взаємодія в діяльності педагогів і медичних працівників школи.

Фізичне виховання учнів допоміжної школи спрямоване на всебічний розвиток особистості з урахуванням завдань корекції недоліків розвитку. При цьому корекційний вплив на учнів не обмежується виправленням недоліків фізичного розвитку і рухових функцій, а включає й сферу психічного, розумового розвитку аномальних дітей.

Як бачимо, проблема фізичного виховання охоплює більшість питань з вивчення стану здоров'я, фізичного розвитку і рухової функції учнів допоміжної школи, застосуванню обґрунтованих засобів і методів фізичного виховання з урахуванням вимог корекції.

Для правильної організації та проведення роботи з фізичного виховання учнів допоміжної школи важливо не тільки чітко визначити зміст занять, але й детально розкрити завдання

фізичного виховання з урахуванням вимог корекції. Завдання фізичного виховання визначені навчальною програмою, але конкретний їх зміст в програмі не висвітлюється. Враховуючи це, розкриємо зміст завдань фізичного виховання.

Основними завданнями фізичного виховання учнів допоміжної школи є:

1. Зміцнення здоров'я, сприяння правильному фізичному розвитку, загартування організму.
2. Формування правильних навичок життєво важливих рухів.
3. Розвиток рухових можливостей (сили, швидкості, спритності, витривалості).
4. Виховання інтересу та звички до занять фізкультурою.
5. Виховання позитивних морально-вольових рис.
6. Корекція недоліків розумового та фізичного розвитку учнів.

Зміцнення здоров’я, сприяння правильному фізичному розвитку, загартування організму забезпечується завдяки позитивному впливу правильно проведеним заняттям фізичних вправ на стан здоров’я і загальний розвиток аномальних дітей та підлітків. Фізичний стан дитини, її здоров’я є основою, на якій розвиваються духовні сили і розумові можливості. Фізичні вправи сприяють підвищенню життєдіяльності всього організму: поліпшують обмін речовин, кровообіг, дихання, тонізують нервову систему, позитивно впливають на кістково-м’язовий апарат. Все це благополучно відображається на загальному стані організму аномальної дитини, підвищує її розумову та фізичну працездатність, покращує компенсаторні можливості центральної нервової системи. Така активізація функцій організму є важливою умовою успішного навчання та виховання.

Важливим завданням загального фізичного розвитку є формування правильної постави. Фізичні вправи, правильний режим, дотримання гігієнічних вимог до меблів, одягу та взуття, освітлення приміщень – головні умови формування правильної постави і попередження порушень форм тіла. У той же час треба зазначити, що не має різкої межі між вправами, спрямованими на попередження порушень постанови, й вправами на виправлення порушень, що вже існують. Мета цих вправ одна – профілактика і

корекція деформацій в будові тіла та забезпечення формування правильної постанови.

До оздоровчого завдання відноситься загартування організму шляхом раціонального використання кліматичних чинників природи (повітря, води, сонця) у поєднанні з фізичними вправами.

Таким чином, правильно організовані заняття фізичної культур – необхідна умова морфологічного і функціонального розвитку організму дитини, а також її духовної, психологічної сфери. Якщо діти мало рухаються, вони відстають у фізичному і психічному розвитку від своїх ровесників, які мають правильний руховий режим.

Формування правильних навичок життєво важливих рухів має безпосередній зв'язок з підготовкою учнів допоміжної школи до життя та праці. Багато учнів неправильно виконують основні рухи, тому їх необхідно навчити правильно ходити, стояти, сідати і вставати, сидіти, повертатися, брати і класти предмети, бігати, стрибати, кидати, рухатися на лижах, правильно дихати в стані спокою та під час виконання різних рухів.

Формуючи в учнів допоміжної школи навички життєво важливих рухів треба належну увагу приділяти відпрацюванню у них здібності швидко і правильно виконувати рухи пальцями обох рук, швидко перебудовувати рухи у відповідності з умовами. На розвиток рухів руки впливають різні види навчальної діяльності: письмо, малювання, ручна праця, самообслуговування, праця в майстернях, заняття фізкультурою. Треба підкреслити, що останні відіграють специфічну роль у розвитку рухів рук, зокрема пальців. Саме на цих заняттях ставляться та вирішуються завдання розвитку точних та погоджувальних рухів рук за допомогою вправ з предметами (з великими і малими м’ячами, палицями, прапорцями, скакалками), а також спеціальних вправ для розвитку диференційованих рухів пальців рук.

Високий рівень розвитку рухів рук або «ручної справності» необхідний для успішного навчання, зокрема професійно-трудового.

Розвиток рухових можливостей (спритності, швидкості, сили, витривалості) є складним процесом, що обумовлений біологічними і педагогічними чинниками. Природний фізіологічний розвиток організму супроводжується зростанням рухових можливостей та подоланням або послабленням недоліків моторики аномальних

дітей. Розвиток рухових можливостей та корекція недоліків рухів залежить від рухової активності дитини, зокрема, від змісту і методів занять фізичною культурою.

Слід зазначити нерівномірність вікового розвитку рухових можливостей у дітей та підлітків: в молодшому шкільному віці спритність та швидкість рухів розвивається швидше, ніж сила та витривалість. Для методики фізичного виховання важливим є врахування того, що м’язи дозрівають раніше як органи відчуття, чим як робочий орган.

Розвиток спритності рухів має першочергове значення. Він відіграє важливу роль у підготовці аномальних дітей до виконання точних рухів, що необхідні в навчальній та трудовій діяльності. На розвиток спритності рухів благополучно впливають вправи та методичні прийоми, що вдосконалюють сприйняття учнями своїх рухів, озброюють їх знаннями про правильні способи виконання рухових дій. Цьому сприяють такі вправи: кидання та ловля предметів, метання в ціль, вправи з предметами, а також рухові ігри. Виявом спритності є уміння зберегти рівновагу тулуба в русі та в статичному стані. Розвиток цієї якості досягається за допомогою вправ у рівновазі, ходи на лижах, катання на ковзанах, спеціальних рухових ігор.

Швидкість рухів розвивають за допомогою вправ швидкісного характеру: біг на швидкість (біг невеликих відстаней з максимальною швидкістю) рухові ігри з бігом, естафети.

Швидкість рухів залежить від швидкості перебігу фізіологічних процесів в нервово-м'язовому апараті та центральних відділах нервової системи. Цим пояснюється недостатній розвиток швидкості рухів, що зустрічається в дітей допоміжної школи.

Вікові показники швидкості поодиноких рухів за скорочення різних груп м’язів (кисті руки, передпліччя, плеча, шиї, тулуба, стегна, гомілки, стопи) у період від 4-5 до 13-14 років значно збільшуються і за нормального розвитку дитини до кінця цього періоду наближуються до показників дорослих. А найбільший приріст частоти рухів відмічається в 7-9 років.

Розвиток сили м’язів в учнів допоміжної школи засобами фізичної культури вимагає певної бережності та послідовності. З цією метою використовуються динамічні вправи, що не вимагають тривалої напруги. Краще застосовувати вправи та ігри, виконання яких вимагає короткочасних й швидкісно-силових

напружень, наприклад стрибки, метання, вправи з набивними м'ячами, ігри з застосуванням цих вправ тощо.

Вікові зміни показників сили рухів мають таку закономірність: у дітей 7-річного віку більше розвинуті м'язи тулуба, ніж кінцівок. У період з 8 до 9 років спостерігається стрімкий приріст сили згиначів кисті та передпліччя, розгиначів передпліччя й литкових м'язів. Сила м'язів збільшується з накопиченням їх ваги, зокрема поперечного перетину м'язів. З 6-7 до 9-11 років у більшості груп м'язів спостерігається найбільший приріст сили на 1 кг ваги тіла. У 13-14 – сила на 1 кг ваги досягає величин, що характерні дорослим.

Розвиток витривалості засобами фізкультури досягається поступовим збільшенням тривалості фізичних навантажень. Унаслідок цього організм дитини постійно адаптується до втоми, набуває здатність виконувати рухи тривалий час.

Розрізнюють витривалість загальну та спеціальну. Загальна витривалість – це здатність тривалий час виконувати звичайні рухові дії, наприклад, ходу, біг, переміщення на лижах. Успішність виконання цих дій залежить від загальної спроможності організму. Спеціальна витривалість – це витривалість до рухових дій певного характеру, наприклад, швидкісна витривалість бігуна на короткі дистанції, силова витривалість під час підтягування тощо. У молодшому шкільному віці здійснюється розвиток переважно загальної витривалості. Навантаження регулюють тривалістю та інтенсивністю виконання вправ середньої тяжкості.

Означені вище вікові періоди інтенсивного розвитку тих або інших рухових можливостей треба враховувати за здійснення педагогічно направленого розвитку їх. Багатьма дослідниками доказано, що розвиток певних рухових можливостей під впливом засобів фізичної культури проходить успішніше в той період, коли відмічається інтенсивне природне зростання їх.

Виховання в учнів інтересу та звички до занять фізкультурою – важлива умова здійснення їхнього фізичного виховання. Без усвідомленого інтересу, без прагнення вдосконалювати свої фізичні можливості не можна успішно здійснювати фізичне виховання.

Завжди треба пам'ятати, що внаслідок відставання в руховому розвитку багато учнів допоміжної школи з небажанням займаються фізичними вправами, особливо в перший рік навчання.

Період початкового навчання займає особливе місце в виникненні та розвитку у дітей інтересу до занять фізкультурою. Багато чого залежить від того, яке ставлення до нього керівників школи, учителів молодших класів і учителів-предметників, вихователів, від навчально-матеріальної бази, від того, як проводяться уроки, фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі дня, фізкультурні свята, дні здоров'я і спорту, масові змагання, як оформляється наочна агітація.

Виховання позитивних морально-вольових якостей в учнів допоміжної школи – одне із важливих завдань фізкультури. У процесі цих занять з'являються великі можливості для відпрацювання у школярів позитивних якостей і звичок моральної поведінки. При цьому моральне виховання не проходить без вольових зусиль самих учнів. Кожен учень, виконуючи спільні практичні дії, неминуче долучається до певних відношень з колективом, з учнями своєї команди та команди суперника (в іграх, естафетах), з окремими учнями, пред'являє певні вимоги до себе. Завдяки цьому вони привчаються виконувати правила поведінки, у них формуються навички та звички правильно вести себе в колективі.

Треба зазначити, що моральне виховання не є прямим результатом виконання дитиною фізичних вправ, це результат впливу педагогічних колективних дій та поведінки в колективі, який побудовано на принципах і нормах моралі. А це вимагає організації та проведення під час занять фізкультурою відповідної виховної роботи. Слід знайти шляхи включення кожної дитини в колектив класу, встановити доброзичливі взаємовідносини, визначити засоби та прийоми нормалізації поведінки збудливих дітей та стимулювання до діяльності інертних, загальмованих. Дуже важливо допомогти учням зрозуміти особистісну відповідальність за успіхи всього колективу. Власний успіх має стати успіхом всього колективу, а успіх колективу привносити моральне задоволення кожній дитині. Правильно організоване виконання вправ групами, командні ігри, естафети сприяють входженню дітей в колектив, формують у них моральну звичку жити інтересами колективу.

Корекція недоліків розумового та фізичного розвитку визначає собою специфіку фізичного виховання. Вона полягає в тому, що зміцнення здоров'я та загартування дитячого організму,

навчання руховим умінням та навичкам, розвиток рухових можливостей здійснюється одночасно з вирішенням корекційних завдань. Корекція відхилень в розумовому розвитку учнів допоміжної школи здійснюється на уроках по всім навчальним предметам та в часи позаурочних занять. Корекційний вплив занять фізичною культурою на розумовий розвиток учнів полягає в тому, що мимовільні рухи, якими є фізичні вправи, виконуються за активної участі розумової діяльності. Завдяки їй забезпечується цілеспрямоване планування рухів, аналіз і корекція процесу їх виконання, кінцева оцінка рухової дії. На основі розумової діяльності накопичується руховий досвід. У мимовільних рухах виявляється взаємозв'язок між внутрішньою (психічною) та зовнішньою (фізичною) діяльністю, тобто наміри, що виникають у свідомості реалізуються в зовнішніх рухових актах.

Чим більше накопичення знань, тим вищий рівень розвитку абстрактно-теоретичного (розумового) компоненту рухової діяльності, тим більший ефект досягається в здійсненні завдань корекції недоліків розумового та фізичного розвитку. Відомо, що дієвість засобів фізичної культури багато в чому залежить від рівня усвідомлення виконання фізичних вправ.

Корекційний вплив занять фізкультурою на розумовий розвиток полягає також в тому, що завдяки цим заняттям у режимі дня забезпечується оптимальне співвідношення розумової та фізичної діяльності учнів, що є необхідною умовою покращення розумової й фізичної працездатності, а отже, і більш успішного виконання завдань корекції.

Фізичні вправи, за допомогою яких можна виправити недоліки у формах тіла, зазвичай називають коригуючими, або коригуючою гімнастикою. Корекція здійснюється успішніше, якщо поряд з прямим впливом на виправлення певної вади з'являється загальнорозвиваючий та загальнооздоровчий вплив на організм. Велика кількість фізичних вправ та варіативність їх виконання дає можливість підбирати найбільш доцільні поєднання вправ для кожного окремого випадку. Тому засоби фізичної культури мають перевагу в цьому відношенні перед відновлювальною трудотерапією.

Коригувати вади психічного та фізичного розвитку, а також моторику учнів допоміжних шкіл можливо лише з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Один із ведучих принципів

корекційно-виховної роботи полягає в тому, що корекційна робота не обмежується лише виправленням недоліків розвитку аномальних дітей, вона спрямована на їх загальний розвиток. Таким чином, у процесі занять фізичною культурою слід дотримуватися таких умов:

1. Заняття фізичною культурою треба будувати так, щоб вони забезпечували всебічний вплив на зростаючий організм, сприяли правильному розвитку всіх функцій і органів та зміцнювали здоров'я. Поряд з цим здійснювати вибірковий вплив, що буде спрямований на корекцію недоліків розвитку аномальних дітей.
2. При підборі фізичних вправ та визначенні методик їх застосування треба враховувати як характер й патогенез самих порушень, так і вплив (фізіологічний та психологічний) вправ на розвиток дитини в цілому, зокрема на виправлення порушень функцій її організму.
3. Заняття фізичними вправами повинні стимулювати розумову діяльність учнів при оволодінні ними руховими уміннями та навичками, розвивати здатність самостійно організовувати складні рухові дії до досягнення поставленої мети.
4. Корекцію і розвиток рухів здійснювати на підставі формування рухових умінь та навичок, що необхідні для життя та трудової діяльності і в їх сукупності.

Вище названі основні положення корекційно-виховної роботи необхідно дотримуватися в процесі проведення всіх форм занять фізичною культурою.

Козленко Н.А. Физическое воспитание учащихся вспомогательной школы // Коррекционная направленность физического воспитания. – К.: Рад. шк., 1987. – С. 18–32, (укр. переклад В.А.Гладуша).

ЗМІСТ

Передмова *(В.І.Бондар)*.....3
Сікорський Іван Олексійович *(Н.П.Дічек)*.....5
Мовчановський Фелікс Францович *(В.М.Шевченко)*.....33
Щербина Олександр Мусійович (*Л.Г. Медведок, В.М. Синьов, Є.П.Синьова)*.....54
Володимирський Адріан Володимирович *(В.І.Бондар, В.В.Золотоверх)*.....78
Левінсон Ілля Мусійович *(В.І.Бондар, В.А.Гладуш)*.....98
Соколянський Іван Панасович *(В.М.Синьов, В.І.Бондар)*.....123
Тарасевич Микола Миколайович *(В.І.Бондар, В.А.Гладуш)*.....147
Смалюга Онуфрій Миколайович *(В.І.Бондар, В.А.Гладуш)*.....166
Краєвський Рудольф Генріхович *(В.М.Синьов, О.В.Козинець)*.....192
Гольдберг Августа Миронівна *(Л.І.Фомічова)*.....208
Єременко Іван Гаврилович *(В.І.Бондар)*.....228
Теплицька Олена Йосипівна *(М.О.Супрун, Л.О.Ханзерук)*.....263
Турчинська Клавдія Михайлівна *(В.І.Бондар, Л.Г.Чепурна)*.....279
Стадненко Надія Михайлівна *(Л.О.Ханзерук, А.Г.Обухівська)*.....300
Козленко Микола Панасович *(В.А.Гладуш, В.І.Бондар)*.....324
Моргуліс Ілля Семенович *(В.М.Синьов, Є.П.Синьова)*.....346
Ярмаченко Микола Дмитрович *(Л.І.Фомічова)*.....364
Соботович Євгенія Федорівна *(В.В.Тищенко, Є.Ю.Линдіна)*.....386
Сермєєв Борис Васильович *(В.І.Бондар, В.В.Золотоверх, О.П.Глоба)*.....412

Навчальне видання

Бондар Віталій Іванович
Синьов Віктор Миколайович та ін.

УКРАЇНСЬКА СПЕЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА В ПЕРСОНАЛІЯХ

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

Комп'ютерне верстання – П.В. Демченко
Дизайн обкладинки – Т.В. Геворкян-Тарасова

Підписано до друку 12.10.2020
Формат 60х84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк Riso.
Ум. друк. арк. 24,88.
Наклад 300 пр. Зам. № 92

Видавництво комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради
Україна, 69017, м. Запоріжжя, вул. Наукового містечка, 59.
Свідоцтво: ДК № 7031 від 27.12.2019 р.