

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

На правах рукопису

КОНСТАНТИНІВ ОКСАНА ВАСИЛІВНА

УДК: 376-056.36:331]”19”:(043.3)

**РОЗВИТОК ЗМІСТУ І ФОРМ
ПРОФЕСІЙНОГО ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ В УКРАЇНІ
(ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ СТОЛІТТЯ)**

13.00.03 – корекційна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

науковий керівник

Бондар Віталій Іванович

доктор педагогічних наук,

професор

Кам'янець-Подільський – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. СТАНОВЛЕННЯ ОСНОВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ (1945-1960 рр.)	
1.1. Передумови становлення трудового навчання і виховання учнів з розумовою відсталістю: цілі, завдання, їх реалізація	12
1.2. Становлення теоретичних основ трудового навчання і виховання учнів шкіл для розумово відсталих	35
1.3. Розробка змісту і форм трудового навчання і виховання учнів.....	58
Висновки до I розділу	75
РОЗДІЛ II. ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ (1961-кінець ХХ століття)	
2.1. Розвиток структури, змісту та функцій професійно-трудоного навчання учнів	79
2.2. Посилення корекційної спрямованості професійно-трудоного навчання і виховання учнів	110
2.3. Кадрове забезпечення процесу професійно-трудоного навчання і виховання учнів	124
2.4. Розробка психолого-педагогічного та методичного супроводу професійно-трудоного навчання	142
Висновки до II розділу	167
ВИСНОВКИ	171
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	177
ДОДАТКИ	205

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасні соціально-економічні та демократичні перетворення, що відбуваються в Україні та світі, потребують істотної модернізації системи освіти, нового погляду на проблеми навчання і виховання учнівської молоді, забезпечення реальних умов для інтелектуального, духовного, фізичного та естетичного розвитку. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, головною метою вітчизняної системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, створення і розвиток цінностей громадянського суспільства. При цьому робиться акцент на особистість, на її соціально обумовлені характеристики, на розвиток позитивних якостей.

Важливою ділянкою у педагогіці є навчання і виховання розумово відсталих учнів, а саме формування цілісної особистості, здатної адаптуватись до життя в суспільному середовищі після закінчення школи. У цьому педагогічному процесі трудова підготовка є одним із важливих передумов у вихованні дитини, яка у майбутньому дає змогу досягти соціального комфорту й забезпечити реалізацію їхньої можливості на самостійну трудову діяльність.

В умовах спеціально організованого навчально-виховного процесу трудова підготовка розумово відсталих дітей розглядається як важливий засіб корекції, формування їхньої особистості, розвитку індивідуальних здібностей, творчості, критичності та активності, здатності керувати власною діяльністю та поведінкою.

На сучасному етапі розвитку корекційної освіти актуального значення набуває інклюзивна та інтегрована форми навчання дітей з психофізичними вадами, що зумовлює потребу узагальнення досвіду трудового навчання та виховання розумово відсталих дітей, глибокого вивчення та оцінки провідних тенденцій і суперечностей їхнього розвитку, диференційованого підходу до вибору змісту, методів і форм організації професійно-трудової

підготовки. Аналіз історико-педагогічних джерел дає підстави стверджувати про відсутність комплексного дослідження розвитку професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні у другій половині ХХ століття як закономірного, об'єктивно зумовленого і цілісного педагогічного процесу. В галузі корекційної педагогіки здійснено низку фундаментальних досліджень щодо історії сурдопедагогіки (М. Ярмаченко, О. Таранченко, В. Шевченко), тифлопедагогіки (Т. Свередюк, Т. Гроза, С. Федоренко), олігофренопедагогіки (В. Бондар, В. Гладуш, Л. Одинченко, М. Супрун), логопедії (О. Потапенко, С. Корнев). Однак проблема розвитку корекційної спрямованості професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів у другій половині ХХ ст. як самостійне історико-педагогічне явище не досліджувалося. У спеціальних науково-педагогічних джерелах наявне лише фрагментарне висвітлення окремих аспектів досліджуваного феномена, розрізненого як у науково-теоретичному, так і в хронологічному плані. Виходячи з цього та зважаючи на недостатній рівень розробки теоретико-методичних засад професійно-трудової підготовки розумово відсталих учнів в умовах сучасної парадигми їхньої освіти обрано тему **«Розвиток змісту і форм організації професійного трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні (друга половина ХХ століття)»**.

Стан розробки проблеми. Загальні питання навчання і виховання розумово відсталих учнів висвітлено у працях В. Бондаря, Л. Виготського, Т. Власової, І. Дмитрієва, Г. Дульнева, І. Єременка, А. Капустіна, Є. Ковальової, В. Липи, В. Лубовського, С. Миронової, В. Петрової, Б. Пінського, Т. Розанової, В. Синьова, Б. Тупоногова, К. Турчинської, Ж. Шиф, М. Шеремет, Д. Шульженко, М. Ярмаченка та ін..

Проблеми професійно-трудового навчання та виховання розумово відсталих учнів були предметом дослідження І. Акименка, В. Бондаря, О. Граборова, А. Висоцької, І. Данюшевського, Г. Дульнева, І. Єременка, В. Золотоверх, С. Мирського, Г. Мерсіянової, К. Турчинської, Б. Пінського,

М. Кузьмицької, К. Рейди, М. Рябцева, В. Тарасова, О. Хохліної, О. Чеботарьової та ін.

Особливу увагу відводилося дослідженням процесу формування загально трудових та професійних навичок (І. Акименко, Є. Білевич, Л. Виготський, О. Граборов, Г. Дульнєв, І. Єременко, Л. Ітельсон, М. Кузьмицька, С. Максименко, Е. Милерян, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Б. Пинський, К. Рейда, М. Рябцев, В. Тарасов, К. Турчинська, Л. Ханзерук, О. Хохліна, А. Щербакова та ін.

Різні аспекти корекційного впливу трудового навчання на розвиток розумово відсталих учнів представлено в працях І. Беха, Є. Білевича, В. Бондаря, Н. Гіренко, А. Григор'єва, Г. Дульнєва, І. Єременка, Г. Жаренкової, В. Карвяліса, М. Козленка, А. Корнієнка, В. Лубовського, С. Максименка, О. Мамічової, Ю. Матасової, Г. Мерсіянової, С. Миронової, С. Мирського, Н. Павлової, В. Петрової, Б. Пінського, В. Синьова, Н. Стадненко, В. Стратан, К. Турчинської, О. Хохліної, Л. Ярової та ін.

У сучасному теоретичному і методологічному осмисленні корекційної спрямованості трудового навчання розумово відсталих учнів на різних етапах становлення спеціальної школи велику роль відіграли дослідження В. Бондаря, Г. Дульнєва, О. Граборова, С. Мирського, Б. Пінського, О. Хохліної та інших.

Для нашого дослідження важливими стали дисертаційні роботи В. Бондаря, К. Рейди, О. Хохліної, С. Дем'янчука та інших, що дало змогу з'ясувати закономірності, основні тенденції і суперечності розвитку теорії та практики професійно-трудоного навчання.

У цьому контексті значний інтерес становить фундаментальне дослідження В. Бондаря, присвячене історії розвитку в Україні практики професійно-трудоного навчання і виховання учнів допоміжних шкіл. У ньому здійснено глибокий аналіз психолого-педагогічних проблем трудоного навчання і виховання розумово відсталих учнів. Проте у цій праці аналіз

змісту, форм та функцій професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів не є головним предметом дослідження.

Таким чином, незважаючи на те, що в історико-педагогічній літературі вже нагромаджено певний досвід професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів у досліджуваний період, усе ж проблема розвитку змісту та форм професійно-трудового навчання не був предметом системного вивчення і потребує окремого поглибленого аналізу в умовах сучасної парадигми розвитку корекційної освіти.

Метою дослідження є здійснення цілісного аналізу розвитку професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні в межах досліджуваного періоду і визначення перспективи у використанні провідних ідей, досвіду організації підготовки учнів цієї категорії до самостійної праці в умовах типових виробничих взаємозв'язків.

Відповідно до зазначеної мети виокремлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати історичні витоки становлення теоретичних засад професійно-трудового навчання розумово відсталих школярів у психолого-педагогічній літературі;
2. Розкрити зміст та організаційні форми професійно-трудового навчання учнів у допоміжній школі;
3. Охарактеризувати основні етапи трудової підготовки розумово відсталих учнів у другій половині ХХ ст.;
4. Проаналізувати погляди вчених-дефектологів на корекційну спрямованість професійно-трудового навчання учнів допоміжними школи.

Об'єкт дослідження – професійно-трудове навчання розумово відсталих учнів допоміжної школи в Україні.

Предмет дослідження – розвиток змісту, форм і методів професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів в Україні у другій половині ХХ століття.

Хронологічні межі дослідження охоплюють другу половину ХХ століття. Саме в цей період проведено фундаментальні дослідження, що

сприяли створенню системи професійно-трудового навчання в загальноосвітній спеціальній школі, визначенню загально соціальних і корекційних завдань трудового навчання і виховання, які у свою чергу визначають відповідні структуру, зміст та форми підготовки розумово відсталих учнів до самостійної праці.

Теоретико-методологічною основою є філософські ідеї щодо: діалектичного взаємозв'язку і взаємозумовленості явищ в суспільстві в цілому, в загальній і корекційній освіті зокрема та необхідність їх вивчення у конкретно історичних умовах (В. Андрущенко, М. Богуславський, А. Бойко, Л. Ваховський, Г. Корнетов, В. Кремень та ін.); теоретичних підходів до наукового вивчення історико-педагогічного процесу (Л. Ваховський, Н. Гупан, Н. Дічек, В. Синьов, О. Сухомлинська); зв'язку історії з сучасністю (С. Бабишин, В. Волошина, Н. Кавалерова, Н. Калениченко, С. Лісова, О. Мазуркевич, В. Майборода, О. Маноха, Б. Мітюров, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін.); доцільності творчого використання вітчизняного досвіду трудової підготовки розумово відсталих учнів в сучасній шкільній (В. Бондар, Л. Виготський, Г. Дульнєв, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна); концептуальних ідей вдосконалення теорії та практики трудового навчання розумово відсталих учнів (В. Бондар, Г. Дульнєв, С. Мирський, О. Хохліна, Н. Стадненко); системності та поетапності організації підготовки розумово відсталих дітей до самостійної трудової діяльності (В. Бондар, А. Висоцька, Г. Дульнєв, С. Миронова, В. Синьов); корекційної спрямованості трудового навчання розумово відсталих учнів (В. Бондар, Г. Дульнєв, С. Мирський, Б. Пінський, В. Синьов, О. Хохліна); впливу трудового навчання на виховання особистісних якостей (Д. Бех, В. Бондар, Г. Дульнєв, Б. Пінський, Н. Стадненко); принципів історизму, плюралізму, урахування сукупності факторів, науковості.

Для вирішення окреслених завдань використано такі **методи**: *теоретичний та історико-педагогічний* аналіз архівних документів, науково-педагогічної і методичної літератури, застосування яких дало

можливість розглянути і з'ясувати процес розвитку змісту, форм і методів трудового навчання розумово відсталих учнів у динаміці, хронологічній послідовності й просторових межах та суспільно-політичних, соціально-економічних і культурно-національних умовах; *історико-ретроспективний* аналіз навчально-методичних матеріалів, результатів докторських і кандидатських дисертацій, монографій з проблеми становлення і розвитку системи професійно-трудоного навчання, що уможливило виокремити організаційні засади, принципи, зміст, форми і методи трудової підготовки учнів; *хронологічний метод*, який дав змогу дослідити організацію професійно-трудоного навчання дітей у часовій послідовності, в динаміці та змінах; *структурно-функціональний*, що полягає у виділенні складових елементів і визначенні ролі та місця їх у професійно-трудоному навчанні; *порівняльно-історичний*, за допомогою якого з'ясовано ознаки, внутрішній зміст і найважливіші засади організації трудової підготовки розумово відсталих учнів спеціальних закладах.

Джерельну базу дослідження становлять різноманітні за характером та змістом нормативно-правові матеріали Народного комісаріату освіти [далі Наркомом] України та партійних органів СРСР та УРСР про школу і народну освіту, спеціальну освіту, що опубліковані у Бюлетені і Віснику народного комісаріату освіти УРСР, звітах керівних органів освіти, методичних збірниках та періодичних виданнях ХХ ст. («Радянська освіта», «Радянська школа», «Шлях освіти», «Народная школа», «Народное образование», «Спеціальная школа», «Дефектология», «Дефектологія» та ін.); праці провідних українських науковців Є. Білевича, В. Бондаря, І. Єременка, С. Миронової, В. Синьова, К. Турчинської, О. Хохліної, Г. Мерсіянової, К. Рейди та інших, у яких висвітлено основні підходи та практичні рекомендації щодо розбудови системи професійно-трудоного навчання розумово відсталих учнів. Фактологічний матеріал дисертації становлять документи і матеріали Центрального державного архіву вищих органів влади і управління у м. Києві (фонд № 166), Державних архівів Тернопільської (фонди № Р-18, Р-3076), Хмельницької

(фонди № Р-908, Р-4776, Р-5985) областей та архіви державного управління освіти України, Київського національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова.

Джерельною базою є також автореферати дисертацій і дисертаційні дослідження, присвячені різним аспектам проблеми професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів у різні історичні періоди, В. Бондаря, А. Висоцької, В. Гладуша, В. Золотоверх, Л. Одинченко, К. Рейди, М. Супрна, О. Шевченко та інші.

Наукова новизна дисертаційного дослідження полягають у тому, що *вперше* комплексно проаналізовано розвиток змісту та форм професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів у другій половині ХХ ст., висвітлено основні напрямки діяльності держави і суспільства щодо створення матеріально-технічної бази та системи професійно-трудового навчання учнів, його кадрового і навчально-методичного забезпечення; *визначено* і обґрунтовано основні етапи підготовки розумово відсталих школярів до самостійної праці та з'ясовано особливості і тенденції формування змісту професійно-трудового навчання на кожному із етапів; *виокремлено та уточнено* провідні ідеї, положення, що визначають сутність процесу корекційної спрямованості професійно-трудового навчання як найважливішого компонента навчально-виховної діяльності спеціальної школи; *розширено та доповнено* історико-педагогічні факти, на основі яких українські вчені-педагоги (В. Бондар, А. Висоцька, І. Єременко, Г. Мерсіянова, В. Синьов, О. Хохліна та ін.) розробили теоретичні і практичні засади професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів з метою оптимізації їхньої соціалізації та інтеграції; *конкретизовано* вплив соціально-економічних, політичних і соціокультурних чинників на розвиток системи професійно-трудового навчання в умовах сучасної освітньої парадигми.

Практична значущість результатів дослідження полягає в тому, що фактичний матеріал та основні теоретичні положення і висновки дослідження

сприятимуть розширенню історико-педагогічного знання, усвідомленню та аналізу змісту, форм і методів професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів та можуть бути використані: для подальших наукових досліджень даної проблеми; для розробки програм, навчальних посібників, підручників з корекційної педагогіки, історії корекційної педагогіки, методики професійно-трудового навчання; у процесі професійної підготовки відповідних педагогічних кадрів системи післядипломної освіти та курсів підвищення кваліфікації.

Апробація результатів дослідження здійснювалась шляхом публікацій основних результатів дослідження в науково-педагогічній періодиці, обговорення звітів і виступів на засіданнях кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, а також на Міжнародних та Всеукраїнських науково-практичних конференціях, а саме:

міжнародні: «International Summer School» (м. Варшава, Республіка Польща, 2011); «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2012, 2013); «Individual educational-therapeutic programs in the education of students with special needs» (м. Варшаві, Республіка Польща, 2012); «Сучасні заклади освіти – 2012» (м. Київ, 2012); IX Mezinarodni vedecko-prakticka conference «Aktualni vymozenosti vedy – 2013», (м. Прага, Чехія 2013); «Специальное образование: традиции и инновации» (г. Минск, Республіка Білорусь, 2013), «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологи» (м. Москва, Росія, 2013), «Rodzina – centrum świata» (м. Жешув, Республіка Польща, 2013),

всеукраїнські: «Реалії та перспективи реалізації статей Конвенції ООН про права інвалідів» (м. Вінниця, 2010), «Инклюзивное образование на современном этапе становления школы инновационного типа» (м. Сімферополь, 2011), «Психолого-педагогічні аспекти навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти»

(м. Кіровоград, 2012), «Соціальний захист та соціальний супровід: теорія, практика та перспективи розвитку» (м. Кам'янець-Подільський, 2012)

Публікації. Результати дослідження відображено у 12 одноосібних публікаціях, з них 6 – у наукових фахових виданнях, 1 стаття – у науковому закордонному фаховому виданні, 2 – у міжнародних виданнях.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, двох розділів і висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації становить 222, із них 177 сторінок – основний текст. Список використаних джерел охоплює 304 найменувань (із них 32 - архівні справи).

РОЗДІЛ І. СТАНОВЛЕННЯ ЗАСАД ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ (1945-1960)

1.1. Передумови становлення трудового навчання учнів з розумовою відсталістю: цілі, завдання, їх реалізація.

Без цілеспрямованої дослідницької роботи і об'єктивного історико-педагогічного аналізу досвіду, нагромадженого науковцями і практиками, професійно-трудова навчання розумово відсталих учнів буде приречене на вічне «новаторство» і повторення попередніх помилок. Тому надзвичайно важливо здійснити аналіз цілісної картини розвитку професійно-трудова навчання як педагогічного явища без упередженого ставлення та осмислення різних аспектів набутого в Україні досвіду підготовки дітей цієї категорії до самостійного життя і праці. Особливе місце в цьому контексті посідає аналіз передумов становлення трудового навчання розумово відсталих учнів, починаючи з другої половини ХІХ ст. – початку ХХ століття. З одного боку, саме у цей період відбулося становлення досвіду трудової підготовки розумово відсталих учнів як чинника формування найважливіших якостей їхньої особистості, з іншого – у 20–30-х рр. ХХ ст. трудове навчання і виховання учнівської молоді розглядалось як засіб виховання готовності до майбутньої трудової діяльності.

Розвиток змісту професійно-трудова навчання розумово відсталих учнів в Україні неможливо розглядати без аналізу тих теоретичних позицій і концепцій, які обґрунтували основоположники зарубіжної олігофренопедагогіки. Усвідомлення можливості навчання аномальних дітей відбулося лише в середині ХІХ ст. і зумовлювалось бурхливим розвитком промислового виробництва, яке потребувало кваліфіковану робочу силу. В. Бондар вказує, що ідея залучення розумово відсталих учнів у трудову діяльність виникла з відкриттям перших спеціалізованих закладів і широко реалізовувалась у практиці навчально-виховного процесу. Ще на ранніх етапах розвитку олігофренопедагогіки це визнавалось однією із головних

передумов підготовки осіб такої категорії до самостійного життя. Втім, педагогічні ідеї, цілі і завдання, зміст і форми трудового навчання у представників різних напрямків мали свої специфічні особливості.

Трудове навчання в системі виховання розумово відсталих, зокрема у змісті роботи допоміжної школи, починаючи з другої половини ХІХ ст., посіло одне із центральних місць. Один із основоположників олігофренопедагогіки Е. Сеген (1812-1880 рр.) розглядав трудову діяльність як засіб фізичного тренування рухового апарату, що тренує нервову систему і поліпшує психічну діяльність дитини. На його думку, правильно організована «праця виробничого спрямування зміцнює здоров'я розумово відсталих дітей, забезпечує розвиток сприймання, відчуття, подолання інертного стану. ... Я головним чином, – підкреслював учений, – наполягаю на виробничій праці, якою б вона не була простою і обмеженою, адже вона найліпше може сприяти загартуванню здоров'я розумово неповноцінних дітей і розвитку у них моральних почуттів» [230, с. 252]

Е. Сеген пропагував і широко застосовував у своїй лікувально-педагогічній практиці ручну працю, зазначаючи, що в розумово відсталих учнів слід виховувати звичку приносити користь собі та іншим.

Завдання виховання розумово відсталих, на думку Е. Сегена, полягало у виведенні їх з інертного стану, встановленні зв'язку із зовнішнім світом. Кінцева мета виховання – розвинути здібності, дати навички продуктивної праці для того, щоб розумово відсталі могли своїм заробітком окупити своє утримання та перестали бути тягарем для суспільства і перетворились на «корисних» людей. Він був переконаний, що в кожній людині, якими б серйозними хворобами вона не страждала, закладені величезні потенційні можливості удосконалення фізичних і духовних її сил. Ці можливості можуть бути приведені в дію силою духа, волі та мистецтва вихователя, а також шляхом створення сприятливих умов для тих осіб, які потребують допомоги лікарів і вихователів [230].

Сам Е. Сеген (Франція) назвав свою систему фізіологічною, оскільки в процесі виховання, на його думку, має відбутися видозміна будови нервової системи, її оздоровлення. Він визначив ті засоби, які забезпечують подолання інертного стану розумово відсталого дитини і долучають її до корисної праці. Причому перше місце серед цих засобів є створення сприятливих умов життя дітей у спеціальних закладах. Він розробив вимоги до житла, одягу, харчування та режиму. І незважаючи на те, що багато його принципів втратили своє значення в сучасних умовах і видаються сьогодні дещо наївними, загальні принципи, якими вчений керувався у процесі організації роботи навчально-виховного закладу для розумово відсталих, лишаються актуальними. Цими принципами є: врахування психофізичного стану розумово відсталих дітей, створення сприятливих умов для їхнього розвитку. Е. Сеген вважав, що всі засоби, що забезпечують досягнення кінцевої мети виховання такої дитини – підготовку її до праці, – себе виправдовують [230].

Дещо інакше завдання трудового навчання розумово відсталих учнів визначає Ж. Демор (Бельгія). Не заперечуючи ідею про педагогічну корисність праці для виховання розумово відсталих, він стверджував, що ручна праця пробуджує ініціативу, змушує працювати мозок, стимулює увагу і бажання, регулює вияв волі, а також є важливою зброєю інтелекту і міцного засвоєння різноманітних знань. Він гостро критикував усталений вербалізм у навчанні розумово відсталих учнів, загальноприйнятту систему навчальних занять з окремо взятих предметів. Зміст навчальних програм спеціальних закладів, на його думку, має будуватися за принципом «корисності» – вчити тільки того, що сприяє розвитку розумових і фізичних здібностей дітей і має практичне значення. У пояснювальній записці до програм Ж. Демор відстоював ідею про розвивальне значення ручної праці, вказував, що заняття з ручної праці мають поєднуватися з іншими заняттями: гімнастикою, малюванням, співами. Учений-педагог різко виступав проти абстрактних знань у навчанні розумово відсталих дітей, відстоював ідею про необхідність

максимального скорочення програми з арифметики, письма та граматики, відводячи більшу увагу заняттям ручної праці [47; 230].

Певну роль у розвитку ідеї про соціальну значущість трудового навчання розумово відсталих учнів відіграли погляди А. Біне (Франція). Він стверджував, що важливим якісним показником навчального процесу у спеціальній школі є ступінь пристосування дітей до навколишнього світу. Навчання має активізувати розумово відсталих, зробити їх діяльними, працездатними, мислячими і творчими. На його думку, загально педагогічну роботу з розумово відсталими дітьми слід спрямовувати на розвиток практичних здібностей та вмінь. З цією метою він рекомендував педагогам широко використовувати психічну ортопедію – систему спеціальних вправ, спрямованих на розвиток спритності, швидкості реакції, організованості і достатньої орієнтованості в довкіллі. У цьому аспекті А. Біне надавав перевагу заняттям з ручної праці, стверджуючи, що навчання в шкільній майстерні набагато корисніші, ніж заняття в класі, оскільки вони полегшують процес пристосування таких осіб до самостійного життя [47; 230].

Подібні погляди на роль і значення трудового навчання для дітей пропагувала також М. Монтесорі (Італія), яка вважала, що для розвитку мислення і корекції психофізичних порушень у розумово відсталих необхідно створювати спеціальні умови. Однією із важливих умов, на її думку, є включення дітей у різні види діяльності, що допоможе їм в інтелектуальному зростанні та фізичному вдосконаленні, зміцненні сили та розуму. Повноцінний психічний розвиток, переконувала вона, неможливий без активності, руху та без роботи, яку виконують самі діти. «Запорукою розвитку дитини є докладання власних зусиль до усього, особиста участь в усьому» [269, с. 117].

У процесі діяльності дитина змушена бути активною, тобто створювати саму себе завдяки праці. У діяльності та русі, підкреслювала М. Монтесорі, розвивається воля дітей. Тільки виконуючи різні вправи, спілкуючись з однолітками, поважаючи роботу інших, у них розвиваються

вольові механізми. Як і її попередники, М. Монтессорі розглядає будь-яку дитячу діяльність як сприятливу умову спонтанного розвитку якостей особистості [269, с. 117].

Педагог була глибоко переконана, що психічна діяльність, емоційний та моральний розвиток дітей є вродженим, природним надбанням і розвивається залежно від навколишнього середовища. «Гармонійне, красиве, реальне середовище дасть можливість дитині виявити себе. Бідність, монотонність довкілля, його обмеженість можуть призвести до глибокої затримки психічного розвитку, може гальмувати інтелектуальний розвиток дитини, спричинюючи порушення у поведінці» [16, с. 57]. У своїй педагогічній практиці М. Монтессорі не виокремлювала ручну працю у самостійний предмет, а за допомогою дидактичних вправ розвивала у дітей навички самообслуговування [269, с. 117].

Сантис де Санте (Італія), Б. Менель (Німеччина) та інші наголошували, що включення трудової підготовки у навчально-виховний процес розумово відсталих учнів сприятиме формуванню у них розумових і моральних якостей. Зокрема, Б. Менель правильно вбачав завдання допоміжної школи у тому, щоб виховувати ненормальних дітей здатними до виробничої діяльності та у такий спосіб збільшити загальну кількість корисних членів суспільства.

Отже, зміст і спрямованість трудового навчання розумово відсталих дітей на початку його становлення в європейських країнах мали неоднозначний характер і досліджувалися та розроблялися з урахування різних позицій, а саме розглядалися як засіб формування елементарних навичок (фізичних, розумових або моральних), як засіб зв'язку з іншими навчальними предметами спеціального закладу і як умова їх соціальної реабілітації (підготовка дітей до самостійного життя). Досвід розвинених європейських країн став підґрунтям для активізації суспільної допомоги розумово відсталим в інших країнах, зокрема в Росії, до складу якої входили значні території сучасної України.

На початку ХХ ст. ідеї трудового навчання з метою популяризації перекладаються на російську мову наукові праці зарубіжних учених-дефектологів, що присвячені проблемам розумової відсталості (Ж. Демор, Б. Меннель, Ж. Филипп і П. Бонкур, А. Біне і Т. Сімон, Е. Сеген та інші). Ознайомлення з науковими доробками зарубіжних учених-дефектологів, вивчення досвіду навчання розумово відсталих у європейських країнах сприяли формуванню громадської думки щодо розширення форм суспільної допомоги дітям цієї категорії.

Як і на Заході, на території царської Росії рух на захист недоумкуватих дітей посилювався з кінця ХІХ ст.. У педагогічній пресі, на з'їздах лікарів, педагогів, психологів, громадських діячів висловлюються цікаві ініціативи щодо організації суспільної допомоги розумово відсталим, обґрунтовується необхідність проведення реформ у галузі освіти, охорони здоров'я. Так, російський лікар І. Мержеєвський наголошував на соціальному характері природи недоумства, звертав увагу на значенні громадської турботи щодо залучення розумово відсталих до праці. «Ідіотизм (цим терміном у той час позначалися розумово відсталі діти) ... накладає на кожне впорядковане суспільство подвійний обов'язок: вивчити і викоринити ті ненормальні умови, які сприяють його розвитку, і подбати про долю його жертв, ні в чому не винних. Ці турботи не можуть бути марними, досвід переконує нас, що ідіоти за умови правильного виховання і розумного навчання можуть частково власною працею компенсувати витрати на їхнє утримання. Від самого суспільства залежить створення таких умов, щоб їх жалюгідне життя не лежало важким тягарем на економічному побуті країни» [58, с.80].

Характерною особливістю вітчизняної олігофренопедагогіки є намагання більше уваги приділяти питанням трудового навчання розумово відсталих. Підготовку їх до участі у продуктивній праці як кінцеву мету їхнього виховання у подальшому розглядали вітчизняні олігофренопедагоги, зокрема Д. Азбукін, К. Грачова, В. Кащенко, О. Граборов М. Постовска, Г. Россолимо, Г. Трошин, та ін.). Проте думки вчених щодо місця праці в

організації навчально-виховної роботи допоміжної школи різнилися. Зокрема, М. Постовська заперечувала практику включення таких осіб у професійне навчання в умовах школи. Праця, на її думку, має бути тільки ручною, а для учнів, які закінчили спеціальний заклад, дослідниця рекомендувала створювати ремісничі школи [15].

На противагу таким поглядам В. Кащенко наголошував, що трудове навчання «повинне посідати головне, домінуюче місце серед інших предметів – воно є базисом всіх наших виховних і освітніх впливів на дефективну дитину» [70, с.12]. Він одним з перших намагався використовувати ручну працю як методичний прийом у роботи з учнями під час вивчення інших начальних предметів, а також як корекційний засіб розвитку виховання школярів з вадами інтелекту. Зокрема, він наголошував: «Питання про співвідношення виробничої і творчої праці як засобу лікувально-педагогічного впливу ще поки не розкрито остаточно, але на нашу думку, саме останній відіграє головну роль для педагогічної корекції» [70, с. 89].

В. Кащенко зауважував також, що «метод корекції через працю як метод трудової терапії дійсно має своїм результатом оздоровлення особистості дитини» [70, с. 90]. Він один із перших вбачав у трудовій діяльності розумово відсталих учнів корекційний компонент, завдяки якому відбувається мотивація і розвиток загальної працездатності, виробляються систематичність і витримка в роботі, формується культура зацікавленості в праці. Остання теза містить два моменти: по-перше, це відволікання дітей від небажаних, негативних інтересів, яке здійснюється шляхом заміни; і по-друге – розвиток нових інтересів, що сприяє загальній активності.

Утім, В. Кащенко, як і його зарубіжні колеги, був переконаний, що включення дітей у діяльність автоматично, без будь-яких додаткових засобів, без спеціальної цілеспрямованої роботи вчителя неодмінно розвиває уявлення, вольові зусилля, моральні якості особистості, духовні сили і здібності.

Ідею автоматичного, спонтанного впливу трудового навчання на психічний розвиток розумово відсталих дітей на ранніх періодах своєї роботи розвивав О. Граборов. Він вважав, що сама по собі праця так чи інакше створює перед дітьми ситуацію, з якої вони повинні знайти вихід. У процесі систематичної участі в трудовій діяльності у дитини поступово виробляється здатність орієнтуватися у характері завдання, вибрати оптимальний спосіб дії, що потребує менших затрат сил і сприяє до кращому результату праці. Працюючи, діти розвиваються фізично і розумово. У подальших наукових пошуках О. Граборов змінює свої погляди на значення трудового навчання і його роль у розвитку розумово відсталих учнів [15; 31].

Ідею спонтанного розвитку розумово відсталих учнів, у тому числі і в процесі трудового навчання, широко практикували у приватних закладах царської Росії, керівниками яких були І. Малярєвський, К. Грачова, Ольга та Олена Сікорські, В. Кащенко та інші. Вихованців спеціальних навчальних закладів залучали до різних видів трудової діяльності: самообслуговування, праця на дослідних ділянках, у шкільних майстернях, робочих кімнатах. У дореволюційний період трудове навчання переважно мало вузько ремісничє спрямування. Рівень навчально-виховної роботи в закладах для розумово відсталих залишався надзвичайно низьким. Вихованці цих закладів здобували мізерну загальноосвітню підготовку, примітивну ремісничу виучку та не мали гарантій на працевлаштування.

У перші пореволюційні роки розпочалась перебудова змісту, методів і форм трудового навчання розумово відсталих. Одним із невідкладних завдань держави в галузі спеціального навчання – надати всім учням правильне соціальне виховання, без якого неможливі ні реформа шкільної освіти, ні розвиток культури. Зокрема, в основу перебудови діяльності спеціальних закладів покладено такі вимоги: праця має стати найважливішим засобом виховання і пізнання, об'єднання виховання і навчання з працею учнівських колективів, створення у школах міцної господарської бази і поліпшення їх матеріального стану, організація виробничо-навчальних

майстерень, забезпечення їх необхідним обладнанням, матеріалами та педагогічними кадрами.

Успішне розв'язання поставлених перед спеціальною школою завдань зумовлювало необхідність розробки нових теоретичних засад навчання, виховання і трудової підготовки розумово відсталих школярів. Основу цих засад становили теоретичні положення відомих учених І. Сеченова, В.Бехтерева, І. Павлова, К. Ушинського про роль навчально-трудової праці у психічному, розумовому розвитку і моральному вихованні учнів. Саме погляди цих учених здійснювали величезний вплив на вибір структури, мети і завдань спеціальних шкіл та зміст перших програм з трудового навчання, які розроблялися з урахуванням положень про розвивальну роль праці у формуванні особистості дитини.

Досить активною на цьому етапі становлення трудового навчання розумово відсталих дітей була науково-пошукова діяльність О. Граборова, Д. Азбукіна, М. Чехова, В. Гер'є, А. Владимирського, І. Соколянського, М. Тарасевича та інших. Спеціальна школа, на думку О. Граборова, має відповідати всім принципам єдиної трудової школи. Він зазначав, що ручну працю як особливий предмет необхідно ввести у навчальний план допоміжної школи. Трудові вміння і навички, які набувають діти на уроках з цього предмета, можна використовувати у навчанні решти предметів. У цьому контексті трудове навчання є і предметом, і принципом усього навчання, і засобом розвитку та виховання дитини, становлення її особистості.

Відповідно до цього положення вчені-дефектологи розглядають працю як навчальний предмет, такий як мова, арифметика, географія, а її організацію – як умову задоволення основних дидактичних і методичних вимог. Особливе місце в працях О. Граборова надається праці як засобу педагогічного впливу на особистість розумово відсталих дітей у цілому. Ця теза, однак, не зводиться тільки до виконання учнями тренувальних вправ, спрямованих на виправлення окремо взятої вади. Він стверджує, що в

процесі праці розвивається цілий комплекс особистісних якостей учнів, зокрема таких як «ініціативність, обміркованість, самостійність, наполегливість, самоконтроль, витримка» [31, с.58].

У процесі трудової діяльності учні виявляють різні характеристики предметів: величину, форму, вагу, колір тощо, а також певну залежність між деякими якостями предметів, розкривають різноманітності цих предметів за допомогою різних аналізаторів (зорового, слухового, тактильного тощо). Таким чином, діти розширюють коло своїх уявлень і «отримують матеріал для порівняння і класифікації виробів, завдяки чому вони просуваються у своєму розвитку. В школярів розвиваються сприймання, способи спостереження, прийоми порівняння і аналізу, запам'ятовування» [31, с. 124]. Для реалізації перелічених завдань зауважував О. Граборов, праця має бути посиленою, цікавою і безумовно корисною щодо фізичного навантаження.

О. Граборов вважається засновником спеціальних методик навчання і виховання розумово відсталих, активно відстоює ідеї педагогічної доцільності ручної праці з метою корекції їхнього психофізичного розвитку. Його наукові доробки не втратили теоретичного та практичного значення і на сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки та шкільної практики. Особливу увагу він приділяв таким видам праці, як ліплення (глина, замазка, пластилін), робота з папером (складання, аплікація, плетення) тощо. У праці «Очерки по олигофренопедагогике» вчений запропонував не лише методики навчання цих видів праці, а й свої погляди на сутність і спрямованість корекційної роботи. Зазначав, що ліплення і робота з папером здійснюють великий корекційний вплив: розвивають спостереження, уяву, почуття міри і форми, «сприяють сенсомоторному розвитку», є «чудовим підготовчим етапом до письма» [31, с.137] .

В Україні на початку ХХ ст. досвід трудового навчання розумово відсталих потребував удосконалення, пошуку і апробації нових підходів до його організації, використання з цією метою ідей зарубіжних дефектологів, перенесення їх у практику шкільного навчання, яка ще тільки формувалася.

У спеціальних школах в цей період використовували навчальні плани і програми загальноосвітньої школи 1-го ступеня, широко впроваджували загальнопедагогічні методи і прийоми без урахування особливостей психофізичного розвитку школярів. Головна мета трудового навчання вбачалась у формуванні активності, дисциплінованості, чесності, добросовісності, тобто таких якостей особистості, які були необхідні у будь-якій сфері професійної діяльності. Аналізуючи статті і посібники, присвячені проблемам трудового навчання того часу, зазначимо, що ручна праця широко використовувалась з метою виховання розумово відсталих учнів, втім і на цьому етапі обмежувалась тренувальними вправами та навичками щодо окремих операційних рухів.

Опрацьовані наукові та архівні джерела дали змогу визначити, що у другій половині 20-х рр. ХХ ст. поступово зникали філантропічні принципи піклування й опіки, відбувалося становлення елементів державної системи спеціальних шкіл, здійснювався пошук змісту і методів навчання. Винятково важливим стало «Положення про єдину трудову школу в Україні» (1921 р.), у якому визначалося, що в основу шкільного життя повинна бути покладена виробнича праця не тільки як засіб оплати витрат на утримання дітей і не тільки як метод викладання, а й як засіб підготовки учнів до участі в матеріальному виробництві. У ньому йшлося про те, що завдання школи – навчити учнів головних прийомів праці в таких галузях, як столярна, теслярська, токарна, різьблення по дереву, свердління. У школах сільської місцевості рекомендувалися різні види сільськогосподарської праці [162.].

У червні 1920 р. Наркомос України видає інструкцію «Про введення в життя єдиної трудової школи», в якій наголошується, що шкільне навчання повинно опиратися на місцеве виробниче оточення. Особливий наголос робиться на трудовому характері навчально-виховного процесу. Дані положення аргументують створення при шкільних закладах для розумово відсталих швейних, ремонтних майстерень, відведення для них

сільськогосподарських угідь. За ініціативи педагогів-дефектологів робляться спроби, надати трудовій діяльності учнів виробничого характеру [160; 186].

У середині 20-х рр. педагогічним колективам допоміжних шкіл рекомендується складати навчальні програми самостійно, беручи за зразок програми, опубліковані у книзі «Вспомогательные школы для отсталых детей» за редакцією В. Гер'є і М. Чехова, які розроблялися московськими вчителями у 1923 р.. До впровадження також рекомендувалися навчальні програми, розроблені О. Граборовим та опубліковані у 1923-25 рр., у книжці «Вспомогательная школа»; а також програми, розроблені і опубліковані у збірнику «Вопросы воспитания глухих и умственно отсталых детей» за редакцією Л. Виготського. Водночас розпочинається ревізія теоретичних положень і практики вітчизняної дефектології. Зокрема, Л. Виготський відзначає штучність занять психічної ортопедії і сенсорної культури, відірваність їх від усієї системи навчальної і трудової діяльності, суто біологічну спрямованість. Він вважав, що вправи із сенсорної культури і психічної ортопедії будуть виправдані, якщо розчинятимуться в грі та в інших видах діяльності учнів (трудова, навчальна, громадська).

На цьому етапі розвитку змісту навчання розумово відсталих у допоміжних школах, як і в загальноосвітніх закладах, широко практикується впровадження комплексної системи навчання. Відповідно до цього програмний матеріал стосувався центральних тем-комплексів. Нові навчальні програми принципово відрізнялись від попередніх тим, що їх автори намагалися реалізувати принцип зв'язку школи із життям. Наприклад, ознайомлення з довкіллям передбачалося здійснювати на основі взаємозв'язку та взаємозалежності між трьома основними розділами: природа, праця і суспільство. Центральне місце в нових програмах відводилось темі «Праця», навколо якої зосереджувалося вивчення основ наук [180, 216].

Автори комплексної системи навчання вважали її найкращою формою організації навчального матеріалу, яка дає можливість встановити

діалектичний зв'язок між окремими галузями знань і забезпечити їх зв'язок із життям, з працею учнів, трудовою діяльністю людей, організацією праці на різних підприємствах. Комплексна побудова програм зумовлювалась і тим, що першочерговий виклад мав будуватися саме на принципі взаємозв'язку явищ, що вивчаються. Тому зміст навчального матеріалу програм мав містити основу знань і досвіду, на основі яких здійснюватиметься подальше нагромадження школярами уявлень і понять про довкілля.

Хоча навчальними програмами допускалась утилітарність у відборі змісту навчання, усе ж перевага надавалась матеріалу, який, на погляд авторів, був необхідним і важливим для орієнтування в навколишньому середовищі і який здійснюватиме вплив на розвиток самостійної трудової діяльності і культурного життя розумово відсталих учнів по закінченні школи. Л. Виготський високо оцінював впровадження комплексних програм у допоміжній школі, оскільки за такої побудови змісту навчання відображення зв'язків між природою, працею і суспільством сприяє опануванню учнями основ наукового світобачення та навичок свідомого ставлення до життя.

Ідея поєднання трудового навчання із загальноосвітнім навчанням, з життям і виробничою працею, надання йому політехнічної спрямованості та стимулювання активної участі школярів у трудовій діяльності знайшли свій відгук серед українських дефектологів (І. Левісон, Г. Озерянська та ін.), що було відзеркаленням тогочасних нових підходів до змісту роботи спеціальних закладів. Для посилення зв'язку трудового навчання із загальноосвітніми предметами та життям видавалися спеціальні інструкції та методичні рекомендації. У єдиному навчально-виховному плані закладів соціального виховання дітей до 15 років Наркомос зробив спробу пристосувати комплексні програми до завдань трудового навчання. Одним з основних розділів такого плану було працезнавство, мета якого – виховання в учнів свідомого ставлення до всіх виробничих процесів, поваги до суспільно корисної праці, розвиток вольових навичок та індивідуальних здібностей.

Для реалізації цієї мети рекомендувалось розширювати профілі трудового навчання, відкривати шкільні майстерні, активніше залучати учнів до сільськогосподарської праці.

До навчального плану розділу «Працезнавство» входили: праця у сфері домашнього господарства; догляд за домашніми тваринами; виконання доступних робіт у саду, на городах, пришкільних ділянках; участь у суспільно корисній праці для потреб учнів і школи (ремонтні роботи, виготовлення унаочнення, дитячих ігор тощо). У розділі наводився перелік трудових процесів, обов'язкових для засвоєння учнями різного віку, подавався список літератури, якою визначалися обов'язкові для засвоєння учнями елементарних прийомів праці на механічних верстатах, інструменти та способи їх використання, властивості матеріалів, їх призначення тощо [212].

Аналізуючи дану програму, В. Бондар зазначає: «хоча у змісті програм містились цікаві і корисні положення стосовно удосконалення рівня підготовки учнів до самостійної трудової діяльності, вони не забезпечували належного зв'язку трудового навчання із загальноосвітньою підготовкою, обмежували трудову діяльність ремісничою, кустарною основами» [15, с. 291]. Окрім того програми з трудового навчання склалися без урахування особливостей психофізичного розвитку розумово відсталих дітей, а будувалися на принципах навчання та виховання, розрахованих на учнів загальноосвітньої школи. У свою чергу зміст програм з трудового навчання за рівнем технічних знань та практичних умінь і навичок не був доступним для дітей спеціальної школи. Прагнення наблизити спеціальну педагогіку та спеціальну школу до загальної педагогіки призвело до механічного перенесення методів і принципів загальної педагогіки в дефектологію.

Така структура комплексних програм, а саме насиченість у побудові шкільних курсів основ наук, повторюваність навчального матеріалу упродовж усього періоду навчання школярів, призводить до більших, ніж за

лінійного викладу навчального матеріалу, затрат начального часу, породжує перевантаження учнів, а часом і знижує їхній інтерес до предмета.

Істотним недоліком цих програм було також встановлення штучних і випадкових зв'язків між навчальними предметами, різними галузями знань і комплексними темами. А впровадження комплексних програм у допоміжну школу породжувало ще більш серйозні труднощі. Не досягаючи мети щодо формування у розумово відсталих учнів певних навичок передбачених програмами, вчителі змушені були проводити уроки з математики, мови, читання як самостійні предмети. Усе це загалом знижувало рівень самостійності, активності учнів у здобутті знань і соціального досвіду, а відтак не спрямовувало педагогів на активний пошук педагогічних засобів виправлення порушень у психічному розвитку розумово відсталих дітей. Учителі допоміжної школи змушені були пристосовуватися до вад школярів, нехтуючи необхідністю їх подолання та попередження.

Як зазначає В. Бондар, і на початку 30-х рр. навчання у допоміжній школі розглядалося у вузькому сенсі «як засіб задоволення потреб зростаючого організму в діяльності, русі. У науково-методичній літературі навчання розумово відсталих осіб висвітлювалося не з позиції його логічного змісту системи розумових і практичних дій, які мають формуватися в учнів, а з тієї позиції, що залучення таких дітей до навчального процесу автоматично забезпечує розвиток порушених функцій, уявлень, спостережливості, вольових зусиль та інших якостей» [15, с.97].

Варто зазначити, що погляди дефектологів на завдання спеціальної школи, мету навчання і виховання розумово відсталих учнів мали суперечливий характер. Частина дефектологів на чолі з А. Грибоєдовим додержували песимістичних поглядів на перспективи розвитку розумово відсталих дітей, які на їхню думку, не можуть бути активними творцями життя, їхня доля – “не заважати будувати іншим”.

Із запереченням виступали цих поглядів Л. Виготський та його послідовники, вважаючи, що основні принципи побудови програм

спеціальної і загальноосвітньої школи мають бути однаковими. Відмінність полягає лише у змісті, методах та формах трудового навчання.

Успішність та ефективність трудового навчання розумово відсталих осіб, як зазначали О. Граборов, Л. Занков та інші, залежить від доступності знань, умінь і навичок, від ефективності методів і прийомів, які використовує вчитель на уроках, від того, наскільки об'єктивно враховуються особливості психофізичного розвитку дітей цієї категорії та здійснюється орієнтування у навчально-виховній роботі на соціальну значущість діяльності учнів. О. Граборов наголошував на тому, що в процесі трудового навчання розумово відсталих дітей необхідно дотримувати таких вимог: створення охоронно-педагогічного режиму навчального процесу, добір елементарного змісту технічних знань, уповільненість темпу засвоєння робочих операцій, єдність теорії і практики, доступність обсягу знань, професійних умінь і навичок, свідома участь у трудовій діяльності та надання їй корекційної спрямованості [31].

Наступним кроком у розвитку спеціальної школи стало прийняття колегією Наркомосу 8 червня 1931 р. постанови «Про введення загального обов'язкового навчання дефективних дітей». Цим рішенням з 1 жовтня 1933 р. передбачалося введення загального обов'язкового навчання розумово відсталих дітей віком 8-15 років [276]. Спеціальна школа, з п'ятирічним терміном навчання, реорганізується у спеціальну фабрично-заводську семирічку. У цих реорганізаціях виявляється прагнення до максимального наближення змісту навчання спеціальної школи до загальноосвітньої. Навчальний план спеціальної школи поділено на два концентри, перший з яких – 5 років – загальноосвітній, а другий концентр повинен був забезпечити підготовку учнів до фабрично-заводських училищ.

Програмою першого концентру, розрахованого на 5 років, передбачався зміст навчання чотирирічної масової школи. Другий концентр (6-й, 7-й роки навчання) мав на меті підготувати учнів до вступу до фабрично-заводських училищ і передбачав значний обсяг знань з алгебри.

фізики, хімії. Професійна підготовка розумово відсталих дітей переносилася в загальну систему професійних училищ.

На зміну комплексним програмам вводилося предметне навчання. Як уже зазначалося, основу навчальних програм становлять такі дисципліни, як алгебра, фізика, хімія, біологія, що підкреслювало їх політехнічну спрямованість. Трудове навчання, як і в попередній період, обмежувалося заняттями з ручної праці, завдання якого – підготувати розумово відсталих учнів до свідомого вибору професії, опанування якої переносилося до системи фабрично-заводських училищ.

Аналіз навчальних програми та першоджерел, підготовлених М. Гнезділовим, Ф. Музилевим, І. Данюшевським та ін., засвідчує, що зміст шкільної освіти розумово відсталих дітей у цілому і трудового навчання зокрема мав чітко виражену політехнічну, раціоналістичну спрямованість. Як це було підтверджено згодом, цей зміст залишався недоступним для більшості розумово відсталих та не відповідав їхнім пізнавальним можливостям, а відтак – не забезпечував ні політехнічної, ні професійної підготовки. Високі вимоги до обсягу знань учнів допоміжної школи певною мірою визначалися тим, що основний контингент цих закладів становили діти-сироти, депривовані, педагогічно занедбані, із затримкою психічного розвитку та діти, успішність яких у масовій школі була низькою.

У практиці здійснення політехнічного навчання розумово відсталих учнів на цьому етапі допоміжні школи зіткнулися з великими проблемами і труднощами: школи не мали ні матеріальної бази для такого навчання, ні підготовлених відповідно педагогічних кадрів. Народне господарство після першої світової та громадянської війн було зруйноване, неспроможне надати школі допомогу в політехнічному навчанні на тому рівні вимог, які ставилися перед загальноосвітніми навчальними закладами, створити умови для включення учнів до виробничої праці.

На кінець 20-х рр. ситуація з політехнічною освітою дещо поліпшилася: у більшості спеціальних шкіл створювались навчальні

кабінети, майстерні, навчально-дослідні ділянки, широкого розвитку набули виробничі екскурсії, вводилися елементи самообслуговувальної, суспільно корисної праці, а в окремих допоміжних школах учні опановували навички з промислового і сільськогосподарського профілю. Проте досить часто політехнічна освіта, зв'язок з життям, із практикою соціалістичного будівництва підмінялися «комплексами», «проектами», «профнахилами».

На початку 30-х рр. загострилися суперечності між вимогами соціалістичного будівництва в країні та невідповідністю їм системи навчання і виховання у допоміжній школі. Не існувало педагогічної стратегії щодо перспектив розвитку спеціального навчання, зокрема трудової підготовки учнів до активної участі у сфері матеріального виробництва. Не розроблялися навчальні програми з окремих видів професій, які впроваджувалися в допоміжних школах, та методики навчання даних спеціальностей. Значну роль у подоланні проблем допоміжного навчання відіграли Постанови ЦК ВКП (б) від 25 липня 1930 р. «Про загальне обов'язкове навчання», «Про початкову і середню школу» (25 серпня 1931 р.), «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» (25 серпня 1932 р.) та низка інших постанов, прийнятих у наступні роки. Постановами вказувалося на необхідність усунення переобтяженості програм навчальним матеріалом, розриву зв'язків між окремими навчальними предметами, на спрощеність та відсутність історизму у їх побудові та інші недоліки [15; 276; 277;].

Багато уваги зверталось на низьку ефективність методів навчальної роботи, недооцінку класно-урочної системи. Визначалися принципи побудови навчальних планів, програм, підручників, місце і роль найважливіших предметів у шкільній освіті, відновлювалась керівна роль учителя.

Піднесенню рівня навчально-виховної роботи в школі для розумово відсталих дітей сприяли постанови «Про структуру початкової і середньої школи» (15 травня 1934 р.), «Про організацію навчальної роботи і внутрішній

розпорядок у початковій, неповній середній та середній школах» (3 вересня 1935 р.). У цих документах давалися конкретні рекомендації щодо нормалізації шкільного життя, оптимального обсягу загальноосвітніх знань і умінь учнів, керівництва навчально-виховною роботою, шкільного бюджету та шкільного будівництва. Окрім того зміни, що відбувалися в загальноосвітній школі, переносилися у допоміжну. Зокрема, це стосувалося удосконалення змісту, форм і методів навчання, виховання і трудової підготовки розумово відсталих учнів.

Наказом Наркомосу «Про практичні заходи щодо поліпшення навчальної і виховної роботи в спеціальних школах для дітей розумово відсталих і важкоковиховуваних» від 11 вересня 1936 р. визначено низку заходів щодо поліпшення навчально-виховної роботи. Спеціальній школі надався статус семирічної установи, яка, окрім розв'язання спільних із загальноосвітньою школою завдань, має розв'язувати і спеціальні, зокрема корекцію порушень психічного розвитку розумово відсталих дітей та здійснювати професійно-трудове навчання з одного із видів праці промислового чи сільськогосподарського профілю, підготовку їх до самостійного життя [165; 280].

Основні положення наказу Наркомосу реалізовано в нових навчальних планах і програмах, впроваджених у 1938/1939 н.р. У змісті нових програм додалися ремісничо-кустарні форми трудового навчання, забезпечувався перехід до професійно-трудоного навчання з тих профілів у структурі яких є значна частка доля ручної праці та передбачено оптимальний рівень і обсяг технологічних знань, практичних умінь і навичок [130; 131; 132].

У результаті структурної перебудови допоміжної школи і змісту навчання учні почали отримувати систематичні і міцні знання з доступних для них навчальних дисциплін, здобувати життєво необхідні трудові вміння і навички. Міські школи у своїй роботі одержували підтримку від промислових виробників, а сільські – від колгоспних господарств.

З професійно-трудового навчання було розроблено програми, єдині для всіх спеціальних шкіл (для глухих, розумово відсталих, дитячих будинків з особливим режимом). На той час спеціальна школа орієнтувала учнів з порушенням інтелекту на такі професії, як швейна, слюсарна, картонажно-палітурна, в'язально-трикотажна, деревообробна справи.

У передмові до програм зазначалось, що навчальний матеріал з трудової підготовки розміщено за періодами, на кожному з яких розв'язується конкретна мета. Перший період закінчується оволодінням основних виробничих операцій. Другий – виробничою підготовкою, що дає учням кваліфікацію перших розрядів тарифної сітки. Третій період має на меті наступну спеціалізацію на даному виробництві. Така структура навчального матеріалу обумовлювалися тим, що програми призначалися для трьох типів навчальних закладів (для дітей з порушенням слуху, інтелекту і важко виховуваних) з різними термінами навчання та неоднаковими потенційними можливостями учнів. У передмові також зазначалося про можливі випадки, коли учень через різні обставини не може до випуску навчатися у майстерні всі чотири роки, що конче потрібно для засвоєння передбачених програмою знань і навичок. Закінчивши не три, а два періоди, він зможе одержати певну виробничу підготовку, удосконалюючи її у процесі праці на виробництві.

В основу побудови програм було покладено предметну систему, що передбачала послідовне опанування основними робочими операціями. Кожна виробнича операція розроблялася за певною структурою. Спочатку визначалися технологічні відомості, потрібні для осмислення операцій, потім подавався зміст навички, якою повинен оволодіти учень з цієї операції і тільки після цього визначався характер практичної роботи.

До кожної програми (столярна, слюсарна, швейна справи) давалися розгорнуті пояснювальні записки, у яких вказувалося на необхідність розширення технічного світогляду учнів, виховання в них самостійності та активності у процесі праці, культури трудової діяльності. У збірнику було

вміщено також програму з креслення, що підпорядковувався змісту і завданням професійної підготовки. Зазвичай розумово відсталі школярі оволодівали елементарними відомостями і практичними навичками виконання креслень прикладного характеру.

Таким чином, кінець 30-х рр. ХХ ст. характеризувався значними змінами у змісті і формах навчання розумово відсталих дітей, у тому числі у рівні їхньої професійно-трудової підготовки. Значний вплив на розвиток теоретичних основ професійно-трудового навчання здійснювали праці О. Граборова, І. Акименко, А. Владимирського, М. Тарасевича та методичні рекомендації до професійно-трудового навчання, що їх розробила В. Картузанською. Тому професійно-трудове навчання у допоміжній школі набувало більш чіткої системності та етапності і перебачало ручну працю в молодших класах (1–3-ті класи по 1 год на тиждень). На трудове навчання в 4-му класі відводилось 8 год, а у 5–7-х класах – 10 год на тиждень. Окрім цього учні старшого шкільного віку брали участь у суспільно корисній та побутовій праці, яка широко впроваджувалась у позакласній роботі. Учені вважали, що крім соціальної спрямованості, трудове навчання є важливою умовою розвивального навчання і засобом підготовки учнів до самостійної праці.

На уроки ручної праці покладалися переважно виховні і розвивальні функції: розвиток образного, просторового уявлення, сенсорики та дрібної моторики рук; виховання працелюбності, культури праці, відповідальності за її результат; розвиток творчої активності, самостійності; формування естетичного смаку і почуття прекрасного; здобуття певних загально трудових умінь і навичок у процесі різних видів діяльності, розвиток комунікативних і організаторських умінь; виховання позитивного ставлення як до власної праці, так до праці інших.

На заняттях у шкільних майстернях в учнів розвивався технічний світогляд і відповідний рівень професійної освіти; закріплювалися на практиці здобуті на заняттях технологічні знання; відбувалися усвідомлення

себе та бґрунтований вибір майбутньої професії з урахуванням власних особливостей; формувалися особистісні якості. Учні оволодівали прийомами і способами виконання трудових операцій певної галузі виробництва, уміннями планувати і послідовно виконувати трудові процеси, контролювати хід виконання трудових завдань, використовуючи контрольнo-вимірювальні інструменти і виробничу документацію, опановували уміннями виконувати роботи, перелік яких відповідає рівню початкової трудової кваліфікації тощо.

Характеризуючи програми 1938 р. для допоміжних шкіл, варто зазначити, що навчальна, виховна і корекційна спрямованість змісту трудового навчання стало значним кроком у розвитку теорії олігофренопедагогіки. На основі узагальнення практичного досвіду шкіл для розумово відсталих в програмах здійснено спроби більш точно визначити вимоги до всіх предметів, їх наукового обґрунтувати, окреслити особливості пізнавальної діяльності учнів цієї категорії, а також здійснено спроби подолати розрив між загальноосвітньою та професійно-трудовою підготовкою.

Важливим методичним положенням олігофренопедагогіки того часу стало визнання того, що основна мета спеціальної школи, організація, зміст, форми, методи навчання і виховання в ній мають бути спрямовані на корекцію недоліків психофізичного розвитку учнів. Такі аспекти було розкрито у першому посібнику «Олігофренопедагогіка», який створили О. Граборов, Н. Кузьміна-Сиромятнікова, Ф. Новік, (1941 р.). Особливе місце в усій системі корекційно-виховної роботи автори посібника надавали ручній праці і трудовому навчанню, специфіка проведення яких полягає у використанні учнями предметно-практичної, розумової, мовленнєвої, емоційно-насиченої діяльності. Починаючи з 1938 р. трудове навчання мало чітко виражену професійну спрямованість. Перехід спеціальної школи до професійно-трудового навчання учнів зумовлювався не тільки гуманістичними міркуваннями, а й виробничими потребами країни, зокрема потребами у робочій силі. На цьому етапі розвитку виробництва і його

технічного оснащення широко і доволі успішно практикувалось працевлаштування випускників, що контролювали відповідні владні структури.

Як слушно зауважують В. Бондар, В. Золотоверх, Б. Пузанов, Н. Коняєва, Б. Горскін та інші, розроблені на цьому етапі підходи до визначення змісту, форм і методів трудового навчання залишалися пріоритетними для всіх наступних модифікацій діяльності допоміжної школи.

Отже, кінець 30-х рр. ХХ ст. характеризувався певними змінами в структурі навчально-виховної роботи школи, спрямуванні її на розвиток розумово відсталих дітей. Раціональніше визначався зміст загальноосвітнього і професійно-трудового навчання, поступово переборювалися матеріальні труднощі, формувалась нова система навчання і виховання розумово відсталих школярів. На зміну філантропічному підходу до роботи з цією категорією дітей поставало соціальне виховання, розроблялися програми, методики навчання, які враховували особливості їхнього психічного розвитку. З цією метою у діяльності допоміжних шкіл значне місце відводилось різним видам праці – починаючи від самообслуговування, суспільно корисної праці до набуття певної професії на базі шкільних навчальних майстерень.

Утім, у роботі допоміжної школи мали місце й серйозні недоліки та проблеми. Професійно-трудове навчання ще не набувало системності. Ручна праця і трудове навчання чітко не розмежовувалися. Початок професійно-трудового навчання передбачався з 4-го класу, хоча у допоміжну школу направлялися діти старшого віку, після обов'язкового 2–3-го річного перебування в загальноосвітній школі. Програма не передбачала вузької спеціалізації для розумово відсталих учнів. Починаючи з 4-го класу здійснювалась професійна підготовка школярів одночасно в трьох напрямках (робота з тканиною, деревом і металом). З кожної галузі праці програми передбачали великий обсяг складних навичок, необхідних для того, щоб підготувати випускників школи до масового виробництва. У школах

фактично не здійснювалася профорієнтаційна робота. У цьому, власне, і не було потреби, оскільки при допоміжних школах функціонувало дві, зрідка три навчальні майстерні, одна з яких була обов'язковою для дівчат (швейна справа). Усі ці недоліки і проблеми потребували негайного розв'язання як на науково-теоретичному, так і на практичному рівнях.

1.2. Становлення теоретичних основ трудового навчання учнів шкіл для розумово відсталих

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

Вивчаючи вікові особливості розвитку дитини та враховуючи їх у навчально-виховному процесі, вчені застерігали, що дитячий організм не тільки кількісно, а й і якісно відрізняється від організму дорослого. Дане положення, на їхню думку, стосується як фізичної організації, так і психічної. Сприймання, пам'ять, мислення, уява дітей мають якісні відмінності у дітей і дорослих. Закономірності, якими вони підкріплюються, у процесі розвитку видозмінюються у тісному зв'язку зі змінами умов життя і діяльності.

Залучення учнів у навчальний процес, участь їх у суспільно корисній праці, самостійній трудовій діяльності, справляли значний вплив на їхні взаєностосунки з навколишніми. У колективній навчальній і виробничій праці, спільно організованій учителем, створюються сприятливі умови не лише для опанування учнями знань, умінь і навичок, а й для формування в них моральних, естетичних, фізичних потреб та інтересів. У цьому контексті

виховання успішно спрямовує розвиток особистості, якщо у розробці його методів враховується складний, навіть суперечливий характер зв'язку виховання і розвитку. Вчитель успішно здійснює керівництво, якщо він розглядає учня не тільки як об'єкт педагогічного впливу, а й як суб'єкт виховання, якщо він спрямовує розвиток та виховання, що орієнтуються не тільки на досягнутий рівень, а й на «зону найближчого розвитку дитини» (Л. Вигодський), тобто на процеси, які ще не дозріли в цілому не сформувалися, а перебувають у стані становлення. Тобто, розвиває таке виховання, яке неодмінно передбачає залучення дитини до роботи, спрямовує її на досягнення поставленої перед нею мети, породжує активність, ініціативність, самодіяльність, що дає змогу уникати внутрішні протиріччя, які виникають у ході діяльності. Правильне розуміння процесу взаємодії виховання і розвитку здійснювало великий вплив на наукове обґрунтування концепцій реформування шкільної освіти загалом та спеціальної зокрема.

Перебудова діяльності допоміжної школи стала цілком реальною, оскільки:

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

по-друге, істотно зміцніла матеріально-технічна база допоміжної школи, розширювались профілі підготовки учнів до праці, налагоджувався зв'язок школи з промисловими і сільськогосподарськими підприємствами, що усувало проблему забезпечення шкільних майстерень технічним обладнанням, інструментами, матеріалами для потреб трудового навчання,

що сприяло успішному працевлаштуванню випускників у доступні сфери трудової діяльності;

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

Утім, не зважаючи на позитивні зрушення у ставленні до трудового навчання, поза увагою залишалась низка невирішених проблем. Як свідчить аналіз літературних джерел зі спеціальної педагогіки і психології, ідея про виховне і розвивальне (корекційне) значення трудового навчання учнів допоміжної школи не завжди реалізувалася в педагогічній практиці у потрібному руслі. Як уже зазначалося, розробники перших навчальних програм і методичних посібників з трудового навчання (1920–1926 рр.; 1938–1939 рр.) недооцінювали самі й недостатньо переконливо пропагували вплив трудової діяльності на психічний розвиток. Лише визнаючи цей вплив вони виходили з тих міркувань, що зайнятість учнів елементарними трудовими процесами автоматично забезпечує виховання в них готовності до праці та їхній психічний розвиток. Перша післявоєнна програма для 5–7-х класів, за якою навчались розумово відсталі учні в шкільних майстернях, передбачала ознайомлення їх з обробкою деревини і металів вручну. На час введення предмета «Трудове навчання» у навчальний план шкіл не було єдиних критеріїв добору навчального матеріалу. Не існувало й об'єктивної думки стосовно поняття «основи виробництва», хоча перше завдання, що стояло перед навчальним предметом, – це ознайомлення учнів з основами виробництва. Реальним підґрунтям для розроблення методичних засад

трудового навчання як у загальноосвітній, так і в спеціальній школах був досвід виробничого навчання учнівської молоді, набутий у системі трудових резервів.

У практиці трудової підготовки застосовувалися різні дидактичні системи: предметна, операційна, операційно-комплексна та ін. Поняття «система» у трудовому навчанні розглядалась як порядок розчленування змісту трудової підготовки на окремі частини, групування цих частин і послідовне вивчення їх учнями. Вона характеризує ступінь відповідності між навчальним процесом з опанування працею і процесом самої праці.

Предметна система відповідає потребі індивідуальної форми трудового навчання. Відповідно до цієї системи прийомами і трудовими операціями учні опановують у процесі виготовлення окремих предметів з поступовим їх ускладненням. Ця система мала свої переваги і дістала широке застосування на заняттях у шкільних майстернях з індивідуальною формою навчання. У такий спосіб розумово відсталі школярі ознайомлювалися з технологічним процесом виготовлення кожного предмета (виробу) в цілому і набували навичок організації праці. Однак, предметна система мала і низку істотних недоліків. Одним із таких недоліків було те, що у процесі навчання не застосовувались спеціальні вправи щодо обробки окремих операцій і трудових прийомів з поступовим їх ускладненням. Через це набуті навички і вміння не були гнучкими та раціональними.

Операційна система передбачала послідовне опанування учнями окремими виробничими операціями і прийомами, які в подальшому використовувались у процесі виготовлення виробу. Розумово відсталі учні спочатку послідовно вивчали операції певного виду праці, після чого приступали до виготовлення виробів. Ця система була ефективнішою на відміну від предметної і широко використовувалась у практиці допоміжної школи. Проте, операційна система мала свої недоліки. Навчання учнів виконання ізольованих операцій не сприяло формуванню в них уявлень про цілісний технологічний процес. Крім того, школярі не бачили результатів

своєї праці, що знижувало інтерес до роботи, спричиняло забування раніше здобутих умінь і навичок. Через це у подальшому в допоміжних школах використовувались інші системи (операційно-комплексна, операційно-предметна), які враховували позитивні моменти перших двох систем. Вони були більш ефективними в умовах групової форми трудової підготовки.

Політехнічна спрямованість трудового навчання полягала в тому, що учням пропонували відомості з креслення, матеріалознавства, технології, основи сільськогосподарського і промислового виробництва завдяки участі їх у виконанні трудових завдань, проведенню виробничих екскурсій, демонстрації кінофільмів на виробничі теми, а також завдяки організації різних видів позакласної роботи із самообслуговування, суспільно корисної праці і трудової діяльності.

Узагальнюючи перший досвід трудового навчання розумово відсталих учнів, М. Чехов, Е. Гер'є зазначали, що основна спрямованість навчально-виховної роботи допоміжної школи – «зробити розумово відсталу дитину господарем своєї волі, своїх сил, почуттів, настроїв. Саме такий виховний принцип, має бути покладений в основу викладання, і кожна робота має стимулювати дитину до самостійності, самодіяльності та самодисципліни. Могутнім помічником в досягненні цієї мети є знову таки ручна праця» [259, с. 245]. Описуючи цей період, Г. Дульнев вказує і певні недоліки, які мають місце у трудовому навчанні учнів. Він зазначав, що «пасивне вичікування розвитку пізнавальної діяльності дітей у процесі трудового навчання логічно призводило до того, що трудове навчання зводилося до тренування операційних навичок за повної відсутності турботи про розвиток розумової діяльності дитини» [47, с. 114].

Створенню міцного підґрунтя для подальшого розвитку дидактичних основ професійно-трудоного навчання та удосконалення змісту, методів і форм підготовки розумово відсталих дітей до самостійної праці й залучення їх до виробничої діяльності сприяли дослідження, що здійснювали Л. Виготський, М. Гнезділов, Л. Занков, Б. Пінський у 30-40-х роках.

Зокрема, у статті «До психології і педагогіки дитячої дефективності» Л. Виготський досить гостро порушує питання про необхідність радикальної зміни загально соціальної спрямованості роботи спеціальної школи. Він наголошував на тому, що тогочасна практика навчання і виховання дітей у спеціальних школах зорієнтована тільки на дефективні сторони вихованців, посилюючи тим самим їхні особливості, і не враховує загально соціальні завдання виховання таких дітей, а також ті збережені сторони розвитку дитини, які можуть слугувати основою для її подальшої соціальної адаптації. Особливу увагу вчений пропонує звернути на таку перебудову трудового навчання у допоміжній школі, яка б дала змогу реально підготувати аномальну дитину до суспільно значущої виробничої праці. Л. Виготський вважав, що підготовка і включення аномальної дитини у суспільно корисну працю уможлиблює найуспішніше компенсувати недоліки її розвитку. У цьому випадку трудове навчання є не лише засібом соціального виховання, а й найважливішим завданням навчання і виховання такої дитини.

Важливим принципом вітчизняної спеціальної психології є те, що психічні процеси і явища не виникають поза діяльністю, поза тими завданнями, що їх дитина під керівництвом вчителя ставить перед собою у той чи інший момент і які намагається розв'язати тими чи іншими способами. Тому вивчати психіку дитини у відриві від діяльності не тільки не коректно, а й неможливо [24].

Учені Л. Виготський, М. Гнезділов, Л. Занков, Б. Пінський довели, що у процесі навчальної, трудової та ігрової діяльності дитина виявляє певне ставлення до того, що вона робить, прагне отримати намічений результат, використовуючи різні способи і прийоми діяльності. Саме у процесі діяльності формуються і розвиваються її здібності, характер, воля, активність, самостійність та інші якості особистості.

Дослідження С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Б. Теплова, А. Смірнова та ін. доводять, що вирішальне значення у розвитку психіки і діяльності дитини мають такі моменти: по-перше, під впливом умов довкілля, а також учителя

розвиток психіки дитини відбувається одночасно з розвитком у неї довільних психічних процесів. По-друге, під цим самим впливом у дитини формується готовність до навчальної і трудової діяльності. У дослідженні про розумово відсталих дітей положення про єдність психіки і діяльності мало не тільки важливе методологічне, а й важливе практичне значення. Ці аспекти визначають закономірності психічного розвитку нормальних і розумово відсталих дітей. Відмінність полягає лише в тому, що внаслідок органічного порушення кори головного мозку розумово відсталі діти дошкільного і шкільного віку не досягають того рівня психічного розвитку, який характерний для їхніх нормальних ровесників. Через це коло їхніх уявлень і понять на період шкільного навчання досить обмежене, інтелектуальний розвиток перебуває на низькому рівні, довільні форми поведінки і вміння управляти своїми психічними процесами вкрай нерозвинені. Рівень активності, самостійності і цілеспрямованості у трудовій діяльності також низький, що ускладнює їхнє орієнтування у практичній діяльності, знижує впевненість, здатність планувати послідовні дії, здійснювати контроль та оцінку кінцевого результату.

Експериментальним шляхом доведено, що значний вплив на розвиток в учнів самостійності, самодіяльності і самодисципліни має фізична праця. Трудове навчання, крім соціальної спрямованості, стає важливою умовою розвитку особистості учнів. Про це свідчить досвід роботи допоміжної школи під час другої світової війни, коли розумово відсталі діти на базі навчальних майстерень виконували державне замовлення: виготовляли вироби широкого вжитку, зокрема оборонного характеру, вирощували сільськогосподарські культури для потреб школи. Саме такий досвід активно використовували розробники програми з трудового навчання розумово відсталих дітей у 1943 році. Нові програми, на відміну від попередніх, були розраховувані тільки на цю категорію учнів. Навчальний матеріал подавався не за періодами, а за роками. Висувалося більше вимог до організації трудової підготовки учнів, чіткості і послідовності викладу матеріалу. Робота

на пришкільних підсобних господарствах, участь учнів у суспільно корисній праці сприяли зближенню навчання з життям, піднесенню рівня свідомості й активності школярів, розумінню значення праці у житті будь-якої людини. Для реалізації цих завдань та з урахуванням особливостей психічного розвитку учнів заняттям у шкільних майстернях надавалося переважно практичного характеру. На повідомлення теоретичних відомостей та на різні види інструктування рекомендувалося відводити не більше як 25% часу з кожної теми.

У перші місяці по закінченні війни органи народної освіти більше уваги надавали розширенню форм медичної і педагогічної допомоги аномальним дітям. Відповідно, наступним кроком для розвитку теоретичних основ професійної підготовки розумово відсталих учнів стало те, що 27 лютого 1946 р. прийнято постанову Раднаркому РРФСР (№ 120) «Про покращення навчання і медичного обслуговування дітей, які отримали різні каліцтва». Постанова зобов'язувала розширити мережу спеціальних шкіл-інтернатів для аномальних дітей, організувати навчально-виробничі майстерні, видавати великими тиражами підручники, відкривати особливі заклади для глибоко розумово відсталих дітей у системі Міністерства соціального забезпечення [298].

Було також вжито низку практичних заходів щодо відбудови зруйнованих навчальних закладів, розширення їх мережі та збільшення контингенту учнів у них. Особлива увага Народного комісаріату освіти спрямовувалась на нормалізацію навчально-виховної роботи і поліпшення матеріального забезпечення шкіл та вчителів. На початок 1950/51 н.р. мережа спеціальних закладів досягла довоєнного рівня, а в 1954/55 н.р. була подвоєна, порівняно з 1941 роком. Зростання мережі спеціальних шкіл тривало упродовж усіх повоєнних років, особливо у віддалених районах та сільській місцевості, де до війни система допомоги розумово відсталим дітям не надавалась або перебувала на початкових етапах становлення.

У повоєнний період трудове навчання в допоміжній школі реалізувалося без істотних змін у його структурі і функціях. Спроби подолати розрив між загальноосвітнім навчанням і професійно-трудовою підготовкою учнів, надати трудовому навчанню виробничого характеру не були успішними. Одні олігофренопедагоги розглядали трудове навчання як суто професійний етап, інші – надавали йому ширшого педагогічного значення. Не випадково у подальші роки цей вид занять дістав подвійну назву – професійно-трудове навчання, що підкреслювало його загальнорозвивальну функцію та потребу орієнтуватися на підготовку учнів до самостійної праці.

Оскільки вивчення особливостей трудової діяльності розумово відсталих дітей на даному етапі здійснювалося спонтанно і повільно, часто викладання учням технологічних знань і практичних навичок зводилося до простого викладу фактів без належного їх аналізу і узагальнення, учні мало привчалися до самостійного виконання розумових операцій, виховна робота проводилася відірвано від навчальної роботи і трудової діяльності. Оскільки вчителі не мали ні загальної, ні професійної освіти, вони захоплювалися тренуванням робочих навичок, виконанням учнями формальних неусвідомлених дій. Це не забезпечувало свідоме і міцне засвоєння учнями як технологічних знань з тієї чи іншої професії, так і практичних навичок і умінь.

Щодо спеціальних завдань допоміжної школи, зокрема корекції вад психофізичного розвитку учнів засобами професійно-трудового навчання, то ця проблема порушувалась лише на теоретичному рівні. Жодних методичних розробок з питань використання трудової діяльності з метою корекції психічного розвитку учнів не було підготовлено. Це негативно позначалося на організації виховної роботи, на формуванні особистісних якостей школярів, використанні трудових процесів з метою розвитку пізнавальної діяльності учнів. Переважала тенденція до обмеження професійно-трудового навчання ремісничо-кустарною працею. Тому професійно-трудове навчання

учнів допоміжної школи зводилося переважно до пояснень учням технологій, формування правильних операційних робочих навичок і прийомів, без одночасного розвитку пізнавальної діяльності.

Як зазначив Г. Дульнєв, «найслабшою стороною програм 1944 р. була відсутність спрямованості їх на розв'язання спеціальних завдань допоміжної школи – корекції недоліків розвитку розумово відсталої дитини. Якщо в молодших класах на заняттях з ручної праці це завдання було достатньо визначеним хоча б у пояснювальній записці до програми, то на етапі професійно-трудового навчання воно навіть не висувалося перед учителем. Ні в пояснювальній записці до програм, ні в самому змісті програм спеціальне завдання щодо корекції розумового розвитку не було визначено» [47, с. 161]

Теоретичні основи більшості методичних рекомендацій з трудового навчання розумово відсталих учнів того періоду були нестільки спощеними і розмитими, що не могли істотно впливати на практику їх підготовки до самостійної праці, спрямовувати увагу вчителів на активне використання трудового навчання з метою корекції психічних порушень у розвитку дітей. За цих умов ще більше закріплювались пасивність, несамотійність, неадекватність розумових дій трудового характеру, залежність розумово відсталих від опіки і допомоги вчителя. Як зазначав Г. Дульнєв, ступінь активності і самотійності учнів залишався вкрай низьким. У процесі виконання робочих операцій відбувався, за висловом Г. Дульнєва, «розподіл праці» – «все що треба робити руками, роблять учні, а те що треба «розв'язувати головою», все за учнів робить учитель» [47, с. 29].

Наведені вище труднощі і проблеми професійно-трудового навчання зумовлювалися недостатньою увагою науковців до досліджень у галузі клініки і психології розумової відсталості, а також теорії навчання і виховання дітей даної категорії. Негативно на підготовку учнівської молоді до майбутньої трудової діяльності позначалися те, що трудове навчання і виховання здійснювались у відриві від життя, від практики будівництва

народного господарства, не забезпечувався зв'язок навчання з продуктивною працею. На сесії АПН РРФСР у вересні 1945 року вказувалось, що «першим суттєвим недоліком навчального плану і програми є однобічна, теоретична спрямованість навчання; у навчальному плані і програмах недостатньо відображена практика. Посилення елементів практики (практичні заняття, праця) допомогло б подолати відрив школи від життя, що неминуче за умови виключно теоретичної спрямованості шкільної освіти» [15, с. 51].

У 1951-52 н.р. у допоміжній школі впроваджено нові програми з професійно-трудового навчання, які вигідно відрізнялися від попередніх. Вимоги до змісту професійно-трудового навчання і форми його організації були більш вмотивовані і мали чіткішу системність. У пояснювальній записці до програми давалися важливі поради щодо раціонального облаштування класу ручної праці, висвітлювалися деякі важливі загальні питання організації і методичної роботи на цих заняттях. Уроки ручної праці з дітьми молодшого шкільного віку рекомендувалося проводити, поєднувати працю дітей з іншими навчальними предметами. Нові програми виразніше спрямовували роботу вчителів на виховання в учнів умінь і навичок, необхідних для їх практичної діяльності, на розвиток дрібної моторики. Уроки ручної праці мали чітко виражений пропедевтичний характер та були покликані підготувати учнів до професійно-трудового навчання у старшому шкільному віці.

Суто професійно-трудове навчання починалося з 4-го класу, втім допускалося, що всі учні, які досягали 12-річного віку, незалежно від того, в якому класі вони навчалися, мають бути залучені до системи професійно-трудового навчання. Окрім того, для всіх учнів-підлітків, які з різних причин не були охоплені спеціальним навчанням з 7-річного віку, створювалися спеціальні професійні школи. Відносно цих учнів ставилося завдання дати доступну підготовку з певної спеціальності на період випуску зі школи (16-17 років). У допоміжних школах практикувалася підготовка учнів з таких спеціальностей: слюсарна, столярна, швейна і палітурна справи за

відповідними програмами. До кожної програми давалися розгорнута пояснювальна записка і методичні рекомендації щодо організації навчального процесу, щодо методів, прийомів навчання та способів побудови і форм трудової діяльності учнів.

Удосконалення змісту професійно-трудового навчання відповідно до нових вимог життя і досягнень педагогічної науки, наближення спеціальної школи до життя пов'язане з рішенням XX з'їзду КПРС, який поклав початок боротьби з догматизмом у всіх сферах державної, суспільної і наукової діяльності. З'їзд висунув завдання здійснити переважно загальну середню освіту шляхом навчання дітей і молоді в середніх загальноосвітніх школах (десятирічках) і середніх спеціальних навчальних закладах, вказав на необхідність розвитку політехнічного навчання і виховання в системі навчально-виховної роботи, підвищення освітнього рівня учнів, розширення спектра і значущості наукових досліджень, спрямуванні їх на піднесення ефективності роботи школи [158,168]. Ці завдання поширювалися і на допоміжну школу та практику підготовки учнів до самостійного життя.

У повоєнні роки з широким розмахом здійснювалися наукові дослідження в галузі олігофренопедагогіки і суміжних наук. Завдяки науково-дослідній роботі, яка велася в Науково-дослідному інституті дефектології АПН РРФСР, створеному на базі Науково-практичного інституту спеціальних шкіл і дитячих будинків Наркомпросу РРФСР в 1943 р. при АПН РРФСР (з 1966 року при АПН СРСР), більш чітко визначався зміст трудового навчання розумово відсталих дітей, удосконалювалися форми їхньої професійної підготовки [15].

50-ті рр. характеризувались значним розвитком досліджень у галузі спеціальної психології (Л. Занков, Г. Дульнев, Б. Пінський, В. Петрова, І. Соловйов, Ж. Шиф та ін.). Позитивний вплив на формування всіх аспектів теорії олігофренопсихології і олігофренопедагогіки справила реабілітація наукових поглядів Л. Виготського на своєрідність розвитку особистості

розумово відсталості дитини, яка, на його думку, формується у процесі взаємодії біологічних, соціальних і педагогічних чинників [18; 47; 58; 171].

У процесі розробки методологічних і теоретичних основ олігофренопедагогіки і зокрема професійно-трудового навчання і виховання розумово відсталих учнів дефектологи керувалися положеннями Л. Виготського, згідно з яких:

розумово відстала дитина розглядається як особистість, що характеризується різко обмеженою научуваністю і глибокою своєрідністю всієї особистості в цілому, яка здатна до динамічного розвитку;

розвиток розумово відсталості дитини підпорядковується основним закономірностям розвитку нормальної дитини;

своєрідною є структура розвитку психіки розумово відсталості дитини. Первинний дефект призводить до виникнення багатьох вторинних і третинних відхилень. Розвиток розумово відсталості дитини визначається глибиною дефекту, його характером, часом виникнення, а також соціальним середовищем, у якому вона перебувала. Питання про вплив навчання на психічний розвиток особистості розумово відсталості дитини є надзвичайно важливим для олігофренопсихології і слугує основою для розробки принципів навчально-виховної і корекційної роботи;

навчання здійснює вирішальний вплив на хід розвитку дітей-олігофренів, під впливом спеціально-організованого навчання вони оволодівають уміннями підпорядковувати свою діяльність певному наміру, у них формуються довільна увага і пам'ять, удосконалюються пізнавальні процеси-сприймання, аналіз, синтез, порівняння та узагальнення об'єктів і явищ. Діти стають адекватнішими в своїй поведінці, у стосунках з навколишніми;

для просування дитини-олігофрена у загальному розвитку ефективним є спеціально організоване навчання і виховання, яке супроводжується також застосуванням спеціальних методів, прийомів і засобів, спрямованих на

більш активне використання професійно-трудового навчання для корекції недоліків пізнавальної діяльності;

корекція має ґрунтується на тому, що одночасно з дефектом виникають і компенсаторні процеси для подолання його наслідків. Знання особливостей психофізичного розвитку школярів і розуміння наявних відхилень дає змогу визначити корекційні завдання професійно-трудового навчання та виховання.

Л. Виготський сформував нові завдання спеціальної педагогіки і спеціальної школи, визначив основні теоретичні передумови для перебудови всієї роботи в галузі аномального дитинства. Завдання спеціальної (корекційної) педагогіки він вбачає у тому, «щоб поєднати педагогіки дефективного дитинства (сурдо-, оліго-, тифлопедагогіку) із загальними принципами і методами соціального виховання, визначити таку систему, в якій вдалося б органічно поєднати педагогіку дефективного дитинства з педагогікою дитинства нормального».

Концепція Л. Виготського про взаємозв'язок навчання і розвитку дітей увійшла до теорії корекційного-розвивального навчання аномальних дітей, визначила напрям подальшого розвитку вітчизняної олігофренопедагогіки стосовно структурування доступного змісту, методів і форм трудового навчання розумово відсталих учнів. Основоположні ідеї вченого було враховано під час розробки перших навчальних програм з професійно-трудового навчання, хоча і не завжди реалізовувались послідовно. Так, автори цих програм, не маючи обумовленої характеристики формування різних аспектів трудової діяльності розумово відсталих дітей, змушені були у процесі розробки змісту професійно-трудового навчання орієнтуватися на кваліфікаційні розрядні вимоги з тієї чи іншої спеціальності. У зв'язку з цим укладачі програм з трудового навчання не враховували особливості і можливості розвитку розумово відсталих дітей, через що мало місце включення до змісту трудового навчання завищених для дітей цієї категорії технологічних знань і практичних умінь і навичок.

Тільки у 1955 р. концепція Л. Виготського про взаємозв'язок навчання і розвитку розумово відсталих дітей практично втілилася в навчальних планах і програмах. Було збільшено кількість годин на тиждень на такі навчальні предмети, як ритміка, фізкультура, співи і ручна праця. У програмах 1955 р. особливого значення надавалося пропедевтичному періоду навчання, передбачалась можливість індивідуального проходження навчального матеріалу, зміст професійно-трудового навчання розширювався за рахунок введення занять з доведення (чищення одягу, взуття, прибирання житлових приміщень, приготування їжі тощо.) [15]

Теоретичні та методологічні положення Л. Виготського дістали подальший розвиток у дослідженні Л. Занкова, Г. Дульнева, Б. Пінського, Н. Морозової, В. Петрової, Ж. Шиф та інших, що створювало міцне підґрунтя для розвитку дидактичних основ трудового навчання, виховання та корекції вад розвитку учнів засобами трудової діяльності. Ідею Л. Виготського про те, що підготовка і включення розумово відсталої дитини у різні форми трудової діяльності дають змогу успішно компенсувати недоліки її розвитку, поступово впроваджували у навчально-виховний процес допоміжної школи.

Таким чином, професійно-трудове навчання учнів допоміжної школи на цьому етапі її функціонування набувало більш чіткої структурності та системності і складалося з двох етапів: ручна праця у молодших класах, як пропедевтичний період; професійно-трудове навчання у 4–7-х класах.

Ручну працю в молодших класах було виокремлено як самостійний предмет загальної системи професійно-трудового навчання. У пояснювальній записці до програми зазначалося, що ці заняття є одним із дієвих засобів розумового, фізичного розвитку і морального виховання учнів допоміжної школи. На уроках ручної праці діти одержують елементарні трудові навички і вміння, опановують доступні прийоми роботи з папером, картоном, тканинами та іншими матеріалами у певній системі, послідовно, починаючи з підготовки матеріалів та інструментів і закінчуючи готовим виробом. Для

розвитку в учнів інтересу до праці, розширення і поглиблення знань та виховання комплексу різноманітних умінь великого значення надавалося позакласній роботі з трудової діяльності, органічно пов'язаній зі змістом уроків ручної праці та самообслуговуванням. Елементи ручної праці включалися у навчальні програми із загальноосвітніх предметів.

Професійно-трудове навчання розглядалось як один із складників системи підготовки розумово відсталих учнів до самостійної праці і покликане озброїти учнів допоміжної школи системою знань, умінь і навичок у галузі загальнотехнічного, професійно-трудового навчання та господарсько-побутової праці. Зміст, організація і методика навчання професійної праці спрямовувалися на підготовку учнів до практичної діяльності, розвиток їх технологічного мислення, конструкторської творчості, самостійності, активності, удосконалення фізичного і розумового розвитку. Особливості професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів полягали в тому, що вони одержували дещо елементарніший рівень підготовки порівняно з учнями інших типів спеціальних шкіл, більш прості за складністю знання, уміння і навички з вузьких і доступних для них спеціальностей.

Таким чином, на цьому етапі розвитку допоміжної школи уроки ручної праці і професійно-трудового навчання були спрямовані переважно на розв'язання загальних завдань фізичного, розумового розвитку і морального та естетичного виховання учнів. Що стосувалося спеціальних завдань – подолання, корекція і компенсація засобами трудового навчання недоліків фізичного і розумового розвитку, то ні в змісті програм, ні в методичних рекомендаціях вони не ставилися. Недооцінювалося значення професійно-трудового навчання і в загальній системі виховання і навчання таких дітей.

У кінці 50-тих рр. предметом спеціальних психологічних досліджень стає пошук тих закономірностей, які покладено в основу формування особистості розумово відсталих дітей у цілому, особливостей включення їх в широке соціальне довкілля. Розумово відсталі діти стають об'єктом

дослідження вивчаються у взаємозв'язку з навколишнім середовищем. Оскільки діяльність – основна соціальна функція особистості, знання своєрідності її удосконалення у процесі трудової діяльності розумово відсталих дітей є найважливішою умовою їхньої соціальної адаптації.

У контексті зазначеного досить продуктивними були фундаментальні дослідження Б. Пінського, які стали важливими для удосконалення навчально-виховної роботи з розумово відсталими учнями та, зокрема, професійно-трудової підготовки. Особливо значущими стали монографії вченого «Психологічні особливості діяльності розумово відсталих школярів» (1962), «Психологія трудової діяльності учнів допоміжної школи» (1969), «Формування рухових навичок учнів допоміжної школи» (1977). Беручи до уваги досягнення вітчизняної психології у розробці закономірностей психічного розвитку дитячої особистості, Б. Пінський велику увагу звертає на необхідність вивчення особливостей трудової діяльності розумово відсталих учнів – її зміст, мотивацію, оволодіння предметних дій, перенесення набутого досвіду на виконання аналогічних видів діяльності. У працях науковця дано глибокий аналіз результатів експериментального вивчення досягнень і невдач розумово відсталих учнів під час виконання різних видів пізнавальної і трудової діяльності [171; 172].

Досліджуючи психологічні особливості діяльності розумово відсталих дітей, учений-психолог експериментальним шляхом доводить, що ці особливості зумовлені не лише низьким рівнем розвитку психічних процесів, а й неправильним ставленням до виконавської діяльності, особливостями її будови і мотивації. Особистість розумово відсталої дитини, на думку Б. Пінського, формується у процесі діяльності. Саме тому знання цих особливостей є механізмом для пізнання діяльності дітей, для удосконалення навчально-виховної роботи з ними. Щоб діяльність розумово відсталої дитини була активною і цілеспрямованою, переконує вчений, її потрібно організувати відповідно до специфічних особливостей розвитку розумово

відсталого учня, відповідно до його минулого досвіду, пізнавальних можливостей, потреб, інтересів, мотивів.

Щоб здійснити вплив на розвиток учнів допоміжної школи і підготувати їх психологічно до трудової діяльності, зазначає Б. Пінський, «необхідно провести спеціальну корекційно-виховну роботу, спрямовану на формування у них правильного ставлення до навчання, до суспільно корисної праці» [172, с. 7]. Без розуміння цього неможливо правильно організувати їх навчальну діяльність.

Величезний вплив на розвиток системи професійно-трудового навчання в спеціальній школі повоєнного періоду справила науково-методична діяльність Г. Дульнєва та його учнів: О. Ковальнової, С. Мирського, Н. Павлової, Г. Мерсіянової. Як керівник сектору допоміжних шкіл Науково-дослідного інституту дефектології АПН СРСР він забезпечив розробку багатьох теоретичних проблем олігофренопедагогіки, а саме проблему відбору учнів у спеціальні школи та добору змісту, методів і організації корекційно-виховної роботи спеціальної школи, питання щодо формування особистості розумово відсталого учня і класного колективу допоміжної школи в цілому.

У результаті психолого-педагогічних досліджень, що їх провів Г. Дульнев і здійснених під його керівництвом, остаточно утверджується погляд на трудове навчання як на найважливіший засіб корекції психофізичних порушень. Він переконливо доводить, що корекційні функції професійно-трудового навчання можуть бути реалізовані за умови, якщо діяльність учнів педагогічно і спеціально організовано і спрямовано на розв'язання корекційних завдань. Під керівництвом Г. Дульнєва його учнями (В. Катв'яліс, О. Ковальова, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Н. Павлова та інші) провели серію експериментальних досліджень, присвячених вивченню особливостей трудової діяльності розумово відсталих школярів. З'ясовано, наприклад, все те, що належить до інтелектуальних компонентів трудової діяльності (орієнтація у завданні, планування ходу його виконання,

визначення та усунення помилок, перенесення здобутих знань, умінь і навичок у практичну діяльність), виявляється недостатньо розвиненим, малоактивним в учнів старшого шкільного віку і потребує цілеспрямованої корекційної роботи.

Правильному вибору професії, її доступності для розумово відсталих, які не завжди можуть успішно опанувати суму знань і навичок, потрібних для тієї чи іншої спеціальності, вчений відводить першочергове значення. Г. Дульнев наголошує на тому, що зазначена особливість спричинює необхідність вибору найбільш простих за складом знань і вмінь зі спеціальності. Значно меншу роль при цьому виборі, на його думку, має відігравати ступінь складності робочих навичок, оскільки автоматизація сучасного виробництва звужує обсяг ручних операцій.

Результати досліджень процесу формування трудових умінь учнів допоміжної школи (В. Бондар, І. Бех, С. Максименко) показали, що основним критерієм вибору професії не є складність, а важкість, що складність (склад дій) – категорія об'єктивна; важкість професії – категорія суб'єктивна і залежить від можливостей і стану психічного розвитку учня. Одна й та сама за складністю (за складом операцій) задача може виявитися не тотожною за важкістю для різних учнів. Важкість її буде тим більшою, чим меншими інтелектуальними можливостями володіє дитина. Отже, критерій важкості професії, на думку авторів, дає змогу об'єктивно оцінити розумові здібності учнів допоміжної школи [98].

Результати проведених ними досліджень не тільки підтвердили правильність вибору для розумово відсталих підлітків таких посильних для них спеціальностей, як столярна, слюсарна, швейна, взуттєва, а й значно розширили їх перелік. Зокрема, у допоміжних школах впроваджувалася низка сільськогосподарських (вирощування овочів, фруктів, квітів, догляд за тваринами, озеленення парків, скверів), будівельних (маляр, штукатур, плиточник), декоративно прикладних (вишивальник, писанкар, в'язальник, килимар, гончар) професій.

У розроблених до них спеціальних програмах (О. Ковальова, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Г. Григор'єв, авторський колектив Печеніжинської допоміжної школи Івано-Франківської області) теоретично обґрунтовано принципи корекційної спрямованості трудового навчання, принципи побудови його змісту залежно від конкретної професії.

Експериментальні дослідження уможливили виявити істотні недоліки у методиці професійно-трудоного навчання. Зокрема, було підтвержено, що ефективне формування інтелектуальних і практичних умінь можливе за умови використання таких методів і засобів навчання, які підвищують активність, самостійність, вмотивованість учнів. Водночас за результатами дослідження з'ясовано необхідність розробки теоретичних обґрунтувань доступності для розумово відсталих учнів певної вікової групи нововведених професій. Це потребує розширення дидактичних функцій змісту трудового навчання, врахування закономірностей навчальної діяльності учнів, визначення їхніх інтелектуальних можливостей з метою застосування диференційованого підходу до змісту, форм і методів навчання.

На основі тривалих спостережень і даних експериментальних досліджень В. Бондаря, В. Карвяліса, О. Ковальнової, Г. Мерсіянової, Л. Мирського, Н. Павлової та ін. визначено, що найбільш типовою особливістю навчальної, трудової, ігрової діяльності розумово відсталих дітей усіх вікових груп є низький рівень активності і самостійності у подоланні специфічних труднощів, які виникають під час виконання практичних завдань або контрольних дій у процесі їхньої трудової діяльності. Численними дослідженнями доведено, що тільки незначна кількість розумово відсталих підлітків (близько 20 %) здатна самостійно виготовити від початку до кінця запропонований виріб. За найменших труднощів більшість таких учнів припиняють роботу і пасивно очікують допомоги від учителя [15; 105; 115].

Як підтверджує досвід роботи допоміжних шкіл, учні випускних класів достатньо успішно володіють робочими операційними навичками і є

достатньо підготовленими до виконання складних комплексних завдань, визначених навчальними програмами з професійно-трудового навчання. Водночас науковці і практик помітили, що майже всі труднощі, що виникають у процесі самостійного виконання програмних завдань, з'являються у тих випадках, коли учням доводиться виконувати ті чи інші розумові дії, для розв'язання яких необхідно здійснити певні мисленнєві операції, виявити інтелектуальні вміння. До цих операцій належать насамперед ті, які покладено в основу високого рівня самостійності і доцільності у праці – уміння створювати орієнтувальну модель з будь-якого виду інструкції до завдання, уміння планувати хід роботи, уміння контролювати якість роботи, усувати недоліки [115].

Здійсненні під керівництвом Г. Дульнєва дослідження свідчать про позитивний вплив професійно-трудового навчання та виховання на формування як пізнавальних, так і емоційно-вольових якостей розумово відсталих дітей. Тому в навчальних і методичних посібниках значну увагу відводять формуванню змісту і організації професійно-трудового навчання з перспективою їх розвитку. В багатьох працях описано принципи професійно-трудового навчання в спеціальній школі, серед яких перевагу надають принципу соціальної значущості змісту професійно-трудового навчання, врахуванню індивідуальних особливостей учнів, системності навчання і зв'язку теорії з практикою, корекції у трудовому навчанні, диференційованому підходу у визначенні навчальних завдань.

Отже, характерною особливістю досліджуваного періоду є те, що корекційна робота в процесі трудового навчання розглядається як важливий компонент трудової діяльності. До основних аспектів такої діяльності належать «розуміння учнями навчального матеріалу, безпосередній зв'язок теоретичних знань з практичною роботою, розвиток самостійності учнів під час виконання навчальних завдань і вміння контролювати їх результати, формування позитивних мотивів навчання. Якщо завдання розвитку учнів

входить у навчання як основне, то його цілком правомірно можна назвати корекційно спрямованим» [113, с. 47].

Повоєнний період характеризувався становленням системи спеціального навчання розумово відсталих учнів, складниками якої були ручна праця, професійно-трудова навчання і суспільно корисна праця. Загальносоціальні і корекційні завдання трудового виховання і навчання розумово відсталих дітей і підлітків зумовили необхідність визначення конкретного змісту, організаційних методів і форм розв'язання цих завдань. Труднощі розв'язання спеціальною школою цих завдань зумовлені недоліками психічного розвитку дітей цієї категорії. Втім, як засвідчує зроблений нами історичний аналіз літературних джерел, за умови достатньо високого рівня організації педагогічного процесу можна було досягти значних результатів не тільки стосовно загального розвитку учнів, а й щодо формування у них готовності до виробничої праці на промислових підприємствах, у сільському господарстві та сфері обслуговування населення. На розвиток трудових можливостей учнів спеціальної школи впливала вся система навчально-виховної роботи, але безпосередня підготовка їх до трудової діяльності залежала від змісту, організаційних методів і форм професійно-трудова навчання в навчальних майстернях, на дослідних ділянках, у процесі виробничої практики. На цих заняттях розумово відсталі учні не тільки здобували технічні знання, уміння і навички, використовували знання, одержані на уроках з інших навчальних предметів, а й мали реальні можливості для корекції недоліків розвитку трудової і пізнавальної діяльності.

Зазначене дає підстави стверджувати, що трудове навчання у закладах для розумово відсталих учнів у повоєнний період був не лише одним із предметів шкільного курсу. Його значення набагато ширше і мало вплив на подальшу долю дитини. Щоб досягти бажаних результатів, ставилася низка завдань, а саме:

виправлення недоліків трудової діяльності розумово відсталих учнів і підвищення на цій основі рівня їх розвитку;

по'єднання трудового навчання з моральним, фізичним і естетичним вихованням;

формування доступних розумово відсталим дітям технічних і технологічних знань;

навчання прийомів праці з обраної спеціальності і формування професійних навичок та інтелектуальних умінь;

розвиток в учнів технічного мислення, конструкторської творчості, самостійності, активності, виховання позитивного ставлення до праці.

Таким чином, повоєнний період характеризувався становленням теоретичних основ трудової підготовки розумово відсталих учнів, удосконаленням системи професійно-трудоного навчання, що передбачало ручну працю, професійно-трудоного навчання та суспільно корисну працю. У досліджуваній період чітко було сформульоване положення про те, що навчання є провідним чинником, який сприяє розвитку психіки розумово відсталих учнів. В умовах спеціально організованого навчання і виховання у поєднанні із сприятливими соціальними умовами можна досягти достатнього рівня підготовки розумово відсталих до самостійної праці на виробничих підприємствах, які не належать системі соціального забезпечення, а також досягти корекції недоліків розумового розвитку. У корекційній роботі важливе місце відводиться трудовому навчання, яке розглядається не тільки як засіб професійної підготовки, а й як загальноосвітній засіб.

Науково-технічний процес того часу ставив дедалі вищі вимоги до якості підготовки працівників. Зростала роль людського чинника у сфері виробництва, а проблема підготовки учнів спеціальної школи до праці входила до загального аспекта всебічного розвитку особистості, її морального, фізичного і естетичного виховання у професійно-трудоного навчання. Перед школою висувалися нові завдання, тобто щоб зміст, організація і методика професійно-трудоного навчання спрямовувались на

підготовку учнів спеціальної школи до практичної діяльності, на розвиток технічного мислення, конструкторської творчості, самостійності, активності, виховання позитивного ставлення до праці.

1.3. Розробка змісту і форм трудового навчання і виховання учнів

Як уже зазначалось на розвиток теорії і практики становлення трудового навчання у спеціальній школі та обґрунтування його структури, змісту, методів та форм великий вплив мали дослідження О. Граборова, М. Рябцева, В. Тарасова, В. Картузанської, М. Котельникова, М. Тарасевича та інших. Зокрема, О. Граборов зауважував, що праця розумово відсталих учнів як жоден інший навчальний предмет навчального плану сприяє розвитку сприймання, мислення, відіграє важливу роль у вихованні, є основним засобом корекції, а також розв'язує завдання професійної підготовки. Розробляючи дидактику спеціальної школи, він зазначав, що «працю у допоміжній школі можна розглядати так: праця як допоміжний засіб з широким використанням її коригувальної ролі; праця як загальноосвітній засіб; праця як методичний прийом під час опрацювання низки предметів навчального плану допоміжної школи; праця як засіб підготовки учнів до життя і трудової діяльності». [31, с 44].

У наукових працях 40-50-х рр. (як і у більш ранніх публікаціях) вказувалося лише на провідну роль трудової діяльності у справі навчання і виховання розумово відсталих, але не розкривалися педагогічні умови і засоби спрямованості праці на позитивний результат. І в ці роки переважала думка, що будь-яка праця, незалежно від її методичної організації, здійснює корекційно-розвивальний і виховний вплив на особистість таких учнів. Відповідно за таких поглядів конструювали зміст, методи і форми професійно-трудоного навчання розумово відсталих учнів аж до 60-х рр. ХХ століття.

Проголошений ще у 20-ті рр. радянським психологом Л. Виготським принцип провідної ролі навчання у розвитку дітей дістав у 60-х рр.

експериментальне підтвердження, конкретизацію і подальший розвиток у наукових працях Л. Занкова, Д. Ельконіна, П. Гальперіна та ін. Вони визначили конкретні умови, за яких роль навчання може бути посилена у своїй значущості для психічного розвитку дітей та розвитку окремих їхніх здатностей, а саме:

умовою загального розвитку дитини, як і розвитку окремих її здібностей є навчальна діяльність;

загальний розвиток дитини або розвиток особливих здібностей не виникає «автоматично», потрібна особлива спрямованість навчального процесу, аби він дав позитивний результат;

темп розвитку дитини може бути значно прискорений відповідною організацією як методів, так і змісту навчання.

Під впливом цих ідей з'являється низка фундаментальних і прикладних досліджень, пов'язаних із вивченням впливу трудового навчання на розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями. Серед них монографія Б. Пінського «Психологічні особливості діяльності розумово відсталих учнів» (1962 р.), посібники за редакцією Ж. Шиф «Особливості розумового розвитку учнів допоміжної школи» (1965 р.) та Г. Дульнева «Основи трудового навчання у допоміжній школі. Психолого-педагогічні дослідження» (1969 р.).

Експериментальні дослідження цих учених-дефектологів, які працювали у 60-х роках, на базі Інституту дефектології АПН СРСР, переконливо доводили, що розвиток дітей з порушенням інтелекту не може розглядатися як побічний результат трудового навчання. Ефективний розвиток стає можливим за умов, якщо праця спеціально організована, якщо в учнів формуються цілеспрямовані форми діяльності, що відіграє надзвичайну роль у їхньому загальному розвитку. Завдяки чіткій системі навчання в них формуються такі психічні процеси і властивості особистості, які є необхідною передумовою свідомого засвоєння знань і готовності до суспільно корисної праці.

Як зазначав Б. Пінський, «включення трудової діяльності розумово відсталих дітей у суспільно значуще завдання сприяє суттєвому результату тоді, коли супроводжується підготовкою і виховною роботою. Як би вдало не було вибрано завдання, воно не дасть очікуваного ефекту, якщо не допомогти учневі правильно організувати свою роботу, враховувати громадську думку. Дуже важливо виховати у дитини віру в свої сили, у досягнення успішних результатів. Важливо також оточити учнів увагою і турботою, відзначити їхній успіх у роботі різними формами заохочення» [172, с. 293].

Здійснена на даному етапі масштабна робота сприяла подальшому розвитку системи спеціальної освіти розумово відсталих учнів, внесенню значних ініціатив в організацію змісту їхньої трудової підготовки. Перебудова професійно-трудового навчання у допоміжній школі спрямовувалась на підвищення ролі праці як навчального предмета, на необхідності пов'язувати працю із загальною освітою, на фізичний, розумовий, естетичний і моральний розвиток дітей. Чітко було визначено основні завдання професійно-трудового навчання – дати учням початкову професійну освіту, тобто озброїти їх доступними технічними і технологічними знаннями, професійними навичками і вміннями, необхідними для роботи з певної спеціальності.

Перебудова трудового навчання спрямовувалась також на подолання ранньої (з 11–12-ти річного віку) професійної підготовки учнів. Перенесення професійно-трудової підготовки на пізніші роки навчання дала змогу учням свідомо опановувати програмний матеріал, набувати потрібний рівень теоретичних знань і практичних умінь, розширювати коло професій, що є важливим для залучення дітей з порушенням інтелекту у виробничу діяльність.

Внесення певних корективів у систему професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів було спричинено тим, що на початку 50-х рр. ХХ ст. у допоміжну школу направлялися діти 10-11-річного віку, які до цього рік

або два навчалися у загальноосвітній школі та мали великі, труднощі в опануванні навчальних програм початкової школи. З переходом загальноосвітньої школи на навчання дітей із 7-річного віку змінився також віковий склад учнів допоміжної школи. На початку 60-х рр. 40 % дітей, які приходили на навчання до 1-го класу допоміжної школи виповнювалося 8-9-ти років. Відповідно у 4-му класі, з якого починалася професійна підготовка, їм виповнювалося 11-12 років. Це був вік, у якому діти за станом психофізичного розвитку ще не були готові до професійного навчання [294; 299].

На шкільних, обласних та республіканських педагогічних читаннях практики досить часто висловлювали незадоволення таким станом, гостро критикували необумовлене нав'язування учням тієї чи іншої спеціальності, починаючи з 4-го класу [166].

Відповідно до чинної на той час системи трудової підготовки професійно-трудове навчання учнів допоміжної школи дітей починалось з 4-го класу і розглядалось як підготовчий етап їхньої професійного навчання (відводилось 8 год на тиждень). Згідно з навчальними програмами школярі мали оволодіти основами загальнотрудової підготовки та вміннями виконувати трудові операції з використанням елементарних прийомів праці. Програма ставила за мету навчити учнів доводити розпочату працю до кінця і самостійно виконувати нескладні завдання, домагаючись якісних показників. На даному етапі професійно-трудоного навчання вводяться понад навчальний план основи сільськогосподарської праці, що дало змогу розширити виробничу базу спеціальних шкіл, вирощувати овочі, фрукти та інші види сільськогосподарської продукції, використовувати їх для потреб шкіл-інтернатів.

На спеціальних заняттях учні 4-го класу працювали з різними матеріалами, виконуючи різні види ручної праці, вони засвоювали загальнотрудові вміння, доступні прийоми праці, сукупність яких становить основу для подальшого професійного навчання. У процесі

загальнотехнічного навчання здійснювалась корекційна робота. Учні навчалися самостійно орієнтуватися в завданні, планувати порядок його виконання, опираючись на попередній досвід і знання, контролювати свою роботу, порівнювати її із зразком. Ці завдання можуть бути успішно розв'язані у тих випадках, коли професійно-трудове навчання здійснюватиметься на основі загальноосвітніх предметів.

Трудове навчання учнів старшого шкільного віку ґрунтувалося на знаннях і вміннях, здобутих у молодших класах. Його зміст диференціювався залежно від розміщення школи та особливостей виробничого докiлля. У сільських школах переважала підготовка до сільськогосподарських видів праці. У міських школах діти ознайомлювалися з прийомами праці, наближеними до таких професій, як швейна, шевська, катронажно-політурна справи. За період навчання на цьому етапі учні вивчали початкові основи техніки і технології, організації виробництва, обробки матеріалів ручними інструментами. З кожного розділу навчальних програм їм давали елементарні знання щодо, їх властивостей, особливостей застосування, інструментів, пристосувань, техніки безпеки на робочому місці. Значна увага на заняттях відводилася навчання школярів організації і обладнанню робочого місця, плануванню своєї праці та здійсненню самоконтролю у процесі роботи.

Навчання учнів робочих прийомів і операцій здійснювалося під час конструювання і виготовлення виробу. Одночасно з цим виконувалися роботи навчального характеру (у вигляді підготовчих вправ). Спочатку вони працювали з ручними інструментами без пристосувань, ознайомлювалися з пристроями, принципами дій і правилами безпеки під час роботи з ними. При виборі об'єктів праці враховувалися доступність, відповідність певними завданням та потенційним можливостям дітей, наявність обладнання і матеріалів. У кожній допоміжній школі перелік виробів для виготовлення в майстерні уточнювався із врахуванням місцевих умов, господарських потреб, потреб класу, кабінетів, бібліотеки.

У 5–7-му класах на професійно-трудове завдання за програмою відводилось 12 год на тиждень. Розумово відсталі учні на даному етапі отримували початкову спеціалізацію та загальнотехнічну підготовку. Для частини учнів трудове навчання закінчувалось у 6-му класі професійної підготовки, що зумовлено перебуванням у класі спеціальної школи дітей різного віку, в тому числі і переростків.

Решта учнів продовжували трудову підготовку та одержували другий або третій розряд тарифної сітки. На четвертому році професійно-трудової підготовки програмою визначалися обов'язкові теми. Наприклад, для столярної справи розробляли таку кількість годин: вступне заняття – 2 год, виготовлення меблів для сидіння – 45 год, ремонт меблів – 33 год, виготовлення і присадка столярного інструменту – 50 год, самостійна виробнича робота – 219 год, елементарні відомості з електротехніки та догляд за електромоторами – 8 год. Решту часу відводили на виконання креслярських робіт [294].

В. Бондар зазначає, що за новими програмами в основу трудової діяльності розумово відсталих учнів також було покладено операційний принцип, посилювалася політехнічна спрямованість, яка реалізовувалася за кількома напрямками: посилення рівня й обсягу викладання основ наук; підвищення ролі праці як навчального предмета; зміцнення зв'язку праці з загальноосвітнім навчанням; підпорядкування його завданням політехнічної освіти [18].

На відміну від попередніх програм учні спеціальної школи спочатку одержували технологічні відомості, важливі для усвідомлення тієї чи іншої операції, уточнювали зміст умінь і навичок, якими повинні оволодіти у процесі виконання заданої операції. Лише після цього вони виконували практичне завдання.

Вивчення кожної операції передбачало: демонстрування нового способу роботи з наступним поясненням; поетапний показ і пояснення послідовності виконання нових способів праці (вчителем та учнями);

виконання низки тренувальних вправ, що забезпечувало засвоєння елементарних способів праці з наступним переходом до практичної самостійної праці.

Завдання професійно-трудового навчання у нових програмах було чітко визначене, а саме: оволодіти операційними прийомами в межах обраного профілю; набути навичок роботи на верстатах і механізмах; ознайомитися з різними формами праці в майстернях та на виробництві.

За новою програмою перед спеціальною школою ставились завдання спрямувати трудове навчання на загальний розвиток учнів, на розширення знань, які вони отримують у процесі вивчення навчальних предметів. Однак, незважаючи на певні досягнення щодо вдосконалення змісту програм з професійно-трудового навчання, були наявні і певні недоліки, а саме:

дані програми, як і попередні, не враховували особливості психічного розвитку розумово відсталих учнів, що спричинювало деякі труднощі у засвоєнні професійно-трудових знань, умінь та навичок самостійної праці;

у програмах були відсутні рекомендації щодо розв'язання в процесі професійно-трудового навчання основного завдання спеціальної школи – корекції недоліків пізнавальної, емоційно-вольової сфери та мотиваційної діяльності, які властиві розумово відсталим учням.

Якщо в пояснювальній записці до програм з праці для 1–3-х класів містилися окремі посилання на те, що у них зміст є дієвим засобом розумового та фізичного розвитку, а також морального виховання школярів, то в програмах з професійно-трудового навчання аналогічні завдання не ставились. Ні в пояснювальній записці, ні у змісті навчання завдання корекції психофізичного розвитку не визначались.

Ці недоліки є свідченням того, що на той час питання професійно-трудового навчання в спеціальній школі не розглядалось ні в дидактичному, ні в технологічному контексті. Тому дати вчителям конкретні поради, які саме аспекти пізнавальної, емоційно-вольової, мотиваційної сфер потребують корекції та якими педагогічними засобами, не могли науковці і

не вміли пояснити практики. Хоча ті й інші усвідомлювали, що одними тренуваннями досягти позитивних результатів у підготовці розумово відсталих учнів до самостійної праці неможливо.

Недоліком було й те, що якість підготовки розумово відсталих учнів до самостійної трудової діяльності не задовольняла зростаючих вимог тогочасного виробництва. Матеріально-технічна база допоміжних шкіл не задовольняла потреб виробництва, гостро стояла також забезпечення навчально-виробничих майстерень сировиною, інструментами, технологічним обладнанням тощо.

У своїх дослідженнях В. Бондар наводить дані, які характеризують стан професійно-трудового навчання у повоєнний період: «у 22 допоміжних школах-інтернатах (2809 учнів) було відкрито лише 44 навчальні майстерні (18 швейних, 13 столярних, 8 взуттєвих, 2 поліграфічні та по одній трикотажній, слюсарній і художньої вишивки), що дало можливість охопити трудовим навчанням близько 50% вихованців. Решта учнів отримувала ремісничу підготовку кустарним способом і на елементарному рівні. Допоміжні школи були укомплектовані інспекторами праці з числа досвідчених працівників, проте вони не мали педагогічної освіти та були недостатньо обізнані зі специфікою навчання розумово відсталих дітей» [15, с. 295].

Незважаючи на те, що операційна система активно вводилась в практику трудової підготовки розумово відсталих учнів, вона мала й свої недоліки. Навчання ізольованих операцій, безперечно, сприяло формуванню в учнів відповідних умінь і навичок, проте не давало їм достатніх уявлень про цілісний технологічний процес. Окрім того, опанування операціями було далеке від виготовлення цілого виробу, а тому робота набувала непродуктивного характеру. Учні не бачили результатів своєї праці, що знижувало мотивацію та інтерес до роботи. Тривала протяжність в часі також спричинювала забування раніше набутих навичок, через що доводилося знову вивчати деякі операції.

З 1951 року введено нові навчальні плани і програми, що є намаганням удосконалити зміст освіти розумово відсталих учнів та структуру відповідних закладів. Ці зміни в навчальному плані, програмах і структурі допоміжної школи були продиктовані реформами та новими тенденціями в системі загальної народної освіти в цілому і в загальноосвітній школі зокрема. Вони також зумовлювалися низьким рівнем підготовки випускників допоміжної школи до самостійної трудової діяльності. Не останню роль відіграли також результати наукових досліджень, завдяки яким виявлялися особливості трудової діяльності цієї категорії дітей [15; 47; 58].

Було також оновлено і впроваджено нові програми з професійно-трудового навчання для розумово відсталих учнів. На відміну від попередніх у них були визначені вимоги до рівня кваліфікаційної підготовки випускників допоміжної школи. У пояснювальній записці до навчальних програм, зазначалася необхідність формування в учнів інтелектуальних компонентів трудової діяльності: планування, самоконтролю і самооцінки. Для досягнення цієї мети було зменшено тиск на учнів несприйнятними для них загальнотехнічними та загальнотрудовими знаннями і навичками. Замість третього і четвертого розрядів кваліфікаційних вимог встановлювались другий і третій розряди.

До програми зі столярної, слюсарної справи вводились елементи токарної, а у програми зі швейної і шевської справ – в'язання, вишивання, елементи дрібного ремонту одягу та взуття. Розробники програм врахували зауваження та пропозиції вчителів праці та досвід роботи допоміжних шкіл щодо скорочення кількості обов'язкових виробів з тієї чи іншої спеціальності. Окремі складні практичні завдання замінювали простішими як за операційним складом, так і за характером прийомів роботи. З програм професійно-трудового навчання вилучено креслення та внесено його до навчального плану як самостійний предмет. На заняттях з креслення (5–7-мі класи) учні вчилися правильного і раціонального використання креслярських інструментів, точного малюнка відображення зовнішніх і

внутрішніх форм і розмірів виробу, технічного малюнка, що, на думку авторів програм, розвивало пізнавальні здібності учнів, готувало їх до практичної діяльності [279].

Корекція недоліків розумово відсталих учнів у нових програмах з професійно-трудового навчання розглядалась як спеціальне завдання допоміжної школи. Специфіка цієї роботи вбачалась у поєднанні навчання з практичною і трудовою діяльністю школярів, його зв'язку з життям, раціональному поєднанні наочних засобів і практичних дій з поясненням вчителя. Відповідно до нових програм збільшувалась кількість годин (до 2 год на тиждень) на ручну працю в 1–3-х класах. Визначено оптимальну кількість годин з професійно-трудового навчання в 5–7-х класах (відповідно 6, 10, 12 год на тиждень) [279].

У другій половині 50-х рр. у СРСР відбувалися певні зміни в суспільному житті, які спричинили позитивні трансформації і в освіті розумово відсталих учнів. У допоміжні школи вводять елементи виробничого навчання для учнів старшого шкільного віку та практику на базі промислових і сільськогосподарських виробництв. Метою проведення реформ є забезпечення доступної для школярів загальної та політехнічної освіти з одночасною підготовкою до практичної діяльності.

Зі звітів Міністерства освіти УРСР про роботу спеціальних шкіл-інтернатів за 1956-57 н.р. можна зробити висновок, що реформу закладів даного типу здійснено за такими напрямками: запровадження обов'язкового 7-річного навчання з розширенням мережі допоміжних шкіл та контингенту учнів; забезпечення зв'язку навчання з життям та суспільно корисною працею; розширення інтернатних закладів з виробничим навчанням; впровадження практики учнів на базі виробництва та підвищення рівня навчально-виховної роботи в школі засобами трудового виховання, підготовка в системі інститутів підвищення кваліфікації вчителів трудового навчання до впровадження інновацій та інше [130].

Починаючи з 1954 р. в СРСР виробниче навчання розумово відсталих учнів розглядається як важлива форма політехнізації та підготовки їх до трудового життя, відбувається послідовне удосконалення системи їхнього трудового виховання, психологічної і практичної підготовки до трудової діяльності на спеціальних уроках праці (1–4-ті класи) і заняттях у навчальних майстернях (5–7-мі класи). Створюються авторські колективи для написання необхідних підручників і посібників. Вводиться самообслуговування учнів у школах, школах-інтернатах та дитячих будинках.

Проте існували і недоліки. На цьому етапі допоміжні школи розташовувалися у непристосованих приміщеннях, без належних умов і бази для здійснення не тільки виробничого, а й професійно-трудоного навчання, що не сприяло розширенню форм трудової підготовки розумово відсталих та їхньому працевлаштуванню по закінченню школи.

Наприкінці 50-х – початку 60-х рр. допоміжна школа стає восьмирічною. У положенні про восьмирічну допоміжну школу (1961 р.) уточнюються мета, завдання, організація та її структура, формулюється зміст навчально-виховної роботи з учнями. Перед школою ставиться завдання: комуністичне виховання (трудове, моральне, фізичне, естетичне, ідейно-політичне), надання учням міцних основ загальноосвітніх знань, здійснення тісного зв'язку навчання з життям, з практикою будівництва комуністичного суспільства як важливої передумови підготовки випускників школи до майбутньої трудової діяльності. Урок проголошується основною формою навчально-виховної роботи. Вводять екскурсії, заняття в майстернях, на шкільних навчально-дослідних ділянках, впроваджують суспільно корисну працю, де застосовують бригадні, групові та індивідуальні форми трудової діяльності. До позитивів цього варто віднести тенденцію щодо спрямування позакласної та позашкільної роботи на ознайомлення учнів з різними видами праці, на прищеплення їм працелюбства та поваги до працівників різних галузей народного господарства [18; 47].

З 1956 р. у допоміжних школах-інтернатах вводять обов'язкову трудову практику для учнів 6–7-х класів. Практика передбачає участь розумово відсталих підлітків у суспільно продуктивній корисній праці, організованій на базі шкільних майстерень, дослідних ділянок, у теплицях, фермах, на конкретному робочому місці. Під час практики закріплювались здобуті загальнотеоретичні знання, практичні вміння, учні ознайомились із загальними основами виробництва, технікою, технологіями та передовими методами праці того часу. Залучення розумово відсталих школярів до трудової практики розширювало зв'язок навчання із життям, з практикою будівництва суспільства, створювало виробниче оточення, а також і контакт з робочим середовищем, що позитивно впливало на якість їхньої трудової підготовки (додаток А).

Методологічну основу змін у теорії корекційно-розвивального навчання забезпечили положення концепції Л. Виготського про провідну роль навчання в розвитку дитини, в ході якого відбувається, одночасно із засвоєнням знань і умінь, формування психічних процесів. Учений зазначив, що програма і методи навчання мають відповідати не тільки розумовому рівню, уже досягнутому дитиною, а й і «зоні її найближчого розвитку». Цим самим він сформулював новий принцип конструювання змісту освіти, якими користувалися укладачі нових навчальних планів і програм [47, 156].

Нові підходи спричинили вираження позитивні зміни навчального плану, в якому було збільшено кількість годин на проведення занять з ритміки, фізкультури, співів і ручної праці. Вперше відведено години на індивідуальні заняття з корекції мовлення, що їх проводив спеціаліст-логопед. У програмах 1955 р. особливого значення надавалося пропедевтичному періоду навчання, допускалася можливість індивідуального проходження навчального матеріалу, програму з праці доповнен заняттями з домоводства (чищення одягу, взуття, прибирання житлових приміщень, приготування їжі) [156].

У цей період розпочався новий етап у трудовій підготовці розумово відсталих школярів. В умовах авторитарного управління державою загалом та освітою зокрема, що властиве для нашої країни періоду другої половини ХХ ст., головною вимогою до трудового навчання було задоволення потреб держави у підготовці кадрів робітничих професій. У зв'язку з цим зміст навчального предмету спрямовано на формування в учнів елементарних трудових прийомів і навичок, необхідних на виробництві.

Практика організації професійно-трудоного навчання учнів 5–7-х класів, що склалася у другій половині 50-х рр. розвитку допоміжної школи, мала певні позитивні ознаки, такі як: відведення стабільної кількості обов'язкових годин на трудове навчання, наявність мережі позашкільних закладів технічного спрямування, функціонування централізованої системи матеріально-технічного постачання. Зменшувалося загальне навантаження, що сприяло розширенню можливості розвитку здібностей і нахилів учнів.

Водночас у системі професійно-трудоного навчання розумово відсталих школярів мали місце і негативні тенденції, такі як надмірна опіка трудової діяльності учнів з боку дорослих, особливо в тих випадках, коли їм доводилося виконувати інтелектуальні дії; формалізм з боку директорів допоміжних шкіл, керівників промислових і сільськогосподарських підприємств у виконанні директив та розпоряджень щодо надання навчальним закладам допомоги у створенні матеріальної бази з трудової підготовки учнів; запровадження в школі обмеженої кількості спеціальностей і профілів підготовки учнів до самостійного життя; низька ефективність самоуправлінської діяльності в учнівських первинних колективах. Досить складною проблемою професійно-трудоного навчання, як і в попередні роки, залишалася організація виробничого навчання у шкільних майстернях та на підприємствах.

У чималій частині середніх і семирічних шкіл не має належної навчально-матеріальної бази. У Вінницькій області відсутні кабінети з фізики, біології. У допоміжних школах Кримської області не створено

майстерень. Подібний стан у Сталінській, Луганській, Київській і ряді областей. В значній кількості допоміжних шкіл не було створено бази для виробничого навчання. [281]

Радянська теорія трудового і професійного становлення особистості стала основою формування трудової політехнічної спрямованості навчально-виховного процесу допоміжної школи. Питанням професійно-трудоного навчання і виховання розумово відсталих учнів 5–7-х класів значну увагу приділяли вчені О. Граборов, Б. Пінський, Г. Дульнєв та інші. Відповідно до їхніх напрацювань формування змісту трудового навчання в 5–7-х класах ґрунтувалося на таких положеннях:

вирішальну роль у формуванні змісту трудового навчання відіграють потреби розвитку країни;

політехнічна, професійна спрямованість змісту навчального предмета забезпечується різними видами продуктивної праці розумово відсталих учнів (для класних потреб, потреб свого колективу, всього суспільства);

зміст матеріалу, що вивчався, формується на основі комплексного використання дидактичних функцій трудового навчання в допоміжній школі;

невід'ємною складником є корекційно-розвивальна, виховна і профорієнтаційна спрямованість змісту професійно-трудоної підготовки розумово відсталих учнів; у випадках, коли праця використовується лише як засіб набуття професії, вона втрачає свою корекційну та виховну здатність;

зміст навчального матеріалу спрямовується і добирається з урахуванням розумового, фізичного розвитку учнів та особливостей пізнавальної діяльності;

у навчальні програми з професійно-трудоного навчання допоміжних шкіл закладено міжпредметні зв'язки з основами наук, структура змісту освіти ґрунтується навколо трьох основних тем – природа, праця, суспільство;

варіативність програм з професійно-трудового навчання для розумово відсталих учнів визначається матеріально-технічною базою школи та наявністю відповідних кадрів [18; 31; 47; 172].

Таким чином, період з 1945 до 1960 рр. можна вважати періодом наукового обґрунтування підходів до формування змісту, форм і методів професійно-трудового навчання, а саме:

у програмах мала місце диференціація навчального матеріалу для дівчат і хлопців, для учнів міста і села, вводились нові розділи, що забезпечували пропедевтичну підготовку, розвиток технічної творчості, конструкторських здібностей розумово відсталих школярів;

у трудовій підготовці відбувся перехід з предметної на операційно-комплексну систему, яка була характерною для виробничого навчання і забезпечувала професійну освіту, сприяла розвитку самостійності учнів. На уроках трудового навчання у 1–2-х класах збереглася предметна система, за якої учні виготовляли передбачені програмою вироби. У процесі такої роботи вони опановували необхідні операційні навички. З учнями 3–4-х класів виконання трудових завдань здійснювалось за операційно-комплексною системою, відповідно до якої спочатку опановують комплекс операційних навичок, а потім починають виготовляти виріб у цілому;

за умови ефективного поєднання навчання з трудовою діяльністю в учнів збагачуються і коригуються уявлення про довкілля, відбувається корекція та розвиток недоліків мислення, пам'яті, волі, виховуються дисциплінованість, працелюбство, охайність, відповідальність та інші якості особистості.

На основі аналізу опублікованих наукових праць та інших джерел можна зробити висновки, що впродовж досліджуваного періоду зміст професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів у допоміжній школі переглядався у світлі тих перебудовчих процесів, які були характерні для всієї радянської школи. Зміст і форми трудової діяльності учнів спеціальної школи розширювались з метою одночасного розв'язання кількох

взаємопов'язаних між собою завдань: формування стійких професійних умінь і навичок, виховання культури праці, уміння використовувати їх у практичній діяльності. Невід'ємним складником роботи допоміжної школи стало формування в школярів таких моральних якостей, як працелюбство, дисциплінованість, дбайливе ставлення до громадського майна, уміння працювати в колективі. Крім того, навчально-виховна робота в допоміжній школі мала тісний зв'язок із загальноосвітніми предметами та самим життям. Так, на уроках з математики значну увагу приділяли формуванню в учнів навичок вимірювання, виконання обчислювальних операцій, перевірку їх діями додаванням і відніманням, діленням та множенням, які, в свою чергу, закріплювались у процесі практичної діяльності.

Незважаючи на певні досягнення в удосконаленні структури, змісту, методів та форм організації професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів у навчально-виховній роботі допоміжної школи мали місце й серйозні недоліки, які не вирішували проблеми. Основними серед них були:

недостатність матеріально-технічного забезпечення професійно-трудового навчання, що вивлялося в неукomплектованості навчальних майстерень верстатами, механізмами, інструментами і матеріалами для виконання вимог навчальних програм з трудової підготовки учнів. Серйозним недоліком діяльності допоміжної школи в трудовій підготовці учнів була незацікавленість підприємств, фабрик, заводів, колгоспів та радгоспів у створенні матеріально-технічної бази професійно-трудового навчання, яка б відповідала потребам місцевого виробництва у спеціалістах низької кваліфікації;

професійно-трудове навчання проводили інструктори, які не мали ні дефектологічної, ні спеціальної професійної підготовки зі спеціальностей, за якими учні готувалися до майбутньої трудової діяльності. У кращому разі вони були кваліфікованими столярами, слюсарями, швачками тощо, але це не вирішувало проблеми та ускладнювало реалізацію в навчальному процесі корекційного компоненту;

продовжувалося раннє, з 12-річного віку, залучення розумово відсталих учнів до професійно-трудового навчання (незалежно від того в якому класі вони перебували) без урахування їхньої моральної, фізичної та інтелектуальної готовності до такого складного виду діяльності.

ВИСНОВКИ ДО I РОЗДІЛУ

Ретроспективний аналіз історії розвитку теорії і практики навчання і виховання розумово відсталих учнів першої половини ХХ ст. дав змогу визначити соціальну складову як мотивуючу основу становлення трудової підготовки дітей цієї категорії.

З'ясовано, що на розвиток трудових можливостей учнів допоміжної школи впливає вся система навчально-виховної роботи. Безпосередня ж підготовка розумово відсталих учнів до самостійного життя і праці здійснюється шляхом включення їх у різні види трудової діяльності: суспільно корисну, продуктивну працю та виробниче навчання, у процесі яких учні одержують необхідні технічні знання, практичні вміння і навички, використовують знання, здобуті на уроках загальноосвітніх предметів.

Доведено, що педагогічні погляди українських олігофренопедагогів початку ХХ ст., на роль і значення трудового навчання в розвитку дитячої особистості формувалися у процесі вивчення і критичного осмислення зарубіжного і вітчизняного досвіду. У ранніх публікаціях Л. Виготського, А. Владимирського, О. Граборова, К. Грачової, В. Кащенко та інших опрацьовано прогресивні ідеї Е. Сегена, Ж. Демора, О. Декролі, М. Монтессорі стосовно змісту роботи допоміжної школи, місця трудового навчання в системі виховання розумово відсталих дітей, спрямованості трудової підготовки на моральний, фізичний та естетичний розвиток учнів. Погляди цих учених щодо великого значення праці для розвитку дитини були прогресивними для олігофренопедагогів того часу.

Проте домінувало переконання, що незалежно від методичної організації включення розумово відсталих учнів у трудову діяльність автоматично розвиває інтелектуальні здібності, формує особистісні якості. Як результат – трудове навчання розглядалося як засіб фізичного тренування рухового апарату дитини, як м'язові вправи, що спонтанно поліпшує психічну діяльність, розвиває інтелект, формує поведінку і дисципліну в учнів, здатність з інтересом і задоволенням виконувати трудові дії.

Звуженість поглядів зарубіжних дефектологів значною мірою долалися спеціальними дослідженнями та практикою навчання розумово відсталих дітей у 20–40-х рр. ХХ ст. (Л. Виготський, О. Граборов, А. Занков). Для вітчизняної олігофренопедагогіки радянського періоду характерними були погляди на трудове навчання як навчальний предмет, метою якого є підготовка учнів до самостійного виконання нескладних видів кваліфікованої праці в умовах тогочасного промислового і сільськогосподарського виробництва. Обґрунтований у радянській психології принцип провідної ролі навчання в розвитку дитини дістав експериментальне підтвердження, конкретизацію і подальший розвиток у дослідженнях Д. Азбукіна, П. Гальперіна, О. Граборова, І. Данюшевського, Л. Занкова, Г. Костюка та ін. Експериментальним шляхом доведено, що роль навчання в психічному розвитку дитини може посилюватися, якщо:

основною умовою як загального розвитку дитини, так і розвитку окремих її здібностей є навчальна діяльність;

загальний розвиток дитини або розвиток її здібностей не виникає суто автоматично як «побічний» результат процесу навчання. Для цього потрібна особлива спрямованість навчального процесу – щоб він виявився ефективним для загального розвитку;

темп розвитку дитини може бути прискорений відповідною організацією як методик, так і змісту навчання.

Перебудова трудового навчання в перші повоєнні роки спрямовувалася на підвищення ролі праці в навчальному процесі та укріплення зв'язку праці із загальним навчанням, що сприяло підвищенню освітнього рівня учнів; на подолання ранньої (з 11–12-річного віку) професійної підготовки, перенесенню її на пізніші роки навчання; на розширення кола професій, які раніше вважалися недоступними для розумово відсталих учнів. Одночасно вносилися істотні зміни в організацію системи трудового навчання. Така організація передбачала: ручну працю (1–3-ті класи), трудове навчання (4–5-ті класи), професійно-трудова підготовку (6–8-мі класи). На останньому етапі

трудове навчання поєднувалося з виробничою практикою, що суттєво розширювало коло знань, умінь і навичок, які не завжди можуть здобувати учні в умовах шкільних майстерень.

У практиці роботи допоміжної школи закріплювалися нові форми трудової діяльності учнів – побутова, самообслуговувальна, суспільно корисна праця, виробниче навчання, практика на дослідних ділянках, що стало вирішальним чинником різнобічного розвитку учнів, підготовки їх до життя і виробничої діяльності. Корекційна робота уже розглядалася як найважливіший компонент професійно-трудового навчання.

Під впливом низки спеціальних досліджень, якими було доведено значне розвивальне і корекційне значення загального і корекційного навчання (М. Гнезділов, Г. Дульнев, І. Єременко, Л. Занков, Б. Пінський, В. Петрова та ін.), науково-теоретичного обґрунтування дістав принцип корекційно-розвивального навчання. Було створено сприятливі умови для максимального використання трудової діяльності учнів для виправлення недоліків розвитку процесів сприймання, уявлення, пам'яті, мовлення, мислення, моторики, інших психічних процесів та інтелектуальних дій (орієнтування у завданні, планування послідовності дій, перенесення набутого досвіду в аналогічні ситуації, контроль за якістю результату праці, виявлення і усунення помилок), які забезпечують внутрішню організацію їхньої трудової діяльності.

З'ясовано, що виправлення властивих розумово відсталим учням недоліків трудової діяльності і перенесення на цій основі загального рівня їх розвитку є однією із найголовніших для допоміжної школи проблем. Від її розв'язання залежить продуктивність праці учнів у процесі навчання, а також успішність соціалізації випускників школи в умовах звичайних виробничих і сільськогосподарських підприємств. Принцип корекції недоліків психічного розвитку учнів допоміжної школи визначає нові вимоги до змісту, методів, форм та дидактичних функцій трудового навчання.

Але вже на цьому етапі розвитку професійно-трудоного навчання розумово відсталих учнів гостро поставало питання щодо відставання матеріально-технічного забезпечення від вимог тогочасного виробництва щодо підготовки робітничих кадрів та недостатнього забезпечення процесу підготовки учнів до праці навчальною і методичною літературою.

РОЗДІЛ II. ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ (1961 – кінець ХХ століття)

2.1. Розвиток структури, змісту та функцій професійно-трудового навчання учнів

У 60-ті рр. ХХ століття колишній СРСР став на шлях розгорнутого будівництва проголошеного суспільства, що потребувало подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу як у загальноосвітніх навчальних закладах, так і в закладах спеціальної освіти (додаток Б). Основні завдання діяльності школи та засоби їх реалізації було визначено Програмою КПРС (1961 р.) і законом «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1959 р.) [55]. У програмі партії зазначалося, що завдяки розвитку нової техніки буде ліквідовано тяжку фізичну працю, а у подальшому і некваліфіковану ручну працю. Тому технічний прогрес, як зазначалось у цьому документі, значно підвищив вимоги до культури виробництва, до спеціальної і загальноосвітньої підготовки всіх працівників.

Одним з провідних напрямків діяльності спеціальних шкіл стає принцип єдності навчання і комуністичного виховання. Передбачалося, що зусилля фахівців спеціальних шкіл не зводяться лише до формування в учнів системи знань, умінь і навичок, а спрямовуються на їхній загальний розвиток та виховання. Цей напрямок діяльності спеціальної школи мав забезпечуватися тісним поєднанням навчання і виховання учнів з життям і практикою комуністичного будівництва. Додержання цього принципу дало змогу дефектологам відкоригувати мету виховання і навчання школярів з урахуванням інтелектуального розвитку та остаточно подолати засади філантропічно-опікунського періоду, який практикувався у попередні роки функціонування допоміжних шкіл і дитячих будинків. У директивних документах зазначалося, що основною метою діяльності школи цього типу стає виховання учнів у комуністичному дусі, підготовка їх до суспільно корисної праці у галузі матеріального виробництва і сфери обслуговування населення.

Уже в перші роки перебудови допоміжної школи (1960-1965 рр.) чітко визначено пріоритетні завдання:

озброєння учнів загальноосвітніми знаннями в обсязі, максимально доступному їхнім пізнавальним можливостям;

створення системи охоронно-педагогічного режиму і корекційно-виховної роботи, спрямованої на запобігання, профілактику та виправлення фізичних і психічних вад;

корекція та розвиток мовлення у процесі трудової діяльності;

прищеплення навичок самообслуговування та організація їх професійно-трудового навчання;

виховання соціально ціннісних навичок поведінки, свідомої дисципліни, культури праці та відповідальності.

Відповідно до даної програми професійно-трудової підготовки допоміжна школа мала підготувати свої вихованців до самостійної трудової діяльності в різних галузях народного господарства. Цим самим, на відміну від загальноосвітньої школи, вона відрізнялася певною завершеністю і практичною спрямованістю навчального процесу [177].

Таким чином, крім загальних завдань навчання і виховання, допоміжна школа розв'язувала і спеціальні – корекцію порушень психофізичного розвитку учнів, спричинених ураженням центральної нервової системи. При цьому педагогічна корекція розглядається як складна система впливу на розумово відсталих учнів, що в поєднанні з медичною допомогою сприяє подоланню порушень психічного розвитку та використовує їх компенсаторні можливості, що полягає в заміщенні ушкоджених функцій збереженими, формуванні інших способів дій з опорою на збережені або менш порушені функції.

Такому підходу до навчання розумово відсталих дітей передувала довготривала науково-дослідна робота колективу вчених-дефектологів НДІ дефектології АПН СРСР, відділу дефектології НДІ педагогіки УРСР, лабораторії спеціальної психології НДІ психології УРСР, дефектологічних

факультетів Московського, Київського та Ленінградського державних педагогічних інститутів [15; 47].

Проведені дослідження в галузі спеціальної психології (Л. Занков, Г. Дульнєв, Б. Пінський, І. Соловйов, В. Петрова, Ж. Шиф та ін.) переконливо довели, що своєрідне і недосконале виконання розумово відсталими дітьми трудових дій може поліпшитися за умови раціонального визначення мети, використання адекватних способів інструктування, здійснення відповідних способів контролю і оцінки. Результати досліджень уможлилювали доповнити методичні теорії радянських дефектологів у галузі спеціальної психології і з'ясували конкретні особливості, якими характеризується трудова діяльність розумово відсталих учнів [15; 18; 172; 258].

У 60–70-х рр. ХХ ст. вдалося конкретизувати психологічні, педагогічні і дидактичні шляхи удосконалення змісту і форм організації професійно-трудового навчання в допоміжній школі, а також розробити засоби посилення корекційної ролі праці у психічному розвитку учнів. Здійснена на цьому етапі робота сприяла подальшому розвитку системи спеціальної освіти розумово відсталих учнів, внесенню серйозних змін в організацію змісту трудової підготовки цієї категорії школярів. Наукові напрацювання О. Ковальнової, В. Карвяліса, С. Мирського, К. Турчинської та ін. чітко визначили основні завдання професійно-трудового навчання – дати учням початкову професійну підготовку, необхідну для роботи на підприємствах промислового і сільськогосподарського виробництва [15; 115; 116; 251].

Перебудову професійно-трудового навчання було також спрямовано на подолання ранньої (з 11–12-ти років) професійної підготовки учнів. Висловлювалась думка, що перенесення трудової підготовки на пізніші роки навчання допоможе школярам свідомо засвоювати програмний матеріал, надасть необхідний рівень теоретичним знанням і практичним уміннями, розширить коло професій, що є важливим для залучення у виробництво випускників, з порушенням інтелекту.

Відповідно до закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» [56] внесено істотні зміни в систему шкільної освіти як загальноосвітньої, так і спеціальної школи (додаток В). У ці роки допоміжна школа стає восьмирічною трудовою політехнічною школою, завдання якої – дати учням основи загальноосвітніх і політехнічних знань у визначеному для закладів цього типу обсязі, виховувати в них любов до праці, готовність до участі в суспільно корисній трудовій діяльності, здійснювати моральне, фізичне, трудове і естетичне виховання.

На допоміжну школу покладалися обов'язки забезпечити всебічний розвиток учнів. На основі досліджень, які підтвердили велике розвивальне і коригувальне значення навчання (І. Єременко, Г. Дульнев, В. Лубовський, В. Петрова), теоретично обґрунтовано принцип корекційно-розвивального навчання та механізми його реалізації, що створило сприятливі умови для максимального використання виховного значення педагогічної корекції [18; 52].

Згідно з цим принципом до провідних компонентів системи педагогічної корекції І. Єременко відносить єдність педагогічних і медичних впливів на учнів; узгодженість виховних впливів на кожного вихованця з боку педагогічного, медичного персоналу і колективу учнів; додержання послідовності і наступності в корекційно-виховній роботі; встановлення єдиного охоронно-педагогічного режиму в школі і сім'ї [156, с. 50].

Перед науковцями, практиками та керівними органами народної освіти ставились такі завдання:

розробити та апробувати таку систему трудової підготовки учнів допоміжної школи, яка б забезпечувала послідовність і наступність між різними ланками професійно-трудоного навчання;

подолати ранню професіоналізацію учнів через введення проміжної ланки між ручною працею і професійно-трудогим навчанням з метою вивчення профпридатності школярів;

з'ясувати зміст, форми і методи трудової підготовки, які дають змогу розв'язувати загальні і спеціальні завдання допоміжної школи;

забезпечити психолого-педагогічні умови подолання розриву між вивченням загальноосвітніх предметів та професійно-трудовим навчанням, активно впроваджувати їх у практику школи (додаток Д).

Уже в 1961-1962 рр. Міністерство освіти УРСР затвердило новий навчальний план (додаток Е) і програми з професійно-трудового навчання (столярна, слюсарна, взуттєва справи). У цьому плані збільшено до 2 год кількість уроків ручної праці в молодших класах допоміжної школи. У 1–3-х класах збережено самообслуговуючу працю, а починаючи з 2-го класу учні залучалися до посильної суспільно корисної діяльності [202].

У 4–6-го класах вводиться новий предмет – домоведення, завдання якого – допомогти учням опанувати знання і оволодіти практичними навичками, необхідними в домашньому господарстві і побуті, розвивати в них самостійність, вміння правильно планувати та організовувати свою працю, навчити їх умілого і бережливого використання обладнання, предметів домашнього вжитку, а також правил санітарії, гігієни, техніки безпеки в побуті. Особлива увага приділялася питанням культури побуту, одягу, особистої гігієни, вихованню гарного смаку.

Відповідно до нового навчального плану учнів старших класів одночасно з навчанням у шкільних майстернях активно включали до виробничого навчання, а в 7–8-х класах вводилась виробнича практика тривалістю 2–6-ти тижнів щороку. Основна мета практики – ознайомити школярів з роботою на виробництві в реальних умовах, з тогочасним обладнанням і механізацією виробничих процесів, залучити їх до спільних форм роботи і соціальних стосунків, які складаються в трудовому колективі. Також учням під керівництвом педагогів і наставників створювали умови для закріплення та вдосконалення вмінь і навичок з обраної професії [295].

Продовження терміну навчання в допоміжній школі на один рік зумовило необхідність внесення змін і в систему трудової підготовки

розумово відсталих учнів. Як вже зазначалося трудову підготовку здійснювали у три етапи. Вона передбачала ручну працю у 1–3-х класах (I етап), уроки загально трудового навчання, тобто професійної орієнтації, у 4-му класі (II етап) та професійно-трудова навчання у 5–8-х класах (III етап). Така структура уможлиблювала більш успішно розв'язувати завдання як загальної, так і спеціальної трудової підготовки. Ручна праця у 1–3-х класах мала своїм завданням формування в учнів нескладних трудових навичок і вмінь, опанування доступних їм прийомів роботи з папером, картоном, тканиною та іншим матеріалом; професійна орієнтація (4-й клас) передбачала ознайомлення з основними видами праці, а професійно-трудова навчання (5–8-й клас) – на підготовку школярів до самостійної трудової діяльності з обраного профілю.

На першому етапі трудового навчання (1–3-й клас) здійснювалась попередня підготовка до системи трудового навчання. Основними формами організації трудової діяльності учнів були урок ручної праці, а також їхнє залучення їх до ліплення, випилювання, конструювання, до ознайомлення з найпростішими видами в'язання, шиття, до роботи з природними матеріалами. Зміст роботи на уроках ручної праці визначався навчальними, виховними і корекційними завданнями школи. Програма передбачала розвиток пізнавальної діяльності школярів. Заняття з ручної праці мали значну велику корекційну спрямованість. За умови правильно організації трудової діяльності учнів ці уроки сприяли розширенню уявлень школярів про природу, людину і працю, корекції і розвитку їхніх уявлень про середовище, у якому вони живуть, розвитку і виправленню недоліків пам'яті, мислення, орієнтації та інших психічних процесів, необхідних у будь-якій праці.

У допоміжній школі уроки праці проводились у спеціально обладнаному класі, у якому кожному учневі відводилось робоче місце, строго додержувалась гігієна праці. Учні зобов'язані були утримувати робоче місце в чистоті, а інструменти, матеріали і вироби у визначеному порядку.

У системі трудової підготовки учнів допоміжної школи велике місце посідали самообслуговуюча та суспільно корисна праця, як і безпосередньо пов'язані із повсякденною життєдіяльністю школярів. Ці види праці передбачали дії, пов'язані з додержанням особистої гігієни, доглядом за одягом і взуттям, прибиранням класної кімнати, місць спільного користування, чергуванням у їдальні, спальні, майстерні, доглядом за рослинами в куточку живої природи. Крім того, вони мали ремонтувати підручники, брати участь у господарських роботах, в озелененні території школи, а працювати на пришкільних дослідних ділянках та виконувати багато інших корисних справ.

На другому етапі професійно-трудового навчання на базі професійних навчальних майстерень учні 4-го класу опановували нескладні прийоми роботи та виробничі операції з використанням верстатного обладнання, різних пристосувань та широкого набору інструментів. Вони ознайомилися з умовами праці в шкільних майстернях з верстатами, інструментами, матеріалами, вивчали вимоги, які загалом висуваються до робітників на виробництві. Впродовж року школярі пізнавали найбільш поширені види праці, опановували найпростішими навичками і прийомами обробки матеріалів; на рівні свідомого виконання операцій отримували елементарні відомості у галузі електротехніки, вивчали особливості різних професій.

У 4-му класі програма з трудового навчання містила ті самі навчальні, виховні та корекційні завдання, що й у 1–3-му класі, але на більш високому рівні, в умовах, наближених до професійно-трудового навчання. Завдання даного етапу – виховати в розумово відсталих учнів уміння і навички роботи в майстерні: організовано і вчасно приходити до майстерні, користуватися верстатами і обладнанням з дозволу вчителя, прибирати робоче місце. Згодом ці вміння і навички закріплювалися як корисні звички, а тому полегшували перехід до самостійної роботи. Навчання в 4-му класі на базі

шкільних майстерень надзвичайно важливе для формування в учнів позитивного ставлення до праці.

У процесі навчання праці в 4-му класі головна увага зверталася на вивчення інтересів та здібностей учнів до того чи іншого виду діяльності, з'ясовувалися трудові можливості та завершувалися робота з профвідбору в межах певного виду праці. На цьому етапі активно проводилася профорієнтаційна робота з учнями та їхніми батьками. Зміст навчання відкривав для цього широкі можливості: учні працювали різними інструментами та матеріалами, у певному ритмі, з різним рівнем самостійності. Для професійної орієнтації школярів організовувалися екскурсії до виробничих майстерень і на виробництво, де вони ознайомлювалися з багатьма видами професій, умовами роботи, особливостями виробничих відносин.

Третій етап професійно-трудової підготовки розумово відсталих – 5–8-й клас. Оскільки основним завданням навчання і виховання учнів допоміжної школи є підготовка їх до самостійної трудової діяльності в умовах загальних виробничих відносин, на перший план висуваються такі завдання, як повідомлення школярам певної системи загальнотрудових і технологічних знань з того чи іншого виду праці, формування відповідних професійно-трудових умінь і навичок, виховання важливих для подальшого життя моральних, особистісних якостей, які забезпечують достатньо успішне включення випускників допоміжної школи у виробничу діяльність. У даному випадку йдеться про виховання інтересу до праці та соціальних мотивів трудової діяльності, стійкої цілеспрямованості та формування самостійності в роботі, формування дисциплінованості і відповідальності у процесі трудової діяльності.

На цьому етапі триває робота щодо корекції недоліків трудової діяльності. Особливу увагу звертають на корекцію недоліків пізнавальної, емоційно-вольової сфер, поведінки та мотивації з використанням засобів трудового навчання. Слід враховувати, що корекційні завдання тісно

пов'язуються із соціальним завданням професійно-трудового навчання – підготовкою розумово відсталих учнів до життя в соціальному середовищі після закінчення школи. Єдність загальних соціальних і корекційних завдань визначає конкретний зміст, організаційні методи, форми і прийоми трудової підготовки осіб такої категорії.

З переходом допоміжної школи на восьмилітній термін навчання реальним стало поєднання трудового навчання з виробництвом. З цією метою для розумово відсталих учнів організуються екскурсії на підприємства і в колгоспи, вводиться виробнича практика на робочих місцях, створюються учнівські виробничі, ремонтно-будівельні, сільськогосподарські бригади. Одночасно з цим створюються сприятливі умови для ознайомлення учнів з організацією праці на виробництві, з правилами внутрішнього розпорядку та формами праці, що наближає трудове навчання до життя, посилює його виховне та корекційне значення (додаток Ж).

Крім перелічених видів праці, у навчальний план допоміжної школи було включено новий предмет – домоведення, зміст якого передбачав коло знань і практичних умінь щодо догляду за житлом, одягом, взуттям і приготування їжі. Завдання цього предмета – виховання в учнів свідомого ставлення до обов'язків ведення домашнього господарства, засвоєння знань і вмінь, необхідних для раціонального виконання різних видів праці, виховання в них навичок культурної поведінки, естетики побуту тощо.

На уроках домоведення розумово відсталі учні виконують практичні роботи, одержують знання відомості про деякі фізичні та хімічні властивості матеріалів, способи їх використання, обробки, зберігання. В учнів удосконалюється чуттєве сприймання: розпізнавання за зовнішніми ознаками, поєднання кольорів, форм, розуміння різних температурних станів тощо.

Розвитку змісту і форм професійно-трудового навчання сприяла Постанова Ради Міністрів УРСР (жовтень 1963 р.) «Про виробниче навчання

учнів сільських загальноосвітніх шкіл». У даному документі чітко визначено роль і місце суспільно корисної виробничої праці учнів, вказувалось на необхідність виготовлення на уроках професійно-трудового навчання виробів, для особистих потреб та господарських, навчальних і культурних потреб школи. Значний акцент ставився на тому, що виробнича праця обов'язково має мати виховне значення [167].

У 1966 р. набуває чинності Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо подальшого поліпшення роботи загальноосвітньої школи», у якій наголошувалось на важливості трудової та політехнічної підготовки учнів. Зазначалося, що середня загальноосвітня школа і надалі розвивається як трудова політехнічна школа. У цьому контексті визначались і загальні завдання школи даного типу: дати учням ґрунтовні знання з основ наук, формувати в них високу комуністичну свідомість, готувати до життя, до свідомого вибору професії і оволодіння нею [186]. Ці завдання повною мірою покладалися і на допоміжну школу.

Важливою також була Постанова ЦК КПУ «Про подальше покращення роботи з професійної орієнтації і трудової підготовки учнів у загальноосвітній школі Української РСР» (1968 р.). Постанова сприяла розширенню профілів підготовки учнів спеціальних шкіл, поліпшенню матеріально-технічної бази, удосконаленню і розширенню зв'язків школи із життям, з практикою будівництва комуністичного суспільства (додаток 3). Дійовими формами профорієнтації стають екскурсії на підприємства, зустрічі з передовиками виробництва, перегляд художніх і навчальних фільмів на означену тематику [189].

З упровадженням цих постанов у життя допоміжної школи реалізуються нові форми організації професійно-трудової підготовки – навчальні виробничі бригади, будівельні та ремонтні загони. Відповідно до постанови 1968 р. закладами закріплюються земельні ділянки, свиноферми, кролеферми, розвивається парникове господарство. Допоміжні школи, крім традиційних форм праці здійснюють підготовку за такими

спеціальностями: овочівник, помічник садового, працівники молочно-тваринницької ферми, свиноферми, птахоферми. В основу рекомендованих професій добиралися спеціальності, які широко впроваджувалися в професійно-технічних училищах, середніх загальноосвітніх школах з виробничим навчанням [296].

У практиці професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів мали місце й інші позитивні тенденції: забезпечувалась наступність трудових знань школярів під час переходу від одного етапу професійного навчання до іншого; при школах створювалися навчально-методичні кабінети професійної орієнтації у відповідності до рекомендацій Міністерства освіти УРСР, нагромаджувався досвід попереднього вивчення професійної придатності учнів до тієї чи іншої спеціальності; здійснювалось вивчення й впровадження в практику роботи допоміжної школи передового досвіду трудової підготовки учнів; забезпечувалась єдність трудового, морального, фізичного та естетичного виховання в системі професійно-трудового навчання.

Таким чином, з одного боку, політика держави спрямовувалась на посилення рівня підготовки розумово відсталих учнів до самостійної праці. З іншого боку – через недостатнє фінансування потреб спеціальної освіти матеріально-технічна база допоміжних шкіл не відповідала вимогам тогочасного виробництва. Низьким залишався рівень підготовки вчителів для здійснення професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів з метою корекції пізнавальної сфери, виховання їхніх особистісних якостей. Повільно в допоміжних школах розгорталась також робота з впровадження сільськогосподарських профілів. У кращому разі сільськогосподарська праця тривалий час використовувалась як база для організації суспільно корисної праці, а також з метою оздоровлення учнів у природних умовах.

Виробнича практика учнів переважно здійснювалась не на підприємствах, а на базі шкільних майстерень, що не забезпечувало зв'язок навчання із сучасним виробництвом і його відповідним оснащенням,

провідними методами організації діяльності, з умовами праці робітників і колгоспників. Наявність таких недоліків в організації трудової підготовки розумово відсталих учнів порушувала принцип зв'язку школи із життям.

Іншим недоліком даного етапу трудової підготовки розумово відсталих було те, що зміст програм з професійно-трудового навчання будувався з опорою на тарифно-кваліфікаційні розрядні вимоги до тих чи інших спеціальностей. Програми містили численні технічні відомості, передбачали формування практичних умінь та навичок, які не відповідали пізнавальним можливостям учнів.

У теорії і практиці професійно-трудового навчання цього періоду зміст спеціальної освіти формувався переважно на основі положень теорії загальної дидактики без урахування особливостей трудової діяльності, професійних інтересів, трудових можливостей і потреб у спеціалістах за місцем проживання батьків дитини. Ці факти свідчать про те, що професійно-трудове навчання здійснювалось за традиційними (столярна, слюсарна, швейна, картонажно-палітурна справи) профілями та програмами, які пройшли випробування часом. Нові профілі трудового навчання не вводились у практику роботи допоміжної школи, хоча саме життя вимагало внесення істотних змін у розширення кола спеціальностей, доступних для розумово відсталих підлітків.

У кінці 60-х рр. ХХ століття було внесено зміни до структури допоміжної школи, організації професійно-трудового навчання учнів. З метою розширення профілів трудової підготовки при допоміжних школах, які мали достатню виробничу базу, відкривалися 9-ті класи з посиленою професійною підготовкою на базі виробничих майстерень. Це дало змогу збільшити кількість годин на професійно-трудове навчання, додатково внести низку профілів, які раніше вважалися недоступними розумово відсталим учням (окремі види будівельних, сільськогосподарських спеціальностей, сфери побутового обслуговування населення). Вжиті заходи сприяли створенню реальних можливостей для здійснення індивідуального і

диференційованого підходів під час вибору майбутньої професії та практики професійно-трудового навчання [283].

Зміни, що відбулися в структурі та в навчальних планах допоміжної школи (збільшення терміна навчання на один рік, скорочення тижневого навантаження в усіх класах, введення нових видів корекційних занять), обумовили необхідність перегляду чинних програм як із загальноосвітніх дисциплін, так і з професійно-трудового навчання. На початковому етапі навчання (1–4-ті класи) вирішувались ті самі завдання, пов'язані з формуванням елементарних навичок праці, а в старших класах (5–9-ті класи) здійснювалась трудова та професійна підготовка розумово відсталих учнів. Таким чином структура професійно-трудового навчання була такою:

1–3-й кл. – трудове навчання, завданням якого формування та розвиток елементарних трудових вмінь і навичок;

4-й кл. – трудове навчання на базі навчальних майстерень з метою визначення професійних намірів та можливостей учнів;

5–8-й кл. – професійно-трудове навчання, з метою формування готовності розумово відсталих учнів до самостійної трудової діяльності;

9-й кл. – виробниче навчання, покликане забезпечити підготовку випускників допоміжної школи до самостійної трудової діяльності.

Збільшення терміна навчання дало змогу збільшити кількість годин на трудове навчання та практику, суспільну працю і виробниче навчання. Передбачалось, що вжиті зміни сприятимуть успішному коригуванню пізнавальної діяльності розумово відсталих підлітків, поліпшенню професійної підготовки їх здійсненню різнобічного розвитку особистості з метою ефективної адаптації та інтеграції в соціум.

Зміна структури допоміжної школи і перебудова системи професійно-трудового навчання потребували вдосконалення змісту трудової підготовки. Визначаючи зміст професійно-трудової підготовки, розробники програм виходили з того, що навчальний матеріал – це педагогічно доцільна система спеціальних доступних знань, які визначені на основі аналізу єдиного

кваліфікаційного довідника з конкретних професій. В основу змісту нових програм з трудової підготовки покладено систему різних за значенням та складністю техніко-технологічних знань, теоретичних та практичних завдань, що відповідали підготовці робітничих кадрів на рівні 1–2-го розряду тарифної класифікації.

Основним завданням першого етапу (трудове навчання) була підготовка розумово відсталих учнів до професійно-трудового навчання в старших класах. З цією метою особливу увагу надавалося формуванню навичок культури праці, чіткої організації робочого місця, бережливого ставлення до матеріалів та інструментів, виконання правил техніки безпеки, оволодінню елементарними прийомами роботи, ознайомленню з деякими властивостями матеріалів, використанню в своїй роботі найпростіших вимірювальних приладів. Таким чином, учні на першому етапі залучалися до виконання практичних робіт, у ході виконання яких здобували знання та навички, необхідні для побутової праці та участі в суспільно корисній діяльності.

З урахуванням принципів трудового навчання та корекційно-розвивальних завдань зміст навчального матеріалу розподілений за роками навчання, видами праці та містилися у розділах: «Практичні роботи», «Пізнавальний матеріал», «Прийоми роботи», «Вміння».

Спеціальними завданнями даного етапу є: вивчення індивідуальних трудових можливостей учнів і формування в них готовності до діяльності в умовах навчальних професійних майстерень. Проте навчання передбачає виявлення як позитивних якостей і можливостей дитини, так і тих, що гальмують розвиток трудової діяльності. У процесі занять ручної праці збираються дані медичного характеру – стан здоров'я учнів, фізичний розвиток, рухова сфера, моторика. Інший напрям окреслює характеристику побутових навичок самообслуговування, стану робочих навичок та вмінь, а також швидкість опанування загальнотрудовими навичками.

Зміст професійно-трудового навчання в 4-му класі будувався з урахуванням завдання політехнічного навчання. Спеціальним завданням цього етапу є формування деяких нових організаційних умінь і навичок поведінки в майстерні. З цією метою навчання здійснювалось шляхом ознайомлення учнів з роботою, яка стосувалася до того чи іншого виду праці.

Незалежно від профілю майбутньої підготовки розумово відсталих учнів основою трудового навчання було виготовлення виробів, ігрового матеріалу із деревини, природного матеріалу, тканини, жести. Заняття проводились у майстернях, у ході яких увага приділялась вихованню чітко вираженого позитивного ставлення до уроків праці, вміння виконувати трудові завдання, складати план дій та діяти відповідно до нього.

Виконання учнями трудових операцій здійснювалось на основі предметної системи. Важливим завданням даного періоду було з'ясування стану працездатності, дисциплінованості, професійної придатності розумово відсталих учнів до тієї чи іншої спеціальності. На основі вивчення пізнавальних та трудових можливостей учнів 1–3-х класів та здобутих знань у процесі загальнотрудового навчання в 4-му класі здійснюється прогнозування успішності навчання на наступному етапі.

На відміну від занять з ручної праці у 1–3-му класах у 4-му класі обсяг знань визначався за темами, що містили чотири розділи: «Вироби або об'єкти роботи», «Технічні відомості», «Вміння», «Практична робота». Дані розділи реалізовували загальнотехнічні знання і вміння, які мали забезпечити політехнічну спрямованість трудового навчання та одночасно підготувати учнів до оволодіння майбутньою професією.

Наступним періодом трудової підготовки є професійно-трудове навчання у 5–8-му класах, на якому завершувалась загальнотехнічна і починалась професійно-трудова підготовка відповідно до обраної спеціальності. Навчальний матеріал було розділено за чвертями і містив такі розділи: «Вироби або об'єкти роботи», «Технічні відомості», «Вміння», «Практична робота». Програма професійно-трудового навчання, на відміну

від попереднього етапу, будувалася на основі операційно-комплексної системи. Основу професійної підготовки учнів допоміжної школи становило виконання готових виробів, що мало суспільно корисне значення.

У процесі професійно-трудового навчання учні ознайомлювалися з новими прийомами праці, оволодівали методами самостійного орієнтування у завданні та вміннями планувати свою діяльність, здійснювати самоконтроль, визначали причини дефектів у готовому виробі тощо. У кінці кожної теми програми передбачали практичні роботи з метою удосконалення загальнотрудових умінь і професійних навичок. Навчальна чверть завершувалась виконанням самостійної роботи та аналізом її якості. На цьому етапі більш широко, ніж на попередньому, розв'язувалися завдання розвитку особистісних якостей, необхідних у спільній праці.

Завершальним етапом професійно-трудової підготовки учнів допоміжної школи є третій етап – виробниче навчання в 9-му класі. Наказом Міністерства освіти СРСР № 32 від 26 травня 1969 року було дозволено організацію 9-х класів при допоміжних школах, що мають базу для професійно-трудового навчання і тісний зв'язок з виробничими підприємствами, на яких можна було організувати виробниче навчання та практику учнів [167].

Згідно з навчальним планом для 9-го класу на виробничу практику виділялося 26 годин на тиждень, які розподілялися так: навчально-практичні заняття в школі – 8 год на тиждень (50 % часу відводилось на теоретичні заняття з матеріалознавства, організацію виробництва, техніку безпеки); виробнича практика – 18 год на тиждень, що здійснювалася безпосередньо на виробництві або в умовах, наближених до сучасного виробництва [204].

Основними завданнями виробничого навчання учнів допоміжної школи було:

удосконалення засвоєних раніше професійних умінь і навичок, що забезпечують самостійність у трудовій діяльності, формування у школярів більш складних технічних і технологічних знань з обраної спеціальності;

ознайомлення в теорії і на практиці з порядком нормування і оплати праці, економії сировини, з обліком готової продукції;

організація змагань, підвищення рівня кваліфікації з обраної учнем спеціальності;

використання процесу трудового навчання з метою розвитку вмінь виконувати трудові дії у виробничих умовах.

Зміст програм навчально-практичних занять у 9-у класі (280 год на рік) розроблявся з урахуванням завдань, які відповідають початковій трудовій кваліфікації, а прийоми робіт, способи обробки матеріалів, контрольні дії у процесі навчання досягають виробничих норм робітників.

Відкриття 9-х класів з підвищеною професійною підготовкою на базі виробничих майстерень дало змогу збільшити кількість годин на трудове навчання (понад одну третину). Крім традиційних спеціальностей (столярна, слюсарна, швейна, палітурна справа), введено низку профілів, які раніше вважалися недоступними розумово відсталим дітям (окремі види будівельних, сільськогосподарських профілів, сфери обслуговування населення тощо). Розширення профілів навчання старшокласників створило реальні можливості для врахування індивідуальних особливостей їхнього розвитку, диференційованого вибору доступних профілів майбутньої підготовки, а також ступеня поширеності введеної професії в районі розташування школи [204].

Щодо структури програми виробничого навчання в 9-х класах дещо відрізнялися від попередніх. Зокрема, вони містили обсяг теоретичних відомостей: машинобудування, матеріалознавство, техніка безпеки, основи гігієни праці. Деякі відомості учні вже засвоїли, проте в даних програмах вони мали більш узагальнений характер. У програми виробничого навчання, крім теоретичних тем, було включено і технологічні теми, які передбачали вивчення деяких прийомів праці та технології виготовлення тих чи інших виробів.

Виробниче навчання передбачало також і виробничу практику, програму якої розробляли вчителі професійно-трудового навчання кожної окремої школи та узгоджували з управлінням (відділом) освіти та базовим підприємством. Науково-методичні рекомендації до складання програм виробничої практики розумово відсталих школярів розробляли С. Мирський, Г. Мерсіянова, О. Ковальова, де зазначалось, що виробнича практика будується з урахуванням трудових можливостей розумово відсталих підлітків шляхом добору оптимальних видів праці.

Під час вибору видів праці для виробничої практики необхідно було враховувати низку педагогічних вимог, а саме: перспективи працевлаштування кожного учня; вибір оптимальних за складністю виробничих завдань для кожного школяра за змістом розумових дій і фізичного навантаження; добір трудових завдань з урахуванням поступового зростання їх складності; включення у зміст діяльності провідних методів праці, раціональної технології виробу, найбільш ефективної її організації і сучасного обладнання; забезпечення умов техніки безпеки, санітарних норм та гігієни праці підлітків тощо.

Зміст трудової підготовки на той час було відображено у спеціальних програмах з столярної, слюсарної, швейної справ, а також із сільськогосподарської та будівельної справи. У багатьох допоміжних школах за зразком типових програм розроблялися й інші програми – з в'язання, вишивання, килимарства, гончарної, кулінарної справ, писанкарства тощо [293; 299].

Таким чином, продовження терміна навчання в допоміжній школі сприяло усуненню в програмах окремих недоліків, що були допущені у попередніх програмах та передбачало збільшення годин на професійно-трудова підготовку. У програмах з трудового навчання матеріал розподілявся за роками та годинами, що відводились на вивчення тих чи інших розділів або тем. На всіх етапах трудового навчання розв'язувалися завдання щодо формування професійних навичок, інтелектуальних умінь, засвоєння техніко-

технологічних знань. Більш чітко в програмах було відображено корекційно-розвивальну функцію трудового навчання, а також вперше зроблено спробу визначити рівні навчальних вимог з урахуванням особливостей розвитку кожного учня, хоча питання диференціації навчальних навантажень з урахуванням ступеня основного та супутніх порушень ще потребувала подальшого вивчення.

Починаючи з 70-х рр. активізувався пошук шляхів розв'язання диференційованого підходу і диференціації навчання в умовах допоміжної школи. Теоретичні основи проблеми диференційованого підходу до професійно-трудоного навчання висвітлено у фундаментальних дослідженнях, що їх здійснювали співробітники НДІД АПН СРСР, а також на кафедрах дефектологічних факультетів та інших навчальних закладах (Т. Власова, Г. Дульнєв, Л. Занков, І. Єременко, В. Лубовський, О. Лурія, Г. Мерсіянова, Л. Новікова, М. Певзнер, О. Правдіна-Вінарська, Б. Пінський, В. Петрова, І. Солов'єв, Г. Сухарева, Ж. Шиф та ін.).

Результати проведених досліджень розширили знання про розумову відсталість і дали змогу з'ясувати типологічні психолого-педагогічні особливості, характерні для окремих груп учнів. Дослідження дали також підстави для пошуку шляхів диференціації учнів допоміжної школи з урахуванням їхніх психологічних, інтелектуальних особливостей та можливостей до навчання. Це уможливило включити до програм зміст навчального матеріалу декількох рівнів та в межах одного класу здійснювати його диференціацію. При цьому було необхідно враховувати, що диференціація навчання вирішувалась не тільки через диференційований зміст навчання, а й через диференціацію методів, прийомів навчання на всіх етапах трудової підготовки учнів.

Для подальшого розвитку загальної і професійної освіти розумово відсталих учнів великого значення мала постанова Ради Міністрів СРСР «Про подальше поліпшення навчання, трудового влаштування і обслуговування осіб з дефектами розумового і фізичного розвитку»,

прийнята у 1975 р. У постанові вказується на необхідність подальшого поліпшення загальної і професійної освіти, працевлаштування, медичного, культурно-побутового та інших видів обслуговування дорослих і дітей з дефектами розумового та фізичного розвитку [200].

Радам Міністрів союзних республік доручено перебачити в планах розвитку народного господарства на 1976-1980 рр. збільшення мережі всіх типів спеціальних шкіл, у тому числі й професійно-технічних училищ, розширення в них відповідної бази з професійної підготовки, будівництва об'єктів культурно-побутового призначення.

На виконкомі місцевих Рад депутатів трудящих, на Міністерства і відомства покладалась відповідальність за працевлаштування випускників шкіл-інтернатів і професійно-технічних училищ для осіб з дефектами розумового і фізичного розвитку, створення для них необхідних виробничих, житлових та культурно-побутових умов. На Міністерство освіти СРСР і Державні комітети Ради Міністрів СРСР з професійно-технічної освіти покладалось завдання здійснити заходи, які забезпечують навчання у визначеному обсязі всіх дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку, а також підвищення їхнього рівня освіти, якості навчання і трудової підготовки.

У 1976 р. Головне управління шкіл Міністерства освіти СРСР затвердило та впровадило нові програми з професійно-трудового навчання, перекладені на українську мову та рекомендовані для допоміжних шкіл України. Програми з професійно-трудового навчання випускались у двох збірниках за редакцією Г.І. Савченко [204]:

І збірник – слюсарна, столярна та швейна справи;

II збірник – столярно-плотницька, штукатурно-малярна справи та сільськогосподарська праця.

У пояснювальній записці, загальній для всіх програм, подаються основні організаційні і методичні рекомендації, а в пояснювальних записках до кожного типу праці – рекомендації стосовно даного профілю навчання

(додаток К). Ці навчальні програми не мали суттєвих відмінностей від попередніх.

Досвід роботи допоміжної школи та результати наукових досліджень тих років дали змогу внести до нових програм лише деякі уточнення: зміст програм викладено більш послідовно, уточнено окремі формулювання, усунуто з тексту дрібні зауваження, що обмежували діяльність учителя. Так, за новими програмами вчителів надавалось право змінювати одні види виробів іншими, але в усіх випадках ці вироби мали відповідати таким вимогам: містити вправи на виконання виробничої операції відповідно до теми, бути доступними, зрозумілими учням з певною трудовою підготовкою, мати суспільно корисне призначення. Також передбачалась можливість диференційованого вибору спеціальності з урахуванням ступеня враженості основного та супроводжувальних дефектів. З метою поліпшення професійної підготовки розумово відсталих учнів проводився також диференційований їх відбір у навчально-трудова групи за видами праці. Цей відбір здійснювався на основі індивідуальних характеристик, що їх склали вчителі 1–3-х класів, вихователі, лікар. У 4-му класі склад навчальнотрудових груп остаточно уточнював учитель з трудового навчання.

Та, незважаючи на вжиті заходи, якість підготовки учнів допоміжної школи до самостійного життя ще не відповідала потребам виробництва і соціального замовлення. Вивчення стану соціально-побутової компетенції розумово відсталих учнів виявило низький рівень орієнтації їх в елементарних побутових завданнях. Особливо це стосувалось учнів, які відірвані від сім'ї та проживали в інтернатах. Такий стан був зумовлений скороченням годин на самообслуговувальну працю та вилучення із навчального плану предмета з доведення.

Важливим чинником змін у структурі та змісті професійно-трудоного навчання стала реформа загальноосвітньої і професійної школи 1984 року. Відповідно до «Основних напрямлень реформи загальноосвітньої і професійної школи» здійснено вдосконалення структури навчального плану

допоміжної школи для розумово відсталих дітей. З метою підвищення ефективності підготовки учнів до трудової діяльності в Україні вводиться 9-річний термін навчання та відкривається 10-й клас з поглибленою професійною підготовкою [15].

Навчання праці в початкових класах спрямовує на розвиток самостійності учнів під час виконання трудових завдань, підготовку їх до загальнотехнічної праці, яка здійснюється на базі шкільних майстерень. Навчальний матеріал у програмі (за ред. Т. Залялова) розподілено за роками навчання з урахуванням вікових та психофізичних особливостей розумово відсталих учнів [205, 206].

Професійно-трудова підготовка учнів передбачає два періоди навчання: загальнотрудове навчання політехнічного характеру на базі професійних навчальних майстерень (4-й клас) [205]; професійно-трудове та виробниче навчання у відповідних майстернях (5–9-ті класи) [206]. Перший період – ознайомлення учнів з роботами, які мають чітко визначену професійну спрямованість, і виховання в них організаційних умінь і навичок. На цьому етапі навчання в професійних майстернях звертається увага не тільки на практичне виконання завдань, а й на обговорення характеристик виробу, обмірковування плану роботи, оцінку результатів власного виробу. Формування цих умінь і навичок розглядається як обов'язкова умова корекційної спрямованості навчальної праці у допоміжній школі. За період навчання в 4-му класі остаточно визначаються особливості трудової діяльності учнів та їх можливості в оволодінні даною професією (додаток Л).

У процесі професійно-трудового навчання на цьому етапі триває робота з відбору школярів за видами праці: виявляються більш складні випадки прогнозування в розвитку трудової діяльності окремих учнів, оцінюються їхні трудові можливості, інтереси, здібності і нахили до конкретних видів трудових завдань. У 4-му класі склад навчально-трудової групи остаточно затверджує вчитель з трудового навчання.

Другий період професійної підготовки здійснюється за програмами 5–9-х класів на основі операційно-комплексної системи. Зміст навчальних програм розподілено за чвертями і темами (теоретичні, технологічні, практичні тощо). Теоретичні теми містять новий пізнавальний матеріал – зазвичай технологічні відомості, що подавалися паралельно з іншими темами. Більшість технологічних тем перебачають установчі вправи, мета яких – навчити учнів нових прийомів роботи. У кожній чверті здійснюється повторення навчального матеріалу на практиці з метою удосконалення загальнотрудових навичок, спеціальних прийомів роботи і формування вмінь раціонально планувати свої трудові дії. Навчальну чверть завершує самостійна робота учнів, а в кінці навчального року проводиться контрольна робота, об'єкти та умови виконання якої розробляють місцеві та обласні методичні об'єднаннями вчителів професійно-трудового навчання.

Програма передбачає, крім усного та письмового інструктування, використання предметних технологічних карт. Письмові технологічні карти являють собою план виготовлення виробу. В навчальних технологічних картах подається інформація щодо послідовності операцій, зазначаються матеріали, інструменти та обладнання на кожну операцію, даються ескізи. У деяких випадках використовують операційні карти (технологічні карти, складені на одну операцію без вказівки розмірів виробу).

У перші 2-3 роки навчання у шкільних майстернях використовуються предметні технологічні карти, які допомагають учням оволодіти вмінням планувати свою роботу. Предметна карта містить зразки виробу на різних стадіях обробки. Також рекомендується поєднувати письмову і предметну карту в одному наочному посібнику (комбінована карта).

У програмах пропонується орієнтовний розподіл годин на вивчення тем. Учителеві надається право вносити зміни до розподілу годин у межах навчальної чверті, але всі зміни мають бути узгоджені з адміністрацією школи та затверджені директором. Допускалось також внесення деяких змін до програми 8-го класу, що пов'язано зі спеціалізацією навчання та

місцевими умовами (виробниче середовище школи і можливість працевлаштування учнів). Крім передбачених навчальних годин, дозволялась заміна окремих тем іншими, що відповідають конкретним спеціальностям, за якими здійснюється подальша підготовка і працевлаштування молоді.

У 9-му класі учні спеціалізуються за професіями, що відповідають профілю базового виробництва. Так, програма професійно-трудового навчання (1986 р.) із слюсарної справи була орієнтована на підготовку слюсаря (деревообробне виробництво), із швейної справи – швей-мотористки з пошиття одягу та постільних виробів, із сільськогосподарської праці – оператора машинного доїння [206]. У тих випадках, коли виробнича практика на базовому виробництві здійснювалася за іншим профілем, у програми для 9-х класів вносилися зміни, які розроблялися у школі.

Отже, зміна структури допоміжної школи та оновлення змісту трудової підготовки сприяли удосконаленню системи професійно-трудового навчання. Збільшення термінів навчання в допоміжній школі дало змогу також оптимізувати зміст загальноосвітньої підготовки, визначити потенційні можливості розумово відсталих учнів щодо обсягу загальноосвітніх знань, умінь та навичок і на цій основі внести відповідні зміни до організації змісту професійно-трудового навчання.

Характерною особливістю цього періоду розвитку професійно-трудового навчання стало те, що засвоєння прийомів і операцій учнями здійснювалось за операційно-комплексною системою, коли з більшістю прийомів праці школярі попередньо ознайомлювалися у процесі виконання вправ з подальшим використанням цих прийомів у комплексних практичних завданнях, які складаються із різних операцій.

За новими навчальними програмами розширювались профілі підготовки розумово відсталих учнів до майбутньої професійної діяльності. Крім традиційних спеціальностей (столярна, слюсарна, швейна, шевська, картонажно-палітурна справи), вводились нові профілі: будівельна (каменярь, муляр, штукатур, плиточник), обслуговувальна праця (сестра-няня,

прибиральниця, двірник, працівник зеленої зони), сільськогосподарська праця (помічник садівника та городника, помічник працівника ферми, тракториста, пасічника) тощо. Школам, у яких вводились нові профілі підготовки, дозволялось на основі чинних програм розробляти з певного виду професії шкільні програми, затверджені обласним відділом (управління) освіти.

Як засвідчує практика, зазначені вище профілі навчання є педагогічно виправданими, оскільки за складом теоретичних знань, практичних умінь і навичок є доступними, посильними для систематичного засвоєння. Усі ці спеціальності не потребують високої загальноосвітньої та загально технічної підготовки розумово відсталих учнів та дають змогу (за умови раціональної організації трудової діяльності) визначити зв'язок між елементарними загальноосвітніми знаннями та трудовою діяльністю учнів. На цьому етапі навчання, як і на попередніх, особливу увагу звертають на корекцію недоліків трудової діяльності учнів. Одночасно з розв'язанням корекційних завдань в учнів розвивають трудові вміння, які підвищують їх самостійність, творчість, формують соціально значущі якості особистості.

Описуючи даний період розвитку змісту професійного навчання В. Бондар зауважує, що «професійно-трудове навчання на цьому етапі за характером організації діяльності учнів наближається до праці робітників на виробництві. За прийомами праці, за характером організації робочого місця, плануванням, обліком її результатів, розподілом обов'язків між учнями воно відповідає умовам реального виробництва» [15, с. 302]

Виробниче навчання в 10-му класі є завершальним етапом трудової підготовки розумово відсталих підлітків. У цей період учні опановують уміння виконувати перелік робіт, який відповідає рівню початкової трудової кваліфікації. Мета трудового навчання на завершальному етапі полягає в підготовці учнів до самостійної праці на певному робочому місці того чи іншого підприємства, у досягненні ними визначеної на даному підприємстві

якості і результативності праці, адаптації до умов роботи в колективі та інтеграції у суспільство.

Спрямованість трудової підготовки в 10-му класі на технологію певного підприємства визначає специфіку змісту навчальних програм. Вона має відображати конкретний технологічний процес, структурними компонентами якого є:

програма теоретичного навчання;

програма виробничої практики.

Обидві програми створювала школа з використанням методичних рекомендацій типових навчальних програм, затверджених Міністерством освіти.

Кваліфікаційні іспити завершують трудову підготовку розумово відсталих підлітків. Іспити приймала комісія базового підприємства, яка керувалася загальними для даної галузі виробництва положеннями про кваліфікаційний іспит, за результатами якого учням присвоювала кваліфікаційний розряд.

Слід зазначити, що у 90-х роках ХХ ст. при допоміжних школах створювалася і післяшкільна професійна підготовка, яка прирівнювалася підготовці у професійних училищах. Наприклад, допоміжна школа с. Антоніни, Хмельницької області (директор Кондратюк Ігор Всеволодович). Розробляючи проблему «Удосконалення системи професійно-трудового навчання та підготовки учнів до самостійної праці» при закладі були створені групи післяшкільної професійної підготовки I–II року навчання. Дотримуючись принципу послідовності, а також враховуючи, що після школи розумово відсталі юнаки повертаються до дому, для професійної підготовки обирають такі спеціальності, в яких зберігається значна частка ручної праці, а механізація є порівняно простою і не вимагає високої кваліфікації. Професійна підготовка розумово відсталих учнів здійснювалася за традиційними профілями: столярної (вчителі Л. Кондратюк, І. Мецько) та

швейної справи (Л. Медвідь, С. Якобчук) на основі відповідних розроблених навчальних програм та матеріально-технічного забезпечення.

Праця учнів організована на виробничій основі. Кожна група одержувала планове завдання, вела облік виготовленої продукції, контролювала якість праці, дбала про економію енергоресурсів, сировини, збереження інструментів.

Проте, вивчення потребує питання, наскільки напрямки професійної підготовки узгоджуються з індивідуальними і типологічними особливостями учнів, враховують інтереси місцевого господарювання, місце проживання батьків учнів та можливості працевлаштування випускників.

Таким чином, у період 1961-1990 рр., завдяки узагальненню досвіду роботи спеціальної школи та на підставі аналізу результатів наукових досліджень було систематизовано та чітко охарактеризовано функції трудової підготовки розумово відсталих учнів, що дало новий поштовх для внесення дидактичних змін у зміст і форми їхньої професійно-трудової підготовки.

Зокрема, визначено три основні функції професійно-трудового навчання: *навчальну, виховну та корекційну*.

Навчальна функція (І. Єременко, В. Воронкова) професійно-трудового навчання передбачає засвоєння технологічних знань, формування в розумово відсталих учнів загальних та спеціальних умінь і навичок. Найповніша реалізація цієї функції забезпечує повноту, систематичність і усвідомленість загальноосвітніх та професійних знань, їх міцність і дієвість. На уроках ручної праці учні допоміжної школи, ознайомлюючись з різними властивостями предметів та явищ, розширюють та поглиблюють знання про навколишній світ; застосовують загальноосвітні знання в трудовій діяльності; працюють з різними матеріалами та інструментами; ознайомлюються з властивостями та особливостями матеріалів, з різними знаряддями праці та їх призначенням [24; 105; 113; 156].

Профорієнтаційний період професійно-трудового навчання розумово відсталих школярів (4-й клас) спрямований на загальнотехнічну підготовку. Учні допоміжної школи в навчальних майстернях здобувають знання, вміння та навички працювати з різними матеріалами і виконувати різні види ручної праці, набувають узагальнених трудових умінь, застосовують доступні прийоми праці, сукупність яких становить основу професійного навчання. Вони навчаються самостійно орієнтуватись у завданні, планувати порядок його виконання, опираючись на попередній досвід та знання, контролювати свою роботу, порівнювати її із зразком, змістом завдання. Одночасно з учнями допоміжної школи проводяться профорієнтаційну роботу.

Навчальна функція професійно-трудового навчання в старших класах передбачає засвоєння учнями спеціальних професійних знань, умінь та навичок з тієї чи іншої професії. На цьому етапі здійснюється перехід від загального курсу професійного навчання до оволодіння знаннями, навичками та вміннями, характерними для окремо визначеного профілю професійної підготовки.

Процес трудової підготовки поряд з навчальною реалізує також *виховну функцію*, яка органічно впливає із самого змісту і методів професійно-трудового навчання. Дана функція передбачає формування в розумово відсталих учнів моральних якостей особистості, а саме: працелюбності, позитивного ставлення до праці, трудової дисципліни, виховання культури праці, вміння працювати в колективі, бережливо ставитися до суспільного майна, відчувати відповідальність тощо. Основною передумовою реалізації виховної функції трудової підготовки в допоміжній школі є встановлення постійного зв'язку між загальноосвітнім та професійно-трудова навчанням [11; 47; 112].

На всіх етапах розвитку професійно-трудового навчання праця визнавалась як засіб корекції психофізичного розвитку та емоційно-вольової сфери розумово відсталих школярів. На даному етапі процес трудової підготовки спрямовано на створення спеціальних умов, які б забезпечували

корекцію та розвиток пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери учнів з вадами інтелекту.

Корекційну функцію професійно-трудового навчання в допоміжній школі забезпечують через: організацію трудової підготовки (пропедевтичний період, профорієнтаційний, професійно-трудове навчання та виробнича праця); доцільний добір трудових завдань; дозування трудових зусиль учнів; спеціальні вправи, які сприяють розвитку і закріпленню у школярів процесів аналізу, синтезу, порівняння, пам'яті, мовлення, рухів, учинків і дій, особистісних якостей, емоційно-вольової сфери [12; 47; 171].

Ураховуючи низький рівень пізнавальних можливостей розумово відсталих учнів, трудова підготовка здійснюється в полегшеній формі, що передбачає адаптацію обсягу і характеру навчального матеріалу до їхніх пізнавальних можливостей. Реалізують це завдання шляхом спрощення структури знань і практичних дій, навчальний матеріал подають на нижчому рівні узагальнення, теоретичні знання засвоюють у процесі виконання практичних завдань. Вивчення складніших розділів теоретичних знань і технологічних операцій здійснюють через поділ їх на окремі частини і засваєння кожної з них окремо.

Корекційну функцію трудового навчання визначають ще й тим, що оволодіння професією здійснюється за спеціальними програмами, структуру і зміст яких побудовано з урахуванням психофізичного розвитку учнів. Програми з усіх профілів трудового навчання розроблено з урахуванням того, щоб дати розумово відсталому учню оптимальний обсяг технологічних знань, необхідних для свідомої участі у трудовій діяльності, доступні загальнотрудова і спеціальні вміння й навички, необхідні для самостійної праці.

Усі три функції професійно-трудового навчання перебувають у тісній взаємодії та реалізуються через: систему трудової підготовки; зміст професійно-трудового навчання, який забезпечує реалізацію цих функцій; різноманітність форм, методів і засобів професійно-трудового навчання.

Послідовність та взаємопроникненість цих функцій під час організації професійної підготовки учнів з вадами інтелекту підносить його на якісно новий рівень. При цьому комплексно реалізуються мета і завдання, покладені перед допоміжною школою, а саме – підготувати школярів до самостійної трудової діяльності та життя в суспільстві.

Таким чином, основні напрямки реформи загальноосвітньої і допоміжної школи досліджуваного періоду (1961-1990 рр.) полягали в тому, що школа покликана виховувати, навчати і розвивати молоде покоління з максимальним урахуванням тих суспільних вимог, у яких воно буде жити і працювати. В удосконаленні діяльності школи особливого значення набуває підготовка молодого покоління до праці. Поєднання навчання з виробничою працею передбачає включення учнів у систематичну організаційну, посильну для здоров'я і віку суспільно корисну працю. Метою трудового виховання і навчання в школі є прищеплення любові до праці і поваги до людей праці, ознайомлення учнів з основами сучасного промислового та сільськогосподарського виробництва, будівництва, транспорту, сфери обслуговування; формування в них у процесі навчання і суспільно корисної праці навичок і вмінь; спонукання до свідомого вибору професії і отримання професійної підготовки.

Ця мета на різних етапах розвитку трудової підготовки учнів досягалася тою чи іншою мірою, збільшувалась кількість навчальних годин на трудове навчання і суспільно корисну, виробничу працю та проведення щорічної трудової практики, було розроблено, апробовано і впроваджено комплексні програми з професійно-трудоного навчання, розширено профілі підготовки і види праці з урахуванням місця розташування школи, виробничого середовища, потреб у робочих кадрах місцевості, у якій розташована школа.

Активна участь в організації трудової підготовки і виховання учнів – найважливіший обов'язок виробничих колективів. Кожна школа зобов'язана була мати базове підприємство. У законодавчому порядку чітко визначалося,

що базові підприємства на правах своїх структурних підрозділів створюють шкільні і міжшкільні майстерні, навчально-виробничі комбінати, навчальні цехи і майданчики, окремі учнівські місця, стаціонарні польові стани учнівських виробничих бригад, табори праці тощо. Вони виділяють певне обладнання, техніку, матеріали, комплектуючі засоби, землю для пришкільних навчально-дослідних ділянок, планують і організують виробничу діяльність, оплачують працю школярам.

Проте ватро зазначити, що на цьому етапі розвитку системи професійно-трудового навчання не всі можливості було використано для того, щоб рівень професійної підготовки учнів допоміжної школи відповідав вимогам того часу. Так, близько 80 % випускників через кілька років самостійної праці змінювали профілі своєї діяльності та місце роботи. Причинами такої ситуації були незадоволеність характером своєї діяльності, некваліфікована робота, низька заробітна плата. За даними В. Бондаря, 30 % випускників змінювали місце роботи один раз, 40 % – два рази, 23 % – три рази. Наведені факти свідчать про те, що профілі трудової підготовки не завжди ретельно добирались з урахуванням ступеня їх складності з операційно-виконавчого боку та доступності учням [15, с. 162].

Таким чином, і сьогодні основним завданням загальноосвітньої і професійної школи є поліпшення стану трудового виховання і навчання учнів. У розв'язанні цього завдання велика роль належала поєднанню навчання з виробничою працею як умова виховання свідомого ставлення до навчання, громадянського, морального, фізичного та інтелектуального виховання особистості. Водночас не можна не враховувати того, що специфіка навчання розумово відсталих диктувала низку особливих вимог до поєднання навчання з виробничою працею. Виробнича праця створювала можливість розвитку в учнів трудової витривалості, звички до циклічної праці, здатності вдосконалювати професійні навички тощо. За умови успішної організації праці виховувалось стійке бажання виконувати доручене завдання, яскраво виявлялась активність у процесі роботи. Наведені

особливості дають змогу розв'язувати такі виховні завдання, які раніше були надто складними.

2.2. Посилення корекційної спрямованості професійно-трудового навчання і виховання учнів (1961-1990 рр.).

Оскільки теорія загальної освіти учнів допоміжної школи розвивалася в нерозривному зв'язку з теорією професійно-трудового навчання, у дидактичній системі допоміжної школи трудовій діяльності відводилося багатоаспектне значення. Проведені під керівництвом Г. Дульнєва дослідження (В. Карвяліс, О. Ковальова, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Н. Павлова, К. Турчинська) засвідчили, що трудові процеси створюють благотворне підґрунтя для цілеспрямованої корекційно-виховної роботи в допоміжній школі. Експериментальним шляхом було доведено, що трудове навчання за умови правильної його організації відіграє важливу роль у розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, підвищенні інтересу й активності дітей у процесі вивчення загальноосвітніх предметів.

Як зазначав Г. Дульнєв, «корекційний вплив процесу навчання і виховання на розвиток розумово відсталих учнів найефективніший тоді, коли він зорієнтований на формування у дітей вищих форм психічної діяльності – логічного мислення, причинного обґрунтування своєї предметно-практичної діяльності, мотивів у трудовій діяльності. Під впливом корекційного навчання розвиток розумово відсталих дітей іде нібито зверху вниз: від виправлення недоліків найпізніших складних утворень у психіці дитини, її логічного мислення і від нього до виправлення недоліків інших форм психічної діяльності, зокрема емоційно-вольової сфери» [47, с. 156]. Актуалізація і вдосконалення специфічних для людської праці психічних процесів уможлиблюють піднести трудову діяльність учнів допоміжної школи на більш високий ступінь розвитку. Отже, виправлення недоліків, властивих розумово відсталим учням, розглядається в корекційній педагогіці як найбільш ефективний шлях розв'язання навчально-виховних завдань.

Метою допоміжної школи є навчання, виховання і трудова підготовка дітей, які мають стійку розумову відсталість. Загальна, найбільш характерна особливість розумово відсталих дітей – порушення пізнавальних процесів, що не дає їм змоги навчатися в умовах загальної масової школи. Саме тому впродовж всієї історії розвитку теорії і практики навчання дітей цієї категорії здійснюється пошук педагогічних умов, за яких розумово відсталіх більш-менш успішно готували до самостійної трудової діяльності. До таких умов у насамперед належать: включення дітей у трудову діяльність; ознайомлення їх з певною системою знань щодо якогось виду праці; формування відповідних професійно-трудоових умінь і навичок; виховання моральних, особистісних якостей, позитивного ставлення до праці та виправлення засобами трудового навчання недоліків психічного розвитку, опираючись на збережені або менш порушені психічні функції.

На всіх етапах розвитку системи професійно-трудоового навчання розумово відсталіх розв'язувалося й спеціальне завдання – корекція психічних та фізичних порушень дітей як умова успішного навчання, виховання та підготовки до включення в широкі соціальні зв'язки і виробничу діяльність. Як зазначав Г. Дульнєв, «Співвідношення між трудовим навчанням і корекцією недоліків розвитку розумово відсталіх дітей є аналогічним тому, яке має місце між навчанням і розвитком нормальної дитини. Провідна роль належить навчанням, але за умови, коли процес навчання активно, цілеспрямовано організується вчителем у корекційно-розвивальному напрямі» [47, с. 11]. Учений наполягав на тому, що завдання корекції психофізичних порушень розумово відсталіх учнів мають найтісніше пов'язуватися із загальносоціальним завданням трудового навчання у допоміжній школі, що сприяє їхній соціальній адаптації по закінченні школи.

У світлі перебудовчих процесів, що активно відбувалися у 60-ті – на початку 70-х рр., організація професійно-трудоового навчання в допоміжній школі, як і інші компоненти навчально-виховного процесу, потребувала

нових підходів. Виникала гостра потреба в розробці концепції змісту спеціальної освіти в межах теорії корекційної педагогіки, спрямованої на взаємодію процесів запобігання порушеному розвитку і його корекції. Так, ставиться за мету забезпечити всебічний розвиток і підготовку розумово відсталих до включення в широкі соціальні зв'язки і виробничу діяльність. Практика допоміжних шкіл також вимагала обґрунтованого розв'язання таких важливих питань навчально-виховного процесу, як структура, зміст, організація навчально-виховного процесу, динаміка розвитку завдань і мети на окремих етапах спеціального навчання й виховання, координація та інтеграція системи загальних і спеціальних завдань допоміжної школи.

Проведені на даному етапі дослідження (Г. Дульнев, І. Єременко, Н. Морозова, В. Петрова, Б. Пінський, Ж. Шиф) підтвердили висунуту раніше тезу про те, що загальні закони психічного розвитку нормальної дитини як соціальної особистості поширюються і на психічний розвиток розумово відсталих. Експериментально доведено, що психічний розвиток здійснюється на основі виникнення умовно-рефлекторних зв'язків, які закріплюються в певних системах умовних рефлексів, утворюючи динамічні стереотипи. Це положення зумовило потребу посилити увагу до вдосконалення системи навчання учнів допоміжної школи на основі загальнопедагогічних принципів. Наголошувалося на тому, що структура допоміжної школи, форми, принципи та методи навчання і виховання переважно єдині для зальноосвітньої і допоміжної школи [18; 47; 171].

Водночас зазначалося, що розумово відсталим школярам властиві й специфічні особливості психічного розвитку. Вивченню цих особливостей і характеру вияву їх було присвячено велику кількість клініко-фізіологічних (Г. Сухарева, М. Певзнер, В. Лубовський та ін.) і психолого-педагогічних досліджень (Г. Дульнев, І. Єременко, М. Кузьмицька, М. Гнезділов, В. Петрова, С. Рубінштейн, В. Синьов, Н. Стадненко, І. Соловйов та ін.). Вони дали змогу розкрити особливості перебігу основних нервових процесів та чуттєвого і раціонально-логічного пізнання розумово відсталих дітей у

процесі оволодіння основами наукових знань і підготовки їх до практичної діяльності.

Дослідження представників спеціальної психології та клініки олігофренії переконливо доводили, що психічний розвиток дітей з розумовими вадами є соціально обумовленим. На основі наукових даних було обґрунтовано закономірності корекційної роботи з дітьми у процесі їх виховання і навчання та розпочато розробку специфічних методів і засобів навчання в допоміжній школі. Вивченню підлягали такі психічні процеси, як особливості мовленнєвого розвитку, сприймання, пам'яті, мислення, уваги дітей, що є одним із складником процесу трудової діяльності.

Проведені дослідження розкрили всю складність корекційного процесу в допоміжній школі. Специфічний розвиток основних функцій нервової системи та дозрівання організму, нерівномірне порушення фізичного і розумового розвитку ускладнюють процес опанування учнями загальноосвітніх знань і вмінь. Водночас було з'ясовано, що такі школярі володіють великим потенціалом, завдяки чому за відповідних умов навчальної діяльності можуть досягати достатнього рівня розвитку, і особливо тоді, коли вивчення загальноосвітніх предметів поєднується з трудовою діяльністю.

Результати досліджень сприяли вдосконаленню навчально-виховного процесу, пошуку активніших методів навчання і виховання, мобілізації практичної діяльності учнів як засобу оволодіння основами знань. Велику увагу науковці (І. Єременко, В. Карвяліс, О. Ковальова, Г. Мерсіянова, С. Мирський, В. Петрова, К. Турчинська) звертали на пошук педагогічних засобів встановлення взаємозв'язку між пізнавальною і практичною діяльністю, на створення оптимальних умов для засвоєння багатьох розділів трудової підготовки (технологія, креслення, матеріалознавство, виробничі вміння і навички тощо) та на їх реалізацію у процесі побудові системи трудового навчання [258].

Визначено, що різноманітні порушення у розвитку необхідно враховувати під час визначення оптимального співвідношення між теорією і практикою трудового навчання. У виборі профілів професійної підготовки слід брати до уваги характер порушень фізичного і розумового розвитку, інтереси і здібності учнів, вплив цих профілів на розвиток учнів, а також враховувати ефективність трудових зусиль, технічні, технологічні й організаційні особливості того чи іншого виробництва.

Результати проведених на даному етапі експериментальних досліджень було покладено в основу розробки принципів побудови змісту трудового навчання і визначення ступеня складності програмних вимог до різних видів праці. Одним із провідних принципів побудови змісту трудового навчання в допоміжній школі став принцип його соціальної значущості. Тому вибираючи спеціальності, за якими здійснювалося професійно-трудове навчання, виходили з того, наскільки вони є важливими та потрібними для суспільства.

Подальший досвід роботи допоміжної школи підтвердив правильність орієнтації на підготовку учнів до продуктивної праці на промислових підприємствах і в сільському господарстві й залучення їх до системи суспільних відносин звичайних трудових колективів. Водночас педагогічна практика зумовила потребу розвивати в процесі професійно-трудового навчання відповідні моральні якості, психологічно, а не тільки професійно, готувати школярів до практичного виконання конкретної роботи в умовах звичайного трудового колективу.

Додержання принципу соціальної значущості змісту професійно-трудового навчання потребує розробки принципу доступності. Тривалий досвід роботи допоміжної школи та результати експериментальних досліджень (В. Бондар, Є. Білевич, А. Корнієнко, Г. Плешканівська) переконливо довели, що учні допоміжної школи цілком успішно оволодівають виробничими навичками з тих чи інших спеціальностей, а

також розумовими операціями, пов'язаними з працею взагалі й з даною спеціальністю зокрема [12].

Проте, як зазначав Г. Дульнєв, через особливості психічного розвитку «не всі компоненти трудової діяльності формуються гармонійно, одночасно, поступально. Особливо серйозний розрив існує між формуванням в учнів власне робочих навичок зі спеціальності й оволодінням системою розумових дій у праці. Це буває у тих випадках, коли учень не може усвідомлено засвоїти систему розумових дій, операцій, пов'язаних з цим видом праці» [47, с. 164]. Зазначена особливість свідчить про необхідність вибору простих за складом знань і вмінь спеціальностей на рівні доступного.

Значно меншу роль у виборі змісту професійно-трудового навчання, на думку Г. Дульнєва, відіграє ступінь складності робочих навичок, оскільки автоматизація виробництва звужує обсяг ручних операцій, одночасно підвищуючи рівень вимог до технологічних знань. За таких умов підготовка учнів допоміжної школи до праці на сучасному виробництві великою мірою визначається рівнем загального і спеціального навчання їх, що дає змогу усвідомлено ставитися до цілісного виробничого процесу. Відсутність у розумово відсталих достатнього запасу загальноосвітніх і спеціальних знань знижує можливості підготовки їх до роботи в умовах поточно-операційного виробництва [47].

Водночас, як зазначено в працях Г. Дульнєва, К. Турчинської, В. Бондаря, С. Максименка, було б помилкою в самій школі орієнтувати трудове навчання за змістом тільки на формування в учнів окремо взятих операцій за такими спеціальностями, які в цілому, особливо за складом знань, не є доступними для розумово відсталих. У цьому разі школа не зможе розв'язувати своє основне завдання – коригувати вади розвитку засобами трудового навчання.

Реалізація принципів соціальної значущості й доступності змісту трудового навчання в допоміжній школі великою мірою залежить від того, наскільки трудове навчання забезпечує розв'язання спеціального завдання-

корекції недоліків психічного розвитку. Відповідно до цього під час розробки змісту трудового навчання на всіх етапах (з першого до випускного класу) виходили з позицій його корекційно-розвивальних і виховних функцій. Бралось до уваги, що зміст програм з професійно-трудового навчання має тренувати й розвивати в активній практичній діяльності всі аналізатори (зорові уявлення про об'єкти, дотикові, тактильні, звукові аналізатори, тактильно-м'язові рецептори). Корекційне значення змісту трудового навчання залежить і від того, наскільки практична діяльність передбачає виконання розумових операцій (орієнтування, планування, порівняння, самоконтроль, самооцінка), забезпечує перехід від ручних робочих операцій до аналогічних ручних на машинному обладнанні, від виконання предметних поопераційних дій до виготовлення готового виробу.

Важливим у розробці змісту професійно-трудового навчання (особливо для учнів старших класів) є врахування вимог тарифно-кваліфікаційної сітки. Досвід роботи допоміжних шкіл переконливо доводить, що за період навчання на базі шкільних майстерень та практики на виробництві більшість розумово відсталих дітей цілком успішно оволодівають однією зі спеціальностей на рівні 1–2-го розрядів тарифної сітки.

З метою розширення профілів професійно-трудового навчання учнів допоміжної школи та підвищення рівня їхньої підготовки у другій половині 70-х – на початку 80-х рр. науковці зосереджували увагу на розробці дидактичних і методичних основ професійно-трудового навчання розумово відсталих. Результати досліджень викладено в працях Г. Дульнева «Основи трудового обучения во вспомогательной школе» (1969); Б. Пінського «Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы» (1969), «Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы» (1977), К. Турчинської «Профорентация во вспомогательной школе» (1976), «Трудовое обучение во вспомогательной школе» (1982) за ред. В. Бондаря, «Трудове виховання учнів допоміжної школи» (1984) за ред.

В. Бондаря; В. Бондаря «Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної праці» (1986) та ін.

На основі тривалих експериментальних досліджень та аналізу фактичного матеріалу з'ясовано, якими особливостями характеризується діяльність розумово відсталих дітей, у чому вони конкретно виявляються в процесі професійно-трудового навчання та якими педагогічними шляхами долається негативний вплив цих особливостей на діяльність учнів у процесі виконання навчальних і практичних завдань. Дослідження Б. Пінського, Г. Дульнєва, Г. Мерсіянової, В. Карвяліса, О. Ковальнової переконують, що навчання розумово відсталих учнів трудових дій ускладнюється певними істотними особливостями їхньої пізнавальної діяльності. Врахування цих особливостей при побудові змісту професійно-трудового навчання й виборі методів прискорює оволодіння операційними навичками та розумовими діями.

Зокрема, дослідження Б. Пінського показали, що розумово відсталі виконують трудові завдання без достатнього попереднього аналізу. Вони включаються у трудову діяльність без опори на відповідний аналіз сприйняття об'єкта. Обравши спосіб дії, який не приводить до очікуваного результату, учень продовжує ним користуватися і не шукає нових способів досягнення мети. Тому він відходить від потрібних рішень, допускаючи при цьому помилки і виконує такі дії, які не мають нічого спільного з визначеним завданням [171]. Це є свідченням порушення в нього орієнтувальної основи діяльності.

На іншу особливість трудової діяльності вказує Г. Дульнєв. Проведені ним дослідження доводять, що досить часто учень знає, з якого матеріалу виготовляється той чи інший виріб, якими інструментами потрібно користуватися в роботі над ним, успішно володіє окремими операціями, послідовністю їх виконання. Проте коли він розпочинає працювати, з'ясовується, що в нього відсутні швидкість рухів, темп і ритм роботи, порушується послідовність дій. Причиною цього є несформованість

розумових компонентів трудової діяльності (планування, самоконтроль, порівняння об'єктів праці) та порушення моторики.

Характерною особливістю навчальної і практичної діяльності розумово відсталих є й те, що процеси аналізу і синтезу в них порушені і здійснюються без достатньої участі внутрішнього мовлення, яке виконує регулювальну функцію. Тому вони не завжди можуть достатньо повно і правильно відтворити засобами мовлення (письмово чи усно) власну практичну діяльність. Ще більші труднощі виникають тоді, коли від них вимагається правильно організувати свою діяльність відповідно до заданої інструкції чи пояснень учителя. Г. Дульнев, А. Лурія, М. Козленко, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова доводять, що недорозвиток регулюючої функції мовлення щодо діяльності пояснюється особливостями протікання в розумово відсталих основних нервових процесів гальмування і збудження, інертністю, стереотипністю мовленнєвих зв'язків, які відтворюються співвіднесенням їх з реальною ситуацією (дією, яку виконує учень).

Через інертність, стереотипність нервових процесів розумово відсталі діти важко переключаються з одного виду діяльності на інший, не переносять набуті в одній ситуації навички на іншу. Тому вони досить часто використовують власний досвід невідповідно до поставленого перед ними завдання, виконують його без попереднього орієнтування, без аналізу його умов та вимог (В. Лубовський, Б. Пінський, О. Лурія).

Неадекватність дій розумово відсталих дітей зумовлена не тільки недорозвиненістю аналізу і синтезу та невмінням застосовувати на практиці набутий досвід, а й порушеннями цілеспрямованості діяльності. Це виявляється в порушенні орієнтування в завданні і ставлення до труднощів у роботі, у неадекватній реакції на одержаний результат.

Найбільші труднощі під час виконання практичних завдань у дітей з інтелектуальною недорозвиненістю виникають тоді, коли їм доводиться виконувати певні розумові дії. Такі дії є ті, які лежать в основі високого рівня самостійності й цілеспрямованості у праці – уміння створювати

орієнтувальну основу з будь-якого виду практичної діяльності, планувати хід роботи, контролювати її якість, визначати причини можливих перешкод та долати їх.

Багатьом розумово відсталим дітям властиві порушення рухів, моторики. Це негативно позначається на координації роботи обох рук, на поєднанні і взаємодії їх з рухами тулуба. За даними Р. Бабенкової, М. Козленка, диференціювання рухів, швидкість і плавність їх включення, переключення з одного руху на інший є найскладнішими завданнями. Властива розумово відсталим дітям патологічна зміна тону м'язів, різноманітний ступінь їх ослабленості часто спричинюють порушення елементарних рухів, особливо тих, які потрібно виконувати диференційовано.

Аналіз характеру виконання розумово відсталими дітьми різноманітних практичних завдань, а також тривалі наукові спостереження В Бондаря, Є. Білевича, Г. Мерсіянової, К. Турчинської, О. Хохліної та ін. свідчать, про те що рівень трудової діяльності учнів може значно зростати, якщо особливості цієї діяльності враховуватимуться під час розробки програм, виборі форм і методів професійно-трудоного навчання [12; 105; 258].

Враховання у роботі з розумово відсталими учнями також специфічні закономірності оволодіння ними теоретичними знаннями, практичними навичками та інтелектуальними компонентами. Експериментальними дослідженнями доведено, що теоретичні знання, необхідні для оволодіння професіями широкого профілю, недоступні таким дітям. Це й зумовлює доцільність вибору для навчання більш вузьких спеціальностей (столярна, слюсарна, швейна справа).

Водночас необхідно мати на увазі, що оволодіння елементарними робочими операціями та інтелектуальними вміннями має супроводжуватися їх усвідомленням. Обмежуючи трудове навчання тільки формуванням робочих навичок та елементарних умінь, учитель не створює умов для

одночасного розв'язання спеціального завдання – корекції недоліків психічного розвитку учнів.

Дослідження С. Максименка, В. Бондаря, І. Беха свідчать про те, що корекційний вплив на психічний розвиток учнів допоміжної школи пов'язаний переважно з розвитком у них основних розумових операцій [98]. Навчання, побудоване на детальному поясненні й поопераційному показі конкретних способів дій, є малоефективним. У цих висновків зазначають, що за такого навчання акцент робиться на процесах пам'яті, тоді як розумовій діяльності відводиться другорядне місце. При цьому учневі достатньо запам'ятати та відтворити в потрібний момент спосіб дії –мети буде досягнуто. Водночас необхідно, щоб учні усвідомлювали способи діяльності, розуміли, чому саме слід виконувати ці, а не інші операції, і в певній послідовності. Зрозуміло, щоб досягти такого усвідомлення вимагає актуалізацію слід через засвоєних раніше знань і навичок.

Незважаючи на те, що розумово відсталі школярі, зазвичай, оволодівають вузькими спеціальностями, вони повинні опановувати уміння переносити раніше засвоєнні знання на інші об'єкти діяльності й застосовувати їх за змінених умов праці, а це пов'язане з більш-менш складними процесами аналізу і синтезу. Хоча, рівень узагальнення способів дій у них низький, усе ж необхідно максимально опиратися на можливості дітей, адже саме в цьому й полягає суть корекції вад розумового розвитку.

Як зазначає О. Хохліна, трудове навчання учнів допоміжної школи є корекційно-спрямованим, якщо воно передбачає корекцію та розвиток не тільки рухових властивостей (темп, ритм, координація, цілісність рухів), а й розумової сфери, зокрема системи розумових здібностей (здатність до узагальнень, усвідомленість, самостійність, стійкість розумової діяльності) та індивідуального способу діяльності. Здатність дітей до самостійної праці значною мірою визначається станом розвитку цього складника розумової сфери. «Від того, що саме має виправлятися та розвиватись у дитини, – стверджує О. Хохліна, – залежить організація педагогічного процесу, добір

його методичних засобів та змісту, визначення показників його результативності» [258, с. 209].

Тривалий час у педагогічній теорії та практиці роботи допоміжної школи не було розроблено рекомендацій щодо диференційованих вимог до рівня трудової підготовки учнів з урахуванням індивідуальних особливостей їх розвитку і можливостей оволодіння спеціальними знаннями, уміннями та навичками. Не містилися такі вказівки і в пояснювальні записці до програм з професійно-трудового навчання. Тому професійно-трудове навчання здійснювалося без достатнього врахування потенційних можливостей учнів.

Доступність професії, як і доступність змісту професійно-трудового навчання здебільшого визначали емпіричним шляхом. Користуючись даними психологічної класифікації, даними психології розумово відсталої дитини та результатами вивчення можливостей їхньої трудової діяльності розробники програм методом виключення усували з програм для професійно-технічних училищ ті розділи, які, на їхній погляд, були малодоступні розумово відсталим. Орієнтиром у визначенні рівня (у доступності знань, умінь і навичок) слугували практика і досвід кращих допоміжних шкіл. Звичайно, таким способом можна визначити непридатність для розумово відсталих окремих спеціальностей, але вимірювати доступність усіх інших.

З метою обґрунтування різних рівнів програмних вимог до трудової підготовки учнів допоміжної школи було здійснено експериментальну перевірку доступності знань, практичних умінь і навичок із сільськогосподарських спеціальностей та швейної справи (В. Бондар, О. Ковальова, Г. Мерсіянова). Для отримання об'єктивних даних про складність змісту професійно-трудового навчання учнів з різним рівнем психофізичного розвитку до навчальних програм, крім загального для всіх учнів кола знань, умінь і навичок, було введено додаткові, складніші знання, уміння та навички, що мали сприяти вищому рівню професійної підготовки учнів [105, с. 21]. Результати експериментального навчання підтвердили позитивні зрушення у професійній підготовці окремих груп школярів і стали

підставою для ширшого застосування принципу диференціації у професійно-трудоному навчанні як під час визначенні обсягу програмних вимог, так і у виборі профілів навчання. Результати цих досліджень підтвердили необхідність і доцільність розширення профілів навчання розумово відсталих учнів як важливої передумови інтеграції їх у суспільне виробництво.

Відтоді підготовка учнів допоміжної школи до самостійного життя здійснювалася не тільки за традиційними спеціальностями (столяр, слюсар, швачка). Активно вводилися нові профілі сільськогосподарської та будівельної праці, учнів готували до роботи в сфері побутового обслуговування.

Як уже зазначалося, питання про зміст професійно-трудоного навчання учнів допоміжної школи розв'язувалося з урахуванням корекційно-виховних завдань. У цьому аспекті зазначені вище профілі підготовки розумово відсталих є педагогічно виправданими, оскільки за складом теоретичних знань, практичних умінь і навичок доступні і посилені для засвоєння ними. Як стверджував Г. Дульнев, «При навчанні учнів зазначених профілів легше і простіше розв'язуються завдання корекції недоліків їхньої розумової діяльності, диференціюється рівень трудової підготовки, враховуються індивідуальні можливості кожного учня» [47, с. 13]. Подальший досвід роботи допоміжної школи показав, що згадані вище профілі навчання не потребують глибоких знань із загальноосвітніх предметів, дають змогу за умови доцільно організованого навчання визначити зв'язки між елементарними загальноосвітніми знаннями учнів та трудовою діяльністю в навчальних майстернях.

У 80-ті рр. (завідувач лабораторії В. Воронкова), будучи до уваги науково-дослідні праці Г. Дульнева, тривали дослідження в галузі трудового навчання і виховання розумово відсталих школярів. Вводились нові види праці, розроблявся перелік доступних за пізнавальними можливостями спеціальностей, створювались нові програми та підручники з трудового навчання (Г. Картушина, О. Ковальова, Г. Мерсіянова, С. Мирський,

Г. Мозгова та інші). Розроблялась система диференційованого підходу до розумово відсталих школярів у процесі навчання загальноосвітніх предметів (В. Воронкова, Г. Єременко, С. Мирський) і трудового навчання (О. Ковальова, С. Мирський, Н. Павлова). [15, с. 99]

Період з 1980-го по 1990-х рр. характеризувався інтенсивною розробкою дидактичних основ професійно-трудоного навчання, удосконаленням його системи, пошуком педагогічних засобів посилення корекційно-розвивального впливу трудового навчання на розумовий розвиток учнів. На цьому етапі зроблено спробу подолати суперечність між зростаючими вимогами до підготовки робітничих кадрів та рівнем підготовки розумово відсталих учнів у школі. З цією метою продовжено терміни навчання (допоміжна школа стала дев'ятирічною) і внесено корективи в її структуру та навчальні плани й програми відповідно до загальних і спеціальних завдань. Також уживались заходи щодо поліпшення організаційної системи професійно-трудоного навчання, збільшення кількості годин на цей вид навчальної діяльності.

Вжиті на даному етапі заходи щодо поєднання навчання в допоміжній школі з професійно-трудоною підготовкою, із суспільно корисною і виробничою діяльністю учнів сприяли насамперед формуванню в них позитивного ставлення до трудової діяльності як джерела матеріального забезпечення, вихованню якостей особистісної культури праці, зближенню допоміжної школи із життям. Досвід роботи допоміжної школи підтверджував, що залучення трудової діяльності учнів до виконання суспільно значущих завдань сприяє істотним результатам тоді, коли супроводжується відповідною підготовчою і виховною роботою, як наголошував Б. Пінський, «як би вдало не було обрано завдання, воно не дасть потрібного ефекту, якщо не допомогти учню правильно організувати свою працю і не спиратися на громадську думку колективу. Важливо вселити в учнів віру у свої сили, в досягнення успішних результатів. Важливо

оточити дитину увагою і турботою, відзначити її успіхи в роботі різними формами заохочення» [171, с. 293]

Отже, дослідженнями Г. Дульнєва, Б. Пінського, І. Єременка доведено, що корекційно-виховний вплив професійно-трудового навчання можливий тільки за умови педагогічного втручання. Сподіватися на саморозвиток дітей в умовах трудової діяльності не тільки помилкова точка зору, а й шкідлива для практики. Без такої роботи не можна успішно підготувати розумово відсталих учнів до майбутньої трудової діяльності.

2.3. Кадрове забезпечення процесу професійно-трудового навчання і виховання учнів (1961-1990 рр.).

Навчально-виховна та корекційна робота в допоміжній школі завжди були орієнтовані на практичну підготовку розумово відсталих учнів, їхню соціальну та трудову адаптацію, готовність до самостійного життя та праці в суспільстві. Ефективність досягнення цієї мети залежить від якості підготовки спеціалістів з професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів. Особлива роль у здійсненні трудової підготовки розумово відсталих учнів належить вчителю професійно-трудового навчання. Успіх навчально-виховної роботи з учнями допоміжної школи передусім визначається якістю підготовки спеціалістів, а їх кваліфікаційна підготовка в свою чергу, залежить від якості навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

На початку 60-х рр. розвиток педагогічної освіти (у тому числі й підготовка вчителів з трудового навчання) традиційно залежав від партійно-урядових документів про вищу школу. Тому особливості професійної освіти визначалися партійними постановами, які пізніше дублювалися урядом і ставали замовленням для вищих навчальних закладів України. Основоположними постановами для здійснення підготовки вчителів професійно-трудового навчання були:

постанова № 1430 «Про організацію підготовки спеціалістів і кваліфікованих робітників у середніх школах Української РСР», якою органи народної освіти зобов'язувалися створити умови в допоміжній школі для професійно-трудової підготовки розумово відсталих учнів;

постанова № 664 «Про додаткові заходи щодо впорядкування підготовки вчительських кадрів в учбових закладах Української РСР», на основі яких розроблялися заходи Міністерства освіти Української РСР «З подальшого розвитку і вдосконаленню виробничого навчання учнів 8-10 класів середніх шкіл Української РСР, рекомендовані науково-практичною конференцією з питань виробничого навчання» [166, с. 16]. У першому пункті зазначалось: «Запровадити виробниче навчання у всіх сільських і міських середніх школах Української РСР, створивши для цього відповідну навчально-виробничу базу» [167].

Важливою подією в кадровому забезпеченні професійно-трудового навчання в допоміжній школі стає прийняття Радою Міністрів УРСР постанови «Про стан і заходи з поліпшення навчання, виховання та лікування дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку в УРСР» (1962 р.). Відповідно до цієї постанови Міністерства освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення та виконками обласних рад зобов'язувалися поліпшити роботу з навчання, виховання та професійної підготовки дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку, вжити заходів щодо зміцнення керівних та педагогічних кадрів спеціальних шкіл-інтернатів фахівцями, які мають подвійну освіту, а також організувати роботу підвищення з їхньої кваліфікації.

Стосовно підготовки вчителів професійно-трудового навчання передбачалось: «Розробити профілі, план підготовки педагогічних кадрів з основ промислового та сільськогосподарського виробництва. З метою поліпшення підготовки педагогічних кадрів з основ промислового і сільськогосподарського виробництва рекомендувалося у всіх педагогічних інститутах обладнати слюсарні, механічні, столярні майстерні» [166]

Відповідно до даних постанов в 1964/65 навчальному році відкривається відділення «Олігофренопедагогіка і праця» при дефектологічному факультеті Київського державного педагогічного інституті ім. О.М. Горького [надалі КДПІ], де вперше в колишньому Радянському Союзі почалась підготовка спеціалістів – «вчитель праці для спеціальних шкіл» [300]. Кафедра олігофренопедагогіки даного закладу розробила навчальний план, за яким здійснювалося навчання майбутніх спеціалістів з кваліфікацією «вчитель професійного-трудоного навчання» за спеціалізацією – «вчитель праці для спеціальних шкіл». Навчальний план розраховано на чотири роки навчання і передбачав підготовку вчителів праці для допоміжних шкіл. Згідно з цим планом значно посилилась спеціальна підготовка студентів, зокрема для роботи з розумово відсталими учнями, третина часу відводилась на дефектологічні дисципліни, суттєво збільшилась тривалість педагогічної практики студентів. Окрім основної педагогічної спеціальності студенти здобували також виробничу професію. Навчальним планом передбачалось проходження виробничої практики на заводах та фабриках. Практичні заняття зі спеціальної методики трудоного навчання проводились у допоміжній школі.

Навчальний план 1964 року «Вчитель праці в спеціальній школі» (додаток М) містив загальну кількість годин – 3562, з них 10,9 % відводилося на загальнополітичні дисципліни; 6,6 % – психолого-педагогічні дисципліни; 13,8 % – загальнокультурні та освітні дисципліни; 68,7 % – на дисципліни спеціальної підготовки [300].

Ученій раді факультету надавалось право скорочувати кількість годин на лекції та змінювати порядок і послідовність вивчення дисциплін у межах навчального року, крім циклу суспільних наук. Практичні заняття з предметів медичного циклу, спеціальної педагогіки, технічних засобів навчання і спецсемінари проводились у підгрупах з 12-15 чоловік.

З ручної праці з методикою викладання студенти в кожному семестрі виконували по одній заліковій роботі, а зі спеціальної методики праці у 7-му

семестрі розробляли проект обладнання майстерні в спеціальній школі. Заняття в навчальних майстернях завершувалися складанням екзамену на вищий кваліфікаційний розряд. Виробнича практика проводилась на заводах і фабриках, яка завершувалась складанням екзамену на вищий розряд або на розряд з другої спеціальності. Щорічний випуск даного відділення складався із 20–25 спеціалістів.

Випускники перших років отримували підготовку із загального профілю з правом роботи не тільки в спеціальній, а й у загальноосвітній школі. Даний факт свідчить про те, що не всі випускники були направлені у заклади для розумово відсталих учнів. За даними 1969 р., в Україні функціонувало 239 допоміжних шкіл, у яких здійснювали навчально-виховний процес 6056 учителів, з них 13 % – учителі професійно-трудового навчання, з яких лише 3 % мали загальну педагогічну освіту [80]. На посаду вчителя праці директори допоміжних шкіл переважно залучали спеціалістів з виробництва, які не володіли спеціальною методикою навчання та прийомами корекції психофізичного розвитку розумово відсталих учнів. Корекційна спрямованість праці втрачала свою актуальність, учителі орієнтувались на механічне відтворення трудових операцій, не використовуючи компенсаторні можливості учнів з вадами інтелекту. Такі обставини негативно впливали на рівень підготовки випускників допоміжної школи до самостійної професійної діяльності та життя.

Новий етап у розвитку вищої школи та народної освіти, зокрема підготовки вчителів праці, пов'язаний з прийняттям у 1972 р. постанов «Про завершення переходу до загальної середньої освіти молоді та подальший розвиток загальноосвітньої школи» та «Про заходи щодо подальшого розвитку вищої освіти в країні». У даних документах висунуто завдання поліпшити підготовку спеціалістів освіти, а саме – удосконалити організацію, зміст та якість підготовки з урахуванням основних тенденцій розвитку науки і техніки [167, с. 3]. Відповідно до поставлених завдань удосконалення потребує і вся система підготовки вчителів-дефектологів, а також мав бути

збільшений термін навчання у вищому навчальному закладі до п'яти років [301].

Крім того, у 1972/73 н. р. підготовку спеціалістів з професійно-трудового навчання здійснювали за новим навчальним планом (додаток М), який відрізнявся від попереднього переліком навчальних дисциплін та кількістю відведених на їх вивчення годин. Загальна кількість годин збільшилась до 4530, з яких 12,3 % становили загальнополітичні дисципліни; 8,9 % – психолого-педагогічні; 12,1 % – загальнокультурні та освітні; 66,7 % – дисципліни спеціальної підготовки [301].

Продовження терміну навчання на факультеті дало змогу збільшити кількість годин на педагогічну практику як на базі навчальних майстерень, так і в умовах базових виробництв. Збільшилась кількість годин і на спеціальні методичні дисципліни. Якщо в плані 1964 року на них відводилось 2448 годин, то в навчальному плані 1971 року – 3026 годин. Такі зміни уможливили поліпшити і технологічну, і практичну підготовку майбутніх спеціалістів.

Водночас у допоміжних школах залишалась значна кількість учителів з трудового навчання, які не мали не тільки дефектологічної, а й педагогічної освіти. У більшості шкіл учителями праці працювали кваліфіковані спеціалісти з робітничих професій, які не володіли спеціальними знаннями та навичками роботи з розумово відсталими учням. Тому проблема підготовки та перепідготовки вчителів праці для допоміжних шкіл набуває особливої актуальності. Стає очевидним, що професійно-трудова підготовку розумово відсталих учнів повинен здійснювати спеціаліст-дефектолог, який має відповідну трудову підготовку, володіє знаннями спеціальної психології, педагогіки, методами і прийомами корекції в трудовому навчанні учнів з вадами інтелекту.

Для успішної реалізації заходів щодо забезпечення навчанням у визначеному обсязі всіх дітей і працюючої молоді з вадами розумового та фізичного розвитку Міністерство освіти УРСР розробило програму на 1975-

1980 рр., якою передбачалося: підвищення рівня освіти і якості навчання, трудового виховання та професійної орієнтації цих осіб, оснащення шкіл спеціальними технічними засобами, укомплектування кадрами дефектологів, а також підвищення рівня кваліфікації вчителів, зокрема професійно-трудового навчання і вихователів зазначених шкіл. Передбачалось також переглянути плани прийому абітурієнтів для навчання на дефектологічному факультеті Київського педагогічного інституту відповідно до потреб шкіл-інтернатів, збільшити плани прийому навчання на заочне відділення на відповідних факультетах педагогічних інститутів директорів спеціальних навчальних закладів, їхніх заступників з навчально-виховної роботи, а також учителів, вихователів, які не мають спеціальної освіти. Посилювались також вимоги до директорів спеціальних шкіл-інтернатів та їхніх заступників щодо підвищення відповідальності за стан навчально-виховної роботи і збереження навчально-матеріальної бази, за професійну підготовку педагогічних кадрів та стан методичної роботи в школах [162].

Важливою подією в історії дефектологічної освіти стала Перша всесоюзна нарада викладачів дефектологічних факультетів педагогічних інститутів СРСР, яка відбулася в Києві в 1975 р. На нараді обговорювали актуальні проблеми удосконалення наукової, методичної, психолого-педагогічної підготовки студентів. Зокрема, визнано необхідність створення системи підвищення кваліфікації працівників дефектологічних факультетів, посилення роботи методичних об'єднань різного рівня (шкільних, міжшкільних, районних, обласних) щодо організації обміну досвідом між викладачами. У виступах учасники наради наголошували на необхідності поширення досвіду КДПІ щодо підготовки учителів професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів на дефектологічних факультетах інших республік колишнього СРСР [292].

Перехід допоміжних шкіл на нові навчальні плани і програми зумовив членів кафедри олігофренопедагогіки КДПІ внести відповідні зміни до навчальних планів та робочих програм спеціальних дисциплін, зокрема

методики професійно-трудового навчання учнів. У 1975 році підготовка вчителів трудового навчання здійснювалась за новим навчальним планом (додаток М). Із 4530 годин, відведених навчальним планом на підготовку вчителя трудового навчання, 13,2 % відводилось на загальнополітичні дисципліни; 10,5 % – на психолого-педагогічні; 11,4 % – на загальнокультурні й освітні; 64,9 % – на дисципліни спеціальної підготовки [302].

Особливу увагу приділяли підготовці студентів до організації навчально-виховного процесу в допоміжній школі, плануванню навчального матеріалу, вивченню особливостей опанування трудових знань і вмінь переносити здобуті знання у практичну діяльність. Окреме місце відводили організації самостійної роботи студентів. З метою здійснення зв'язку теорії з практикою кафедра олігофренопедагогіки КДПІ залучала працівників – практиків допоміжних шкіл Києва та області до навчально-виховної роботи зі студентами. Запрошували також учителів допоміжних шкіл керувати педагогічною практикою. Члени кафедри олігофренопедагогіки брали участь у педрадах і методичних об'єднаннях шкіл для розумово відсталих учнів, у роботів семінарів та курсів підвищення кваліфікації вчителів не тільки в Україні, а й у Молдавії, Грузії, Азербайджані.

31 грудня 1982 року Міністерство освіти СРСР затверджує Кваліфікаційну характеристику вчителя дефектолога зі спеціальності “Дефектологія”. Цей документ містить чітко визначені вимоги до основних знань та вмінь випускників денного та заочного відділень дефектологічних факультетів педвузів, у тому числі й учителів професійно-трудового навчання [139, с. 3-7]. Так, учитель трудового навчання мав *знати*:

основи загальнотеоретичних дисциплін, які необхідні для розв'язання педагогічних, науково-методичних та організаційно-управлінських завдань;

дисципліни психолого-педагогічного і медико-біологічного циклів, у тому числі: педагогічну, психологічну, вікову фізіологію, шкільну гігієну,

основи невропатології, анатомію, фізіологію і патологію органів слуху, мовлення, зору, основи генетики, клініку олігофренії тощо;

спеціальні розділи педагогіки і психології, які містять питання патології розвитку людини; принципи навчання і виховання дітей з розумовими і фізичними порушеннями; методику викладання дисциплін;

зміст і принципи організації шкільної освіти; питання створення різноманітних учнівських колективів та керівництва ними; вимоги до обладнання та устаткування навчальних кабінетів і підсобних приміщень; використання дидактичних засобів навчання;

питання соціальної адаптації і можливості організації суспільно корисної діяльності учнів з психофізичними порушеннями; діючу систему їх соціального забезпечення і трудової адаптації;

основні напрямки і перспективи народної освіти і педагогічної науки; принципи і прийоми накопичення, систематизації, узагальнення та використання інформації, проведення наукових досліджень і методичної роботи з спеціальності; практику підготовки інформаційних і науково методичних матеріалів; основи права і наукової організації праці.

Вчитель трудового навчання повинен *уміти*:

використовувати здобуті знання зі спеціальної педагогіки і психології у процесі розв'язання навчально-виховних і науково-методичних завдань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, враховувати соціально-педагогічні особливості учнівських колективів і конкретних педагогічних ситуацій;

відбирати дітей з психофізичними порушеннями в спеціальні навчальні групи, використовувати сучасні психолого-педагогічні методики з урахуванням ступеня і особливостей порушення їхнього інтелектуального розвитку; розв'язувати питання щодо комплектування та організації діяльності навчально-виховних закладів; здійснювати спостереження за дітьми з порушенням мовлення, інтелекту, зору, слуху, опорно-рухових функцій і проводити з ними корекційно-педагогічну та реабілітаційну роботу

на основі диференційованого та індивідуального підходу; сприяти соціальній адаптації аномальних дітей, готувати їх до суспільно корисної діяльності та сприяти їхній соціально-трудоій адаптації;

здійснювати навчально-корекційну роботу з учнями; викладати один із предметів навчального плану відповідно до отриманої спеціальності; визначати ступінь засвоєння учнем навчального матеріалу; контролювати рівень їх знань; використовувати різноманітні методи і форми навчання, керуватися прогресивними прийомами керівництва навчальною, трудовою і суспільною діяльністю учнів;

добирати та інтерпретувати навчальний матеріал, самостійно виготовляти необхідні наочні посібники; користуватися сучасними технічними засобами навчання та науковим експериментом, спеціальним обладнанням; розв'язувати питання, пов'язані з обладнанням навчальних кабінетів та підсобних приміщень;

аналізувати, узагальнювати і поширювати передовий досвід; систематично підвищувати свою професійну кваліфікацію; застосовувати раціональні прийоми пошуку, відбору та використання інформації; орієнтуватися в спеціальній літературі з профілю підготовки; здійснювати науково-дослідну та методичну діяльність;

на практиці використовувати знання в галузі наукової організації та охорони праці; вести лекційну та пропагандистську роботу [139, с. 3-7].

Основні положення кваліфікаційної характеристики було враховано в навчальному процесі педагогічних інститутів, які здійснювали підготовку кадрів з даної спеціальності, та органами управління освіти з метою постійного вдосконалення підготовки спеціалістів широкого профілю відповідно до вимог і перспектив соціально-економічного і науково-технічного прогресу.

У 1983 р. видано наказ Міністерства освіти СРСР «Про введення нових навчальних планів педагогічних інститутів», у якому наголошувалась необхідність удосконалення підготовки майбутніх спеціалістів з урахуванням

новітніх наукових розробок. Керуючись даним документом та з урахуванням потреб допоміжних шкіл у дефектологічних кадрах, Міністерство освіти СРСР розробило перелік дефектологічних спеціальностей і підготувало відповідно до них нові навчальні плани для денних відділень педагогічних інститутів. Згідно з наказом було створено спеціальність «Олігофренопедагогіка» з додатковою спеціальністю «Праця» (кваліфікація – вчитель професійно-трудового навчання і методист з виховної роботи в допоміжній школі) [303].

13 травня 1985 р. Міністерство вищої і середньої освіти СРСР затвердило новий навчальний план за спеціальністю 2141 – Дефектологія («Олігофренопедагогіка» з додатковою спеціальністю «Праця») (додаток М). Кваліфікація спеціаліста – «Вчитель професійно-трудового навчання. Методист з виховної роботи в допоміжній школі». Термін навчання – п'ять років [301].

Навчальний план з цієї спеціальності містив загальну кількість годин – 4599, з них 13,4 % год відводилося на загальнополітичні курси; 7,9 % – психолого-педагогічні; 12,9 % – загальнокультурні і освітні та 65,8 % – дисципліни спеціальної підготовки [303].

Раді інституту (факультету) надавалось право змінювати кількість годин, відведених на вивчення дисциплін навчального плану, та послідовність їх вивчення в межах одного навчального року, крім суспільних дисциплін і фізичного виховання. Це дозволялось робити за умови, якщо студенти отримують обсяг знань, визначений програмою, без перевищення 36-ти годинного тижневого навантаження. Крім того, Раді інституту (факультету) дозволялось визначати кількість та обсяг дисциплін за вибором, факультативні дисципліни, розробляти та затверджувати програми для них, змінювати календарні терміни проходження практики з урахуванням місцевих умов.

У навчальному плані викладено логічну схему дисциплін психолого-педагогічного циклу, яку побудовано з урахуванням їх безперервного вивчення впродовж усього періоду навчання студентів. Також достатню

увагу приділялось поліпшенню методичної підготовки майбутніх учителів праці з урахуванням профілю їхньої майбутньої педагогічної діяльності. На дефектологічному факультеті КПДІ готували вчителів професійно-трудового навчання зі столярної, слюсарної та швейної справи.

З метою підвищення готовності студентів до виховної роботи до навчального плану було включено дисципліну «Методика виховної роботи в спеціальній школі». Крім того, у програмах психолого-педагогічних дисциплін посилили виховний аспект. Особливістю оновленого навчального плану було включення до нього циклу медико-педагогічних дисциплін (основи генетики, анатомія і фізіологія, гігієна, загальна патологія, невропатологія тощо), які були уніфіковані за назвою, кількістю годин та термінами їх вивчення. Введення до навчального плану цих дисциплін сприяло вивченню етіології розумової відсталості, виявленню анатомо-фізіологічних причин виникнення цього стану, вибору засобів корекції порушень.

Удосконаленню підготовки майбутніх учителів праці і вихователів до роботи в допоміжній школі сприяло також посилення уваги до організації самостійної роботи студентів. У навчальному плані було зазначено дисципліни, за якими студенти за період навчання мали захистити три курсові роботи. Одну курсову роботу писали з основної спеціальності (олігофренопедагогіка), іншу – з додаткової (теорія та методика виховної роботи), а третю – за напрямом спеціалізації (практикум у навчальних майстернях зі спеціальною методикою трудового навчання). Вагомим стимулом до самостійної роботи студентів стала заміна одного із державних іспитів написанням та захистом дипломної роботи. Проте відсоток студентів, які виявили бажання писати дипломну роботу, був незначний, а їх теми не завжди пов'язувалися з професійно-трудоим навчанням розумово відсталих учнів.

Проте, у роботі дефектологічного факультету КДПІ мали місце ще не розв'язані проблеми. Переважно вони стосувалися низького рівня готовності майбутніх учителів з профілів трудової підготовки, які практикувалися в

допоміжних школах України (столярна, слюсарна, будівельна спеціальності). Слабким було матеріально-технічне забезпечення (технічні засоби навчання, наочно-образні посібники тощо) навчальних майстерень інституту. Недостатня кількість годин відводилась на проведення семінарів та спецкурсів з методики професійно-трудового навчання і виховання та професійної орієнтації розумово відсталих учнів.

Подальшому поліпшенню підготовки вчителів професійно-трудового навчання сприяла постанова «Про основні напрямки перебудови вищої та середньої спеціальної освіти в країні». У цьому документі вказувалося на те, що необхідно «суттєво підвищити теоретичний і практичний рівень підготовки спеціалістів; оновити зміст навчальних курсів відповідно до сучасних досягнень науки; проводити модернізацію діючих та створювати нові навчальні підрозділи; залучати до викладання лекцій, проведення семінарів та інших видів занять науково-технічних співробітників; створювати умови для розвитку науково-технічної майстерності студентської молоді, залучення їх до наукових досліджень кафедр» [153, с. 58-59]. У постанові йшлося і про систему підготовки вчителів професійно-трудового навчання для допоміжних шкіл. З цією метою на дефектологічному факультеті КДПІ було започатковано експериментальне дослідження стану та підвищення рівня майбутніх учителів праці до роботи у допоміжній школі. Удосконалення професійної підготовки вчителів праці здійснювалося за такими напрямками: підвищення якості профорієнтаційної роботи і відбору профпридатних до педагогічної роботи абітурієнтів; критичний перегляд чинного навчального плану, удосконалення програм; зміна послідовності та термінів вивчення дисциплін, проведення педагогічної практики; оптимальне використання можливостей навчально-виховного процесу вищого навчального закладу щодо формування знань, умінь та педагогічно важливих особистісних якостей майбутнього вчителя професійно-трудового навчання; поліпшення матеріально-технічної бази факультету, модернізація верстатного парку відповідно до вимог програм, забезпечення майстерень матеріалами, інструментами та обладнанням. За результатами експерименту

було внесено певні зміни до навчального плану з підготовки вчителів професійно-трудового навчання для допоміжної школи.

Відповідно до поставленої мети в 1989 році навчання студентів відділення «Олігофренопедагогіка і праця» здійснювалось за новим удосконаленим навчальним планом, у якому, на відміну від попереднього плану, посилювалася увага до самостійної та індивідуальної роботи студентів з кожної навчальної дисципліни. Зокрема, самостійна робота вводилася у циклах загальнополітичних, психолого-педагогічних, загальнокультурних і освітніх дисциплін, а індивідуальна робота студентів передбачалася навчальними планами з дисциплін спеціальної підготовки [304].

В оновленому навчальному плані загальна кількість годин (6349 год), відведених на підготовку вчителя праці допоміжної школи, значно збільшилася порівняно з попереднім навчальним планом (4504 год) за рахунок введення годин на самостійну та індивідуальну роботи. Із них 9,2 % відводилося на вивчення загальнополітичних дисциплін (у тому числі 110 год відводилося на самостійну роботу студентів). На вивчення психолого-педагогічних дисциплін відводилося 33,8 % (відповідно 94 год відводилося на самостійну роботу студентів). На вивчення загальнокультурних і освітніх дисциплін 5,9 % (відповідно 94 год на самостійну роботу). На вивчення спеціальних методичних дисциплін навчальними планами передбачалося 51,1 % (у тому числі 333 год на індивідуальну роботу) [304].

Аналіз навчальних планів і програм з підготовки вчителів праці для допоміжних шкіл свідчить, що в навчальному плані посилювалася увага до вдосконалення загальнопедагогічної і спеціальної підготовки вчителів праці впродовж усього періоду навчання в інституті. Зокрема, новим навчальним планом для відділення «Олігофренопедагогіка і праця» вводилися нові дисципліни – «Основи педагогічної майстерності», «Актуальні проблеми навколишнього середовища», «Основи наукових досліджень», «Психологія трудової діяльності», «Профорієнтаційна робота в допоміжній школі», «Педагогічна етика», «Теорія і методика виховної роботи», «Введення до

спеціальності», «Охорона праці», «Практикум в навчальних майстернях з спеціальною методикою викладання», а також неперервна педагогічна практика [304].

У процесі підготовки вчителів професійно-трудового навчання центральне місце відводилося вивченню загальноосвітніх дисциплін та спеціальних методик. У цьому навчальному плані передбачалось вивчення таких дисциплін, як «Праця з методикою викладання», «Технологія виробництва з матеріалознавством», «Основи електротехніки з практикумом», «Практикум в навчальних майстернях зі спеціальною методикою трудового навчання» тощо [304].

Нові навчальні плани передбачали скорочення обов'язкового аудиторного навантаження, зокрема скорочення годин на лекції. Акцент в організації навчального процесу переносився на семінарські, практичні заняття, які потребували ретельної самостійної підготовки. Передбачено індивідуальну роботу зі студентами з кожної дисципліни та здійснювався контроль за самостійною роботою. В ході проведення практичних занять студенти спостерігали за роботою вчителя праці, аналізували плани виховної роботи в класі і шкільних майстернях, відвідували різноманітні виховні заходи.

Кількість годин, відведених навчальним планом на педагогічну практику в навчальних майстернях (174 год) збільшилася в навчальних планах 1989 р. майже в 9 разів і становила 1589 годин.

За період 1964-1990 роки дефектологічний факультет підготував 445 учителів професійно-трудового навчання для допоміжних шкіл. З них, за даними М. Кота, 25 % отримали розподілення на посаду вчителя допоміжної школи, а 43 % – на посаду вихователя допоміжної школи. Лише 5 % молодих спеціалістів отримали направлення на посаду вчителя праці допоміжної школи. Решта випускників (12 %) одержали направлення на посаду вчителя професійно-трудового навчання загальноосвітньої школи, вихователя дошкільних закладів – 3 % та на інші спеціальності – 12 % [80, с. 32].

Для визначення причин незадовільного стану працевлаштування випускників дефектологічного факультету, які одержали спеціальність вчителя професійно-трудового навчання, необхідно з'ясувати стан забезпечення допоміжних шкіл учителями праці цього профілю. Станом на 1989 рік в Україні функціонувало 261 допоміжна школа, у яких працювало 1930 учителів праці. Вивчення стану професійної освіти показало, що із загальної кількості вчителів праці 7,8 % одержали відповідну освіту на стаціонарному відділенні «Олігофренопедагогіка і праця» дефектологічного факультету КДПІ 8,8 % учителів праці допоміжної школи одержали очну або заочну підготовку на цьому ж самому факультеті з інших спеціальностей, а 51,4 % одержали вищу педагогічну освіту в інших педагогічних інститутах. Водночас 19,1 % учителів праці мали спеціальну середню освіту (технічні училища, педагогічні технікуми) або закінчили ПТУ, а 6 % учителів мали середню освіту [80].

Вивчення досвіду роботи допоміжних шкіл свідчить про те, що найкращих результатів у підготовці розумово відсталих дітей до майбутньої трудової діяльності досягають ті вчителі, які мають відповідну до їх навчальної діяльності спеціальність. У тих закладах, де вони працюють, розширюються та зміцнюються зв'язки школи з базовими виробництвами та господарствами, враховуються вікові особливості дітей і закономірності їх розвитку, забезпечуються наступність у навчанні та виховання дітей, систематично вивчаються індивідуальні особливості кожного учня. Серед вказаних спеціалістів працювало чимало майстрів трудового навчання, а саме Л. Мартинова (спеціальна школа-інтернат № 2, м. Дніпропетровськ), М. Хорунжий (спеціальна школа-інтернат № 8, м. Київ), Н. Джунь (допоміжна школа № 2, м. Київ), В. Горбатюк (допоміжна школа-інтернат № 16, м. Київ), І. Павлюк (допоміжна школа-інтернат № 3, м. Чернівці), А. Балюк (допоміжна школа-інтернат № 104, м. Львів), Л. Медвідь, Л. Кондратюк (спеціальна загальноосвітня школа-інтернат с. Антоніни, Хмельницька обл.)

Проте значна кількість учителів професійно-трудового навчання в допоміжній школі (понад 80 %) мали недостатній рівень теоретичної і практичної підготовки для проведення в школі занять з окремих видів праці, не використовують активно та цілеспрямовано працю учнів для корекції інтелектуального компонента трудової діяльності, розвитку пізнавальних процесів, виховання тих чи інших особливостей, враховуючи вік, рівень засвоєння знань та індивідуальні особливості учнів.

Діяльність учителя допоміжної школи, у тому числі й учителя професійно-трудового навчання, глибоко специфічна, оскільки доводиться мати справу з дітьми, які характеризуються загальними та індивідуальними особливостями психічного розвитку, зумовленими порушенням функцій центральної нервової системи.

Недостатність розвитку пізнавальної діяльності, наявність відхилень в емоційно-вольовій сфері і поведінці дитини постійно висувають перед учителем складні завдання та проблеми, які не завжди педагог з відповідною дефектологічною освітою ефективно розв'язує. Дискусійними залишалися такі проблеми: як визначити ступінь уповільненості і процесу навчання залежно від складності навчального матеріалу; забезпечити поєднання окремого і цілісного способу повідомлення матеріалу; знайти способи формування в дитини стійкого інтересу до виконання навчальних завдань, формування довільної уваги, розвитку мотивації.

У процесі навчальної роботи виникла потреба в реалізації принципу корекції під час вивчення різного за змістом навчального матеріалу, створення умов для виправлення недоліків розвитку мислення, мовлення, пам'яті, емоційно-вольової сфери тощо.

Учителеві трудового навчання необхідні знання загальної педагогіки і психології, оскільки розвиток розумово відсталого дитини відбувається за загальними для всіх дітей законами. Педагог обов'язково має мати як загальну, так і спеціальну дефектологічну освіту, що передбачає знання основ природничих і медичних наук, які розкривають природу розумової відсталості – загальної і патологічної анатомії та фізіології людини,

невропатології і психопатології, олігофренопедагогіки, методів клінічного обстеження дитини. Крім того, свідомо і цілеспрямовано здійснювати вибір методів і прийомів навчання і виховання, педагогові допоміжної школи необхідно знати основи олігофренопедагогіки.

Учитель трудового навчання повинен знати індивідуальні особливості учнів допоміжної школи, систематично проводити спостереження за діяльністю і поведінкою дитини на уроці, у процесі гри та трудового навчання, враховувати їх під час планування уроку, виборі методів і засобів корекції властивих їм вад. Учитель має мати чіткі уявлення про природу основного дефекту кожного учня та його характер ускладнень, які виникли на цьому ґрунті під впливом несприятливих життєвих умов. Важливо також знати, позитивні якості дитини, на які можна опиратися у корекційній роботі. Без таких знань учитель професійно-трудоного навчання не зможе ефективно виконувати навчальні, виховні та корекційні функції і завдання які ставляться перед допоміжною школою.

Таким чином, організація підготовки вчителів професійно-трудоного навчання вимагає розв'язання низки теоретичних та практичних завдань, а саме: забезпечення єдності теорії та практики у процесі навчання на дефектологічному факультеті; організацію неперервної педагогічної практики студентів у допоміжній школі та на виробництві; удосконалення теоретичних, методичних, практичних курсів, планів та програм; уведення спецкурсів, спецпрактикумів з професійно-трудоного навчання учнів допоміжних шкіл; використання передового досвіду вчителів-методистів допоміжних шкіл. Одночасно з цим має також удосконалюватись економічний складник процесу підготовки вчителів професійно-трудоного навчання школярів з вадами інтелекту, а саме: матеріально-технічне забезпечення навчального процесу у закладах вищої освіти; проведення різного роду практик навчання студентів в умовах виробництва; удосконалення процесу підготовки та перепідготовки вчителів професійно-трудоного навчання в системі післядипломної освіти.

У 1991 році в Україні відбулися зміни у сфері економіки, політики, соціальному житті, які суттєво вплинули на стан усіх ланок освіти як загальної, спеціально, так і вищої. Глобалізація та зміна пріоритетів розвитку в економіці, демократизація суспільства викликали низку проблем і суперечностей в системі професійно-трудової освіти. Все це потребує неординарних нових підходів до формування технологій організації навчально-виховного процесу, змісту професійної підготовки, нових методів і засобів навчання, інтеграції навчальних закладів з роботодавцями.

На даному етапі розвитку економіки якість кваліфікованої підготовки спеціалістів має першорядне загальнодержавне значення. Саме у період економічного розвитку гостро постало питання запровадження нових стандартів професійної освіти, технологій, схем організації виробництва, інтенсифікації виробництва, оновлення змісту освіти. Це значною мірою стосується і до національної системи професійно-трудової освіти [135], яка має бути органічно пов'язана із суспільним виробництвом і працювати на відтворення робітничого потенціалу країни.

Державна політика у галузі професійної підготовки спеціалістів, їх навчання та виховання визначена в Конституції України, Законі України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову та науково-технічну діяльність». Концептуальні ідеї та погляди на стратегію і основні напрями розвитку освіти представлені у Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) та інших документах.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «основними завданнями педагогічної освіти є: забезпечення кваліфікованими педагогічними і науково-педагогічними кадрами дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних, професійно-технічних та вищих навчальних закладів, науково-методичних установ і закладів післядипломної педагогічної освіти» [135]. Згідно Державної національної програми «Освіта» трудова підготовка має забезпечити: розширення трудового досвіду учнів, формування в них навичок самообслуговування; формування техніко-

технологічних та економічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці та оволодіння певною професією; розширення політехнічного світогляду учнів і розвиток їхніх творчих здібностей на основі взаємозв'язку трудового навчання з основами наук; активне ознайомлення з масовими професіями, виховання потреби у праці та оволодіння певною професією; ознайомлення учнів з основами ринкової економіки, різними формами господарської діяльності [135].

У положенні «Про спеціальну загальноосвітню школу» сказано, що «головним завданням спеціальної школи є: розвиток природних здібностей та обдарувань, творчого мислення вихованців, здійснення їх допрофесійної та професійної підготовки, формування соціально адаптованої особистості»[175].

Таким чином, кадрове забезпечення процесу професійно-трудоного навчання завжди відіграло велику роль, а нині набуває загальнодержавного значення і розв'язання цієї проблеми є актуальним завданням. Ми ставимо завдання щодо підготовки кваліфікованого робітника, який зміг би працювати в реаліях сучасного виробництва та за новітніми технологіями. На жаль, наявна на той час система професійно-трудоного навчання не повною мірою забезпечувала належний рівень підготовки розумово відсталих учнів до самостійного життя і праці на виробничих підприємствах, які належать до системи соціального забезпечення.

2.4. Розробка психолого-педагогічного і методичного забезпечення процесу професійно-трудоного навчання

Перехід допоміжних шкіл (перша половина 60-х рр. ХХ століття) на 8-річний термін навчання, збільшення кількості годин на трудову підготовку розумово відсталих учнів загострили проблему науково-методичного забезпечення допоміжної школи. Вдосконалення мережі (школи, школи-інтернати, школи з продовженим днем) та структури допоміжної школи відповідно до потреб суспільства, подальшого оновлення навчальних планів,

програм, розробка підручників, начальних посібників, методичних рекомендацій визначили характерні особливості модернізації професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів.

Відповідно до потреб соціально-економічного і культурологічного розвитку держави діяльність науковців і практиків спрямовувалася на пошук педагогічних шляхів і засобів встановлення тісного зв'язку допоміжної школи з життям. Проблему відірваності шкільного навчання від життя та недостатньої підготовки розумово відсталих дітей і підлітків до подальшої трудової діяльності активно обговорювали на конференціях, семінарах, педагогічних читаннях та на сторінках дефектологічних періодичних видань. Першочерговим за цих умов були питання, які потребували подальшого розв'язання: вдосконалення змісту та організаційних форм професійно-трудового навчання; обґрунтування теорії і методики трудової підготовки та вивчення особливостей трудової діяльності розумово відсталих учнів.

Зміни цілей спеціальної освіти, реформування допоміжної школи, посилення уваги до професійно-трудового навчання як засобу підготовки розумово відсталих учнів до самостійного життя і трудової діяльності зумовили необхідність розробки нових навчальних планів, програм, посібників, підручників, методичних рекомендацій з професійно-трудового навчання.

Вагомим чинником для удосконалення системи професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів та розробки наукового і навчально-методичного супроводу їхньої трудової підготовки стали постанови ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про організацію шкіл-інтернатів», які розглядалися як основна форма комуністичного виховання учнівської молоді, та наказ Міністерства освіти УРСР (1962 р.) «Про заходи щодо подальшого поліпшення роботи спеціальних шкіл-інтернатів УРСР». Цими документами органи народної освіти України зобов'язувалися невідкладно розпочати розробку перспективних планів розширення мережі спеціальних шкіл-інтернатів, перегляд положення про спеціальні школи, розробку його нового

проекту, підготовку перспективного плану, видання та перевидання наукової, навчальної, методичної літератури з цих питань, створення авторських колективів з розробки навчальних підручників.

В. Бондар у своєму дослідженні [15] зазначає, що надзвичайно плідною у цей час була діяльність Республіканського навчально-методичного кабінету (РУМК) спеціальних шкіл Міністерства освіти України, співробітники якого за п'ять років (1963–1968 рр.) забезпечили 32 методичних рекомендації, обсягом понад 66 друкованих аркушів, підготовлених науковцями НДІ педагогіки, НДІ психології, викладачами кафедр дефектологічного факультету КДПІ. За цей період було проведено 5 республіканських науково-практичних конференцій, 3 семінари-практикуми з актуальних питань навчання, виховання і корекції психофізичного розвитку учнів усіх категорій. Крім того за участі науковців і викладачів фахівці РУМК організували 20 міжобласних і обласних конференцій і семінарів. Тисячі педагогів спеціальних шкіл-інтернатів пройшли курсову підготовку на базі цього кабінету.

Як зазначив В. Сухомлинський, початок 60–70-х рр. характеризувався постійними змінами навчальних планів та програм, їх удосконаленням, перенасиченням теоретичним матеріалом, надмірною політизацією змісту, домінуванням репродуктивних методів навчання, авторитарним стилем управління школою, розумінням зв'язку школи з життям як ознайомлення з виробництвом. Ця тенденція була характерною й для допоміжної школи. Корекційна робота лише визнавалася як засіб розвитку дитини та недостатньо впроваджувалася в навчально-виховному процесі. Нестабільність навчальних планів і програм, часті зміни змісту навчання розумово відсталих учнів гальмували розвиток допоміжної школи та не забезпечували успішність працевлаштування випускників школи в умовах тогочасного виробництва.

У забезпеченні допоміжної школи науковою та навчально-методичною літературою вагомою у ці роки була діяльність завідувача лабораторії НДІ

дефектології АПН СРСР Г. Дульнєва та його учнів В. Карлявіса, Є. Ковальової, Г. Мерсіянової, С. Мирського, Н.Павлової, які здійснили серію експериментальних досліджень, присвячених різним аспектам трудової діяльності розумово відсталих дітей молодшого і старшого шкільного віку.

За результатами цих досліджень уперше було сформульовано нові закономірності розвитку психіки, коли змінюються його темп, термін, якісні та кількісні характеристики. Доведено, що за розумової відсталості зберігаються всі стадії психічного розвитку, їх зміна, провідні види діяльності на різних стадіях становлення особистості. Але при цьому психічний розвиток дитини з розумовими вадами характеризується своєрідністю, зумовленою органічними чи функціональним порушенням нервової системи або аналізаторів, ступенем ушкодження, часом виникнення дефекту, його структурою, місцем локалізації тощо (Г. Дульнєв, Л. Занков, М. Кузміцька, Н. Морозова, М. Певзнер, В. Петрова, І. Солов'єв, Ж. Шиф). Спираючись на вчення Л. Виготського про провідну діяльність у розвитку аномальної дитини, з'ясовано, що корекційна робота має здійснюватись не на ізольованих спеціальних уроках, а в процесі навчально-виховної роботи, шляхом використання спеціальних педагогічних прийомів. Обґрунтована Л. Виготським ідея про провідну роль навчання в розвитку дитини одержала в подальшому експериментальне підтвердження, розвиток і конкретизацію в дослідженнях радянських психологів (П. Гальперін, Д. Єльконін, Л. Занков, Г. Костюк, А. Смірнов та ін.) У цих дослідженнях розкриваються окремі психолого-педагогічні умови, за якими навчання може значно вплинути на психічний розвиток дитини [231].

На підставі інформації про закономірності та особливості психічного розвитку учнів допоміжної школи Г. Дульнєв вперше в олігофренопедагогіці чітко сформулював основні загальносоціальні, загальнопедагогічні та спеціальні корекційні завдання трудового навчання і виховання, які у свою чергу визначають корекційний зміст, особливості організації, методи і форми розв'язання цих завдань у допоміжній школі. У посібнику «Основи

трудового навчання у допоміжній школі (1969)» Г. Дульнев узагальнив результати досліджень науковців Інституту дефектології АПН СРСР, проведених у 60-х рр. ХХ століття [47].

У цій роботі Г. Дульнев зробив першу спробу виокремити в аспекті корекційно-виховних завдань допоміжної школи систему трудового навчання розумово відсталих учнів, як могутній засіб їх психічного розвитку. Зокрема, глибоко проаналізовано та конкретизовано такі питання, як завдання трудового навчання в допоміжній школі; характеристика структури трудової діяльності; контрольні дії у процесі праці; особливості використання вимірювальних операцій у праці; формування причинно-наслідкових зв'язків у процесі праці; особливості формування робочих рухів; трудове навчання і формування рис особистості; зміст професійно-трудового навчання; питання організації трудового навчання.

З'ясовано, що корекційна робота, пов'язана з навчанням розумово відсталих учнів, є пріоритетною в усій системі діяльності допоміжної школи. Вона найефективніша, якщо побудована на змістовому матеріалі, зрозумілому, доступному, коли діти усвідомлюють соціальну значущість. Тому найдоцільніше здійснювати корекційну роботу в процесі формування в дітей загальноосвітніх і трудових умінь і навичок, що передбачено у навчальних програмах.

Підсумовуючи можливі шляхи організації професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів, Г. Дульнев наголошує на тому, що професійна спрямованість у трудовому навчанні розумово відсталих учнів цього часу здійснювалося тільки в допоміжній школі. Цей навчальний заклад нагромадив великий досвід трудової підготовки таких учнів. І досвід потрібно враховувати за будь-яких умов, навіть коли перебудовуватиметься вся система професійно-трудового навчання. Особливо уважно слід ставитися до досягнень допоміжної школи в контексті використання процесу трудового навчання для корекції недоліків розвитку розумово відсталих

учнів і формування в них моральних і особистісних якостей, необхідних для подальшої самостійної трудової діяльності [48].

У зв'язку з новими завданнями щодо перебудови діяльності допоміжної школи особливо актуальною стає проблема вивчення особливостей діяльності розумово відсталих учнів. Досвід роботи допоміжної школи свідчить про те, що якість опанування знань, практичних навичок і вмінь залежить не тільки від педагогічної майстерності учителя та матеріально-технічної бази школи, а й від активності самого учня, його самостійності у процесі діяльності. Дослідженнями Г. Дульнєва та його учнів (В. Карвяліс, О. Ковальова, Г. Мерсіянова, С. Мирський, Н. Павлова) доведено, що характерною особливістю трудової діяльності розумово відсталих учнів є низький рівень самостійності. Це пояснюється тим, що ці діти з великими труднощами утримують у пам'яті особливості вибору-зразка, мають проблеми у складанні попереднього плану його виготовлення, не додержують визначену у ньому послідовність дій та операцій, не контролюють хід своєї праці та її результат. Це є свідченням недостатності розвитку інтелектуального компонента трудової діяльності та порушень моторики. Про вплив трудового навчання на інтелектуальний розвиток розумово відсталих дітей засвідчують результати, що їх одержали Г. Дульнєвим та його учні. Доведено, що за умови цілеспрямованого впливу вчителя виконання трудового завдання, пов'язаного з розв'язуванням мисленнєвих завдань, сприяє розвитку в учнів відповідних прийомів розумової діяльності. Зокрема, в результаті спеціальної організації трудового навчання в учнів виявлялися помітні зрушення в розвитку психічних процесів: у порівнянні, плануванні, оцінці якості готового виробу та в інших формах розумової діяльності.

На основі здійснених на цьому етапі спостереження (Є. Білевич, Г. Мерсіянова, К. Турчинська, Н. Стадненко та ін.) та експериментальних досліджень було висунуто кілька тез: щоб діяльність стала самостійною, активною, цілеспрямованою, її потрібно організовувати відповідно до

особливостей психічного розвитку учнів допоміжної школи з урахуванням минулого досвіду, пізнавальних можливостей, потреб та інтересів. Якщо учень не виявляє потрібного інтересу до діяльності або не виявляє готовності до неї, він ніколи не досягне позитивного результату навіть за умови якісної організації педагогічного процесу на уроці. Дослідженнями засвідчили, щоб здійснити позитивний вплив на розвиток розумово відсталого учня і психологічно підготувати його до трудової діяльності, необхідно здійснити спеціальну корекційно-виховну роботу, спрямовану на формування в нього відповідного ставлення до трудової, суспільно корисної діяльності.

Як наголошує В. Воронкова, «корекційна робота у професійно-трудоному навчанні має за мету наблизити характер трудової діяльності розумово відсталих школярів до тієї норми, яка існує в суспільстві... Структурно будь-яка діяльність включає попередні етапи, коли відбувається всебічний аналіз і намічаються перспективи, тобто уточнюються мета і умови діяльності, складається програма діяльності, після чого починається практичне виконання. У розумово відсталих школярів попередні етапи трудової діяльності ніби випадають чи перебувають у згорненому стані і без спеціального навчання не розвиваються» [24, с. 76].

Однак, правильна організація такої роботи неможлива без урахування психологічних особливостей будови і мотивації діяльності розумово відсталого учня. Дослідженню цієї проблеми присвячені експериментальні пошуки відомого вітчизняного психолога Б. Пінського. Основна мета його досліджень – з'ясувати, якими особливостями характеризується діяльність розумово відсталого школяра і як вони виявляються в його трудовій діяльності, від чого залежить результат праці учня.

На основі досліджень особливостей діяльності розумово відсталих учнів, проведеними в кінці 50-х – у 60-х рр., учений обґрунтував моделі цілісної предметної діяльності учнів, пропонуючи їм завдання, аналогічні тим, які вони виконують на уроці, на предметних уроках, у гуртках «Умілі руки». Дослідник доводить, що навіть учні молодшого шкільного віку в тих

випадках, коли запропоноване завдання перевищує їхні можливості, не відмовляються від його виконання. У процесі роботи учень замінює важке завдання більш легким, відомим йому в минулому досвіді. Іноді така підміна, стверджує Б. Пінський, може відбуватися і під час правильно розпочатої роботи. Наведений приклад дав ученому змогу виявити одну із особливостей діяльності розумово відсталих дітей – за найменших труднощів ухилятися від поставленої мети і виконувати дію за більш спрощеною схемою [171; 172; 173].

Дослідження Б. Пінського підтвердили той факт, що розумово відсталі діти характеризуються стійкими порушеннями всієї психічної діяльності, особливо яскраво це виявляється у сфері пізнавальних інтересів. При цьому їм властиве не тільки відставання від норми, а й глибока своєрідність особистісних виявів діяльності мислення, діяльності запам'ятовування та відтворення, опанування предметними діями, оцінки дій на їх виконання. Як зазначає вчений, не маючи досвіду подолання труднощів і проблем, що трапляються в роботі, учні допоміжної школи почуваються безпорадними, втрачають віру в свої сили. У таких випадках дитині необхідна допомога, моральна підтримка на мотивацію діяльності. Особливо значний цей вплив відчувається тоді, коли допомога вчителя поєднуватиметься з виховними і стимулювальними заходами, що підвищує інтерес дитини до праці.

Результати досліджень підтвердили також розроблену вченим гіпотезу про те, що включення розумово відсталих учнів до зрозумілої і доступної їм соціально значущої праці сприяє зміні їх ставлення до трудової діяльності та до рекомендацій педагога. За цих умов провідним мотивом діяльності, вважає Б. Пінський, стає прагнення учня досягати позитивного результату в роботі. Наявність такого прагнення сприяє подоланню характерної для розумово відсталих учнів тенденції уникати поставленої мети, коли стикаються із труднощами. За наявності цілеспрямованої допомоги вчителя у процесі виконання трудового завдання зазначена тенденція легко долається.

Б. Пінський зазначає, що, «у процесі виконання трудових задач, які усвідомлюються як практично важливі і соціально значущі, у розумово відсталих школярів формуються цілеспрямовані форми діяльності, які відіграють надзвичайно важливу роль в їхньому загальному розвитку. У зв'язку з виконанням цих завдань у них формуються такі якості психічних процесів і властивостей особистості, які є необхідною передумовою свідомого опанування знань і готовності до суспільно корисної праці» [172, с. 297]

Результати наукових досліджень різних аспектів проблем навчання і виховання учнів допоміжної школи враховувалися у 60–70 рр у процесі розробки навчальних планів і програм, позитивно позначалися на вдосконаленні змісту всіх навчальних предметів, які вивчали розумово відсталі учні, та на структурі професійно-трудової підготовки, кожен компонент якої чітко визначав мету і завдання певного етапу цієї роботи.

Нові програми стали важливим кроком до посилення трудового навчання і виховання учнів, їх використання з метою корекції порушень психічного розвитку і моторики. Корекція цих порушень розглядалися як система психічного розвитку учнів, яка в поєднанні з медичною допомогою спрямована на подолання будь-якого впливу на психічну сферу дітей з порушеннями нервової діяльності і ґрунтується на використанні їхніх компенсаторних можливостей, сутність яких полягає в зміні порушених функцій, формуванні інших способів дій з опорою на збережені або менш уражені функції.

Важливим стає методичне положення про те, що виховання і навчання у процесі корекції не повинно зводитися тільки до техніки виправлення відхилень у розвитку, які вже відбулися, а одночасно з цим має спрямовуватися на формування нових якісних утворень. Та, праця здійснюватиме позитивний вплив на розвиток розумово відсталих дітей лише в тих випадках, якщо її відповідним чином організувати і чітко пов'язати з корекційними заходами.

Попри позитивну оцінку результатів проведених досліджень кардинальної оптимізації навчального плану і змісту навчальних програм у цей період не відбулося. Програми із загальноосвітнього навчання, і особливо з трудової підготовки були переобтяжені не завжди потрібними для майбутньої дитини матеріалами і фактами. Зміст освіти і чинна система організації професійно-трудового навчання не повною мірою відповідала віковим, типологічним та індивідуальним особливостям учнів, рівню їхнього загальноосвітнього і фізичного розвитку та вимогам тогочасного виробництва, а тому потребувала значного удосконалення. У системі трудової підготовки непереборною залишалось раннє (з 11-12-річного віку) професійне навчання, коли учні за своїми психофізичними можливостями ще не підготовлені до такого складного виду діяльності.

Впровадження нових програм не супроводжувалося одночасною розробкою методик професійно-трудового навчання, вивченням передового досвіду роботи допоміжних шкіл, кращих учителів праці щодо поєднання трудової підготовки із загальноосвітніми предметами, із суспільно корисною і виробничою працею. Серйозним недоліком цього періоду було те, що підготовка навчальних підручників і методичних посібників з основних профілів трудового навчання не тільки здійснювалося, а й не визнавалося в якості першочергових завдань.

У 1975 році Рада Міністрів СРСР приймає постанову «Про заходи з подальшого поліпшення навчання, трудового влаштування і обслуговування осіб з дефектами розумового і фізичного розвитку», згідно з якою Міністерство освіти України зобов'язувалося підвищити рівень освіти і якість навчання, зокрема трудового навчання і професійної орієнтації розумово відсталих учнів, переглянути профілі трудової підготовки з урахуванням характеру порушень учнів спеціальних шкіл та відповідно до потреб народного господарства виділити місця розташування шкіл, забезпечити їх робітничими кадрами, оснастити спеціальними технічними

засобами, укомплектувати кадрами дефектологів, а також підвиувати кваліфікаційні рівні вчителів та вихователів [149; 180].

У 1976 р. Рада Міністрів СРСР приймає постанову «Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці», а наступного року – постанову «Про заходи щодо подальшого зміцнення навчально-матеріальної бази загальноосвітніх шкіл з метою поліпшення трудового навчання учнів». У постановах висувалися завдання, які спрямовували загальноосвітні школи на те, щоб їх випускники за період навчання змогли опанувати глибокими знаннями з основ наук і трудовими навичками роботи в народному господарстві на рівні початкової професійної підготовки. Ці завдання автоматично переносилися і на роботу допоміжної школи [200].

Отже, можна стверджувати, що характерною тенденцією діяльності допоміжної школи 60–70-х рр. є прагнення її до професіоналізації. У навчальному плані забезпечується кількість годин на предмет «професійно-трудова навчання», допоміжні школи укладають угоди з підприємствами про виробничу практику старшокласників на виробництві, про надання школам допомоги у створенні матеріально-технічної бази з окремих профілів трудової діяльності, про створення трудових об'єднань школярів, які активно включалися у суспільно корисну працю в школі та на базових підприємствах. Усі ці заходи мали спільну мету – сприяти підвищенню якості трудового навчання і виховання розумово відсталих учнів, підготувати їх до праці на виробництві.

Особлива увага зверталася на створення при допоміжних школах кабінетів профорієнтації учнів. До цієї роботи підключалися батьки розумово відсталих школярів, громадські організації, колективи базових підприємств, проводилися екскурсії на виробництво, зустрічі з ветеранами праці тощо. Усі ці заходи здійснювалися з метою вивчення трудових можливостей учнів як важлива умова їхньої професійної орієнтації в подальшому навчанні. Матеріали, зібрані в період навчання учня в 1–3-х класах, та дані, зібрані в 4-

му класі, давали змогу з більшою мірою вірогідності прогнозувати успішність подальшого навчання з обраної професії. Проведені науковцями дослідження (Г. Дульнєв, С. Ніколаєв, К. Турчинська та ін.) переконливо доводили необхідність розширення профілів підготовки розумово відсталих учнів до самостійного життя. З цього часу крім традиційних профілів (столярна, слюсарна, швейна, картонажно-палітурна справи) вводяться нові спеціальності: квітникарство, тваринництво, декоративне садівництво та інші спеціальності сільськогосподарської, будівельної галузей та сфери побутового обслуговування населення.

Водночас зазначимо, що в діяльності допоміжної школи на цьому етапі розвитку далеко не всі можливості використовувалися для того, щоб рівень професійної підготовки розумово відсталих учнів відповідав вимогам тогочасного виробництва. Недостатньою залишалася загальнотехнічна підготовка школярів, не було також чітко визначено профілі трудової підготовки, які відповідають інтелектуальним, фізичним, емоційно-вольовим можливостям учнів і забезпечують успішність їх працевлаштування після закінчення школи. Недостатньо активно використовувалися заклади загальнодержавної системи підготовки трудових резервів для професійної підготовки розумово відсталих підлітків.

Серйозною на цьому етапі професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів залишалась проблема забезпечення допоміжних шкіл навчальними і методичними посібниками, у яких би подавалася система знань і вмінь, визначена навчальною програмою, встановлювався тісний зв'язок теорії з практикою та які відповідали б загальнодидактичним, методичним та ілюстративним вимогам і забезпечували б корекційне спрямування навчального процесу.

У першій половині 70-х рр. ХХ ст. за активної участі вчителів-практиків ідготовлено підручники зі столярної справи (Б. Журавльов, Б. Пінський), з швейної справи (Г. Картушина, Л. Луткова, Г. Мозгова), з столярної справи (І. Спірідонов). У 1974 році вийшов з друку підручник

«Обслуговуюча праця» рекомендований Управлінням шкіл Міністерства освіти УРСР як посібник для 4–7-х класів, за редакцією Л. Луткової. Зміст підручника складався з чотирьох частин, кожна з яких відповідала певному класу. Ці частини поділено на два розділи. Перший – робота з тканинами, у якому давалися відомості про їх властивості, використання та призначення; про інструменти та приладдя для кроєння та шиття; про розкроювання і пошиття того чи іншого виробу; про догляд за одягом та його ремонт. Кожен параграф містив з пояснення матеріалу, запитання для обговорення та трудові завдання. Трудові завдання мали детальний опис етапів роботи з ілюстраціями та інструктивними картками (поетапна інструкція виконання трудових завдань) [223].

Другий розділ присвячено питанням догляду за житлом. У ньому містився матеріал про значення житла та його упорядкування; меблі, їх призначення та догляд за ними; про правила гігієни і санітарії в користуванні меблями, посудом і білизною; про електричні побутові прилади, утеплення й опалення житла; про прасування постільної білизни та одягу тощо.

Особлива увага надавалась розширенню в допоміжній школі сільськогосподарських видів праці (рослинництво, овочівництво, тваринництво, квітникарство та декоративне садівництво). Експериментальна робота здійснювалась під керівництвом О. Ковальнової, яка розробила програми та підручники з даного виду трудового навчання.

Працюючи над напрямками промислових видів трудового навчання, С. Мирський у своїх науково-методичних матеріалах висвітлює питання щодо особливостей методичної роботи у процесі професійно-трудоного навчання, яка за формою та складом має відповідати психолого-педагогічним вимогам діяльності допоміжної школи. У роботі «Особливості професійного навчання в допоміжній школі» розкрито специфіку професійно-трудоного навчання розумово відсталих учнів, виокремлено її найважливіші чинники: застосування наочно-практичних методів навчання з використанням поопераційних і предметно-технологічних карт, розвиток мовленнєво–

мисленнєвої діяльності у процесі праці, корекція сенсомоторних порушень на основі індивідуального та диференційованого підходу. Учений-методист детально аналізує клініко-педагогічні аспекти стану учнів з легкою формою розумової відсталості та розкриває специфічні методи і прийоми диференційованого підходу на основі врахування індивідуально-типологічних ознак [113].

Розвитку аналітико-синтетичної діяльності розумово відсталих учнів у процесі трудової діяльності присвячено статті С. Мирського «Порівняння методів орієнтування розумово відсталих учнів у трудовому завданні», «Місце практичних методів в планах трудової діяльності учнів допоміжної школи», «Можливості учнів допоміжної школи у засвоєнні найпростіших прийомів розмітки за заданими розмірами», у яких наголошено на тому, що на основі порівняльних методів орієнтування, самоконтролю, які відображають практичні прийоми в планах трудової діяльності розумово відсталих учнів, можна досягти значних результатів соціально-трудової адаптації [113, с. 80-84; 117, с. 11-15; 118, с. 26-30].

Результатом науково-методичної діяльності С. Мирського стали розроблені та узагальнені ним організаційні та методичні засади професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів, що висвітлені в праці «Методика професійно-трудового навчання в допоміжній школі» (1975). Методичний посібник для вчителів трудового навчання ознайомлює педагогів не тільки з правилами, а й насамперед з деякими загальними закономірностями цього процесу в допоміжній школі. Таке конструювання посібника дав змогу авторові, з одного боку, більш доказово викласти особисті рекомендації щодо процесу професійної підготовки учнів, з іншого – зробити вчителя учнем, тобто навчити його самостійно знаходити нові прийоми навчання, а не тільки користуватися вже відомими. Другу частину даного посібника присвячено висвітленню особливостей виховання розумово відсталих учнів у процесі трудового навчання, зокрема виховання працелюбства, трудової, соціальної активності та самостійності, а також

розкриттю ролі і значення профорієнтації, вихованню любові до праці, готовності виконувати суспільно корисну роботу. Вперше розглянуто питання щодо організації в трудових колективах наставництва для розумово відсталих учнів [113].

У своїх працях «Типологічні особливості учнів допоміжних шкіл в трудовому навчанні», «Індивідуальний підхід до учнів допоміжної школи в трудовому навчанні» С. Мирський висвітлює питання ефективності індивідуального підходу в організації трудового навчання розумово відсталих учнів. Він виокремлює низку типологічних особливостей у трудовому навчанні та вказує на шляхи корекції індивідуальних порушень [115, 116].

У розроблених методичних рекомендаціях з питань корекції індивідуальних порушень розумово відсталих учнів та узагальнення відповідного педагогічного досвіду автор визначає типи порушень учнів у трудовому навчанні з урахуванням цільового, енергетичного та виконавчого аспектів трудової діяльності. Він зауважує: «Виявлення типових особливостей слабких учнів пов'язано з визначеними складнощами, одна з яких пов'язана з тим, що дитина в процесі навчання проявляє себе з різних сторін, а саме: як особистість, як суб'єкт навчальної діяльності та як індивідуальність. У зв'язку з цим в учнів можна виявити більшу кількість вагомих для навчання, але різних за характером якостей» [115, с. 138].

У 1975 – 1980 рр. Міністерство освіти УРСР здійснювало заходи щодо поліпшення навчально-методичного забезпечення діяльності допоміжної школи, підвищення рівня освіти та якості навчання, трудового виховання та професійної орієнтації цих осіб, оснащення шкіл спеціальними технічними засобами, укомплектування кадрами дефектологів. Даними заходами передбачався перегляд та розширення, з урахуванням характеру інтелектуальних порушень, профілів трудової підготовки відповідно до потреб у робітничих кадрах у регіонах розташування допоміжної школи. На виконкомі місцевих рад депутатів трудящих покладалась відповідальність за

на працевлаштування випускників цих шкіл, створення для них необхідних виробничих, житлових і культурно-побутових умов.

У 1979 році Міністерство освіти УРСР затвердило нове положення «Про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу) для розумово відсталих дітей». У даному нормативному документі конкретизовані мета, структура, завдання допоміжної школи. Визначено специфічні завдання щодо подолання недоліків аномального розвитку шляхом відповідної організації навчальної, виховної, трудової, лікувально-відновлювальної роботи та режиму дня. Професійно-трудове навчання і професійна орієнтація спрямовуються на підготовку до опанування доступних для цієї категорії дітей спеціальностей, на корекцію недоліків розумового і фізичного розвитку в навчально-виховному процесі. Спеціальні заняття спрямовуються на виправлення дефектів загального і мовленнєвого розвитку. Професійно-трудове навчання розглядається як важливий компонент підготовки учнів з вадами інтелекту до суспільно корисної діяльності. Було також уточнено етапи трудового навчання, види професій, порядок комплектування навчальних груп для занять у шкільних майстернях, вимоги до обсягу знань, умінь та навичок з основних профілів професійної підготовки та порядок проведення випускних кваліфікаційних екзаменів [175].

Увага українських науковців у галузі олігофренопедагогіки у цей період спрямовувалася на наукове обґрунтування актуальних питань підготовки розумово відсталих учнів до практичної діяльності. Зокрема, дослідження В. Бондаря, Є. Білевича, Г. Мерсіянової, К. Турчинської, В. Ярового присвячувалися розробці та удосконаленню змісту трудового навчання учнів молодших класів. Так, до програми з ручної праці було введено нові види – робота з природними матеріалами і конструктором. Г. Мерсіянова у своїх працях науково обґрунтувала зміст та обсяг професійно-трудового навчання зі швейної справи учнів старших класів. Під її керівництвом створено програми та навчальні посібники з інших

промислових видів трудового навчання, зокрема підручник з сільськогосподарської праці (автор В. Яровий) [105].

Розвитку навчально-методичного забезпечення професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів сприяли дослідження В. Бондаря, Л. Вавіної, І. Єременка, А. Капустіна, В. Липи, В. Синьова, Н. Стадненко, К. Турчинської та інших вчених. Основоположними для удосконалення диференційованих методів загального навчання і виховання учнів допоміжної школи та методик трудового навчання стали експериментальні клінічні, психолого-педагогічні дослідження В. Басюри, Л. Вавіної, І. Єременка, С. Ніколаєва, А. Селецького, В. Синьова, Є. Соботович, Н. Стадненко, Н. Трасенко, О. Теплицької, М. Рождественської, Т. Ульянової, В. Чекурди та інших. На основі даних досліджень було визначено, що однією із причин низького рівня загальноосвітньої та професійно-трудової підготовки є наявність суперечностей між педагогічними вимогами, які висуваються до учнів усього класу, та індивідуальними можливостями учнів. Подолання зазначених суперечностей сприяло внесенню корективів до підготовки методичних посібників, у яких більш чітко і конкретно вказувалося на активне використання корекційно-розвивальних можливостей кожного навчального предмета. З професійно-трудового навчання визначався рівень диференційованих вимог до знань, умінь і навичок розумово відсталих учнів з різними пізнавальними можливостями.

Питання диференційованого навчання в допоміжній школі розробляла лабораторія олігофренопедагогіки Інституту педагогіки України спільно з кафедрою олігофренопедагогіки КПДІ. За результатами експериментального дослідження (1979 р.) визначено основні принципи диференційованого підходу до навчання учнів з вадами інтелекту [15; 230]. Диференціація навчання таких учнів розв'язувалась різними способами: поділ учнів на кілька груп за рівнем розвитку пізнавальних здібностей і комплектування класу учнями однорідної групи (учні першого і другого відділення); навчання

учнів одного класу за різними програмами та з використанням різних методів навчальної роботи.

Як уже зазначалося важливу роль у трудовій підготовці відіграє суспільно корисна праця. У цьому аспекті дослідження В. Бондаря, Г. Мерсіянової, К. Турчинської переконують, що суспільно корисна діяльність підлітків з порушенням інтелекту може бути організована лише в результаті включення цієї важливої форми трудової діяльності до всієї системи педагогічних засобів, у тому числі позакласної та позашкільної роботи. Методичним орієнтиром для організації цього виду трудової діяльності слугували навчально-методичні посібники І. Єременка «Організація учнівського колективу в допоміжній школі»; І. Єременка, Г. Мерсіянової, Л. Вавіної «Про вивчення учнів допоміжної школи на початковому етапі навчання»; М. Кузьмицької «Воспитательная работа во вспомогательной школе», В. Плити «Підвищення якості професійно-трудової підготовки учнів допоміжної школи шляхом удосконалення форм і методів проведення виробничої практики»; М. Хоружої «Заохочення та покарання у допоміжній школі» [156].

Неоціненне значення для вдосконалення навчально-методичного забезпечення професійно-трудового навчання і виховання розумово відсталих учнів, а також та загальне визнання практиків отримали праці В. Бондаря «Психологія формування трудових вмінь учнів» (1980 р.), «Трудове навчання в допоміжній школі» (1981 р.), «Трудове виховання учнів допоміжної школи» (1984 р.), «Підготовка учнів допоміжної школи до самостійної трудової діяльності» (1988 р.). У зазначених навчально-методичних посібниках розкрито широкий спектр проблем, присвячених формуванню в розумово відсталих школярів психологічної, соціальної та практичної готовності до майбутньої трудової діяльності.

Досить важливими для вдосконалення системи професійно-трудового навчання в допоміжній школі стали матеріали, що характеризують особливості соціально-трудової адаптації випускників в умовах тогочасного

промислового, сільськогосподарського виробництва та сфери побутового обслуговування населення. На основі катамнестичного аналізу у великій кількості випускників сільських та міських шкіл різних регіонів України автор розкриває причини, що характеризують низький рівень їхньої соціально-трудової діяльності.

Одержані в дослідженнях матеріали та висновки стали підґрунтям для відкриття в допоміжних школах, які мають достатню матеріально-технічну базу для виробничого навчання та зв'язок із заводами, фабриками, колгоспами для організації виробничої практики, експериментальних 10-х класів з виробничим навчанням. Такі класи було відкрито в 1988 р., і на професійно-трудове навчання в них відводилося 22 год на тиждень [158].

Значно посилилась увага до свідомого вибору учнями майбутньої професії з урахуванням потенційних можливостей школярів. На відміну від шкіл з 9-річним терміном навчання, професійну орієнтацію з учнями проводили не тільки в 4-му, а й у 5–6-му класах.

Велике значення для організації трудової підготовки мали підручники з професійно-трудового навчання. Структура та зміст підручників таких підручників з трудового навчання, як наприклад, «Трудове навчання», «Швейна справа», «Столярна справа», «Слюсарна справа», «Сільськогосподарська праця», визначалися завданнями допоміжної школи та особливостями розвитку розумово відсталих учнів, а також забезпечували зв'язок теорії і практики із життям. Зміст підручників будувався відповідно до навчальних програм і відображав певну методичну систему, що історично склалася у процесі розвитку теорії і практики навчання та виховання учнів. Підручники відповідали загальнодидактичним, методичним та поліграфічним вимогам. Певним чином було структуровано навчальний матеріал: статті, оповідання, вправи, приклади. На закріплення вводились різноманітні завдання на застосування здобутих знань, умінь і навичок у змодельованих ситуаціях; як методичні апарат подавалися правила, інструкції, поради, рекомендації; для забезпечення доступності навчального

матеріалу вміщувалися малюнки, схеми, таблиці, графіки; для виховання самостійності учнів у кінці тексту пропонувалися запитання, додаткові завдання практичного характеру. Зміст підручників загальноосвітнього циклу спрямовувався на виховання працелюбства, культури праці, звички до трудового життя, естетичного, розумового, трудового, сенсорного та морального виховання.

10 квітня 1984 р. пленум ЦК КПРС прийняв постанову «Про основні напрямки реформи загальноосвітньої і професійної школи». Втім, текст постанови обмежувався загальними гаслами щодо подальшого вдосконалення змісту, форм та методів навчання, виховання і трудової підготовки учнів, посилення відповідальності директорів, їхніх заступників і вчителів за якість навчально-виховного процесу в школі. Для досягнення поставленої мети пропонувалися традиційний перелік заходів: поліпшити матеріально-технічну базу, закріпити за кожною школою базове підприємство, створити на підприємствах умови для виробничого навчання учнів, збільшити час на їхню трудову підготовку, забезпечити економічне виховання, поєднувати навчання з продуктивною працею та інше [158].

12 квітня 1984 р. Верховна Рада СРСР підтримала ідею реформування загальноосвітніх та професійних шкіл. Більше того, цього самого дня ЦК КПРС і Рада Міністрів СРСР приймають спеціальну постанову «Про поліпшення трудового виховання, навчання, професійної орієнтації учнів і організації їх суспільно-корисної продуктивної праці». Що не було прийнято для партійних документів – вказівки щодо організації трудової підготовки учнівської молоді мали конкретний характер. ЦК КПРС рекомендував для учнів 1–4-х класів уведення обов'язкового оволодіння елементарними прийомами обробки металів, вирощування сільськогосподарських рослин, ознайомлення з деякими професіями. Учні 5–7-х класів повинні були отримати трудову підготовку відповідно до потреб народного господарства. У 1986 – 1990 рр. передбачалося введення нових програм з професійно-трудоного навчання [167].

Зазначимо, що розвиток системи професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів у період 1984–1991 рр. був надзвичайно насиченим. 30 серпня 1984 р. Рада Міністрів СРСР прийняла положення «Про базове підприємство загальноосвітньої школи». Міністерство освіти СРСР 13 травня 1985 р. затвердило положення «Про міжшкільні навчально-виробничі комбінат трудового навчання і професійної орієнтації учнів». 11 травня 1985 р. Міністерство освіти СРСР затвердило положення «Про організацію суспільно корисної продуктивної праці учнів загальноосвітніх шкіл» і нове положення «Про учнівські виробничі бригади в колгоспах і радгоспах» [167; 196].

У згаданих документах більш чітко визначено основні завдання щодо ролі суспільно корисної праці в розвитку і вихованні учнів допоміжної школи: формування усвідомленої потреби в праці, поваги до людей праці, ознайомлення з основами сучасного виробництва, економічне виховання, професіями народного господарства, уявлень про виробничий план, продуктивність праці, госпрозрахунок, собівартість і якість продукції, облік і нарахування праці, заробітну плану, бригадний підряд, допомога підприємствам, колгоспам і радгоспам у виконанні виробничих завдань

Отже, у 80-х рр. зміст професійно-трудової підготовки розумово відсталих учнів передбачав певним чином дібрану і педагогічно відпрацьовану систему знань, умінь і навичок, відображених у нормативних документах, навчальному плані, навчальних програмах і підручниках. Навчально-методичний супровід професійно-трудового навчання розроблявся із урахуванням особливостей психічного розвитку та потенційних пізнавальних можливостей учнів.

З метою обґрунтування різних рівнів вимог до трудової підготовки учнів допоміжної школи було проведено в цих школах експериментальну перевірку доступності знань, практичних умінь і навичок із сільськогосподарських спеціальностей та швейної справи (О. Ковальова, Г. Мерсіянова). Основним критерієм добору змісту програм обрано не

складність професії, а її трудність. З урахуванням цього та з метою підвищення рівня професійної підготовки учнів з вищими пізнавальними можливостями до програм, крім загального для всіх учнів обсягу знань, умінь і навичок, додатково введено більш складні завдання, уміння та навички. Результати експериментів (В. Бондар, О. Ковальова, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, С. Мирський) підтвердили позитивні зрушення в професійній підготовці окремих груп учнів і стали підставою для ширшого впровадження принципу диференціації у професійно-трудоному навчанні як у визначені обсягу програмних вимог, так і у виборі профілів навчання. Результати цих досліджень підтвердили необхідність і доцільність розширення профілів навчання розумово відсталих учнів як важливої передумови інтеграції їх у суспільне виробництво. Відповідно підготовка учнів допоміжної школи до самостійного життя здійснювалась за традиційними спеціальностями (столяр, слюсар, швачка), а також активно впроваджувалися нові профілі сільськогосподарської, будівельної справи та сфери побутового обслуговування населення.

До 90-х рр. допоміжна школа була забезпечена програмами та підручниками з п'яти видів промислової праці в міських умовах (столярна, слюсарна, картонажно-палітурна, швейна та взуттєва справи) та спеціальними програмами для шкіл із сільськогосподарським профілем навчання (сільськогосподарська праця, столярно-теслярська, штукатурно-малярна справа). Програми, розроблені С. Мирським з обслуговувальної праці і О. Ковальновою з квітникарства, декоративного садівництва, килимарства та ін., впроваджували і в школах і міській і в сільській місцевості. Зокрема, у допоміжних школах професійно-трудоному навчанню здійснювалося з трикотажної, кулінарної, гончарної сфери. Учні готували до роботи на фермі, в зеленій зоні, до роботи в парках, у лікарнях (молодший медперсонал) тощо.

Початок 90-х рр. ХХ ст. характеризувався кризовими явищами в соціальному, політичному та культурному житті України. Суспільний стан

позначився також на освіті розумово відсталих учнів. «Окремі стихійні дії та поспішні кроки в перебудові спеціальної школи на засадах нової освітньої політики України, у зв'язку з проблемами фінансування цієї галузі, лише загострили ситуацію, що залишилася у спадок від попереднього періоду. Допоміжні школи працювали за перекладеними з російської мови підручниками та програмами, зміст яких не сприяв втіленню в життя національної ідеї» [15, с. 265]. Скорочувалося фінансування позакласної роботи, матеріально-технічної бази шкіл-інтернатів, втрачались зв'язки з базовими підприємствами, що негативно позначалося на організації виробничого навчання розумово відсталих учнів.

Кризові явища в системі спеціальної освіти зумовили необхідність у розробленні нових засад розвитку національної освіти, в адаптації їх до нових умов соціально зорієнтованої економіки. Державна політика, звернена на поетапну модернізацію спеціальної освіти, створення найсприятливіших умов для навчання, виховання, соціального захисту та зайнятості осіб з вадами інтелекту стали головними завданнями Інституту дефектології Академії педагогічних наук України, створеного 24 листопада 1993 р., організатором і керівником якого призначено академіка АПН України, доктора педагогічних наук професора Віталія Івановича Бондаря. Пошуки науково-методичних засад удосконалення професійно-трудової підготовки розумово відсталих школярів здійснював підрозділ Інституту – лабораторія олігофренопедагогіки, у складі якої працювали: В. Бондар, І. Єременко, М. Козленко, Г. Мерсіянова, О. Хохліна, Н. Кравець, А. Висоцька, К. Ардобацька, С. Трикоз, В. Золотоверх, Л. Ярова, Є. Якобчук. Проведені співробітниками лабораторії дослідження спрямовані на виховання у розумово відсталих учнів готовності до самостійної праці на основі посилення корекційної та політехнічної спрямованості навчання. Зокрема, вчені досліджували: організаційно-педагогічні шляхи вдосконалення професійної та політехнічної спрямованості навчання (В. Бондар); пропедевтику формування готовності розумово відсталих школярів до

самостійної праці (І. Єременко); підвищення якості та корекційної спрямованості професійно-трудового навчання учнів (Г. Мерсіянова, О. Хохліна); формування в учнів комунікативних умінь як передумову виховання готовності до самостійної праці (Л. Вавіна, Н. Кравець, А. Висоцька); професійно-прикладну спрямованість фізичного виховання (М. Козленко); корекційно-розвивальну спрямованість навчання учнів елементарних природничо-географічних знань (Л. Ступнікова).

Результати проведених досліджень відображено в навчальних програмах, підручниках, методичних посібниках. Упродовж 1994–1997 рр. лабораторія олігофренопедагогіки розробила та впровадила нові програми для допоміжної школи, зокрема, «Швейна справа» (Г. Мерсіянова, 1994 р.); «Народні промисли» (Г. Мерсіянова, 1994 р.); підготовлено посібники «Швейна справа» (Г. Мерсіянова), «Трудове навчання» (Г. Мерсіянова, О. Хохліна); «Становлення та розвиток допоміжної освіти дітей з психофізичними порушеннями» (В. Золотоверх), «Формування усвідомленої діяльності в процесі трудового навчання учнів допоміжної школи» (Г. Мерсіянова, О. Хохліна).

Створено також нові підручники з професійно-трудового навчання, які опубліковані російською та українською мовами: «Швейна справа» (Г. Мерсіянова, Н. Альонкіна, Г. Катущкіна), «Слюсарна справа» (Ю. Сатан, В. Копилевич, Г. Буфетов), «Столярна справа» (Б. Журавльов). У підручниках повною мірою враховано дидактичні принципи і вимоги: науковість та доступність змісту; індивідуальні особливості учнів; систематичність навчання та зв'язок теорії і практики; рівень свідомості і активності учнів у навчанні; здатності засвоєння певного обсягу знань, умінь і навичок; корекційна спрямованість трудового навчання тощо. Навчальний матеріал відповідає вимогам нових навчальних програм з урахуванням наступності, наявності завдань і запитань для самостійної роботи учнів. У змісті простежується обґрунтоване співвідношення теоретичного та фактичного матеріалу, а також зв'язок змісту підручника із життям. Крім

того, підручники відповідають віковим, індивідуальним та типологічним особливостям розумово відсталих учнів, містив достатню кількість наочності, теоретичну конкретику, довідковий та інформативний матеріал. Подано також навчально-методичний апарат: наукові поняття і терміни, ілюстрації, технологічні схеми.

Проте автори підручників не уникнули деяких недоліків. Так, у змісті підручників не було реалізовано засоби мотивації навчання, стимулювання пізнавальних потреб та інтересів розумово відсталих учнів, обмежено кількість матеріалів, що сприяють вихованню загальнолюдських цінностей, позитивного ставлення до праці. Не достатню увагу звернено на розвиток інтелектуального компоненту трудової діяльності, зокрема формуванню вмінь планувати послідовність операцій; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розвивати загальнопізнавальні, контрольні-оцінні вміння. Певні зауваження стосуються також поліграфічного оформлення підручників.

У розробленій Інститутом дефектології АПН України концепції «Спеціальна освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу» (1996 р.) зазначалося необхідність «перегляду існуючого підходу до спеціальної освіти, її структури, мети, завдань і змісту корекційного навчання, виховання, трудової підготовки в умовах входження суспільства у ринкові відносини та реформування на цій основі завдань соціальної адаптації й реабілітації осіб з фізичними або психічними вадами» [74, с. 2]. У розв'язанні цих завдань вирішальну роль відіграє реформування системи професійної підготовки розумово відсталих школярів як умови успішності соціально-трудової адаптації розумово відсталих підлітків, інтеграції їх в соціум.

ВИСНОВКИ ДО II РОЗДІЛУ

Історико-педагогічний зріз дав змогу визначити взаємозв'язок між розвитком професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів та системними економічними, соціальними, адміністративними перетвореннями у державі. З'ясовано, що вирішальну роль у формуванні змісту та форм професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів відіграли потреби розвитку країни. Обумовлено взаємозв'язок пріоритетів державного розвитку економіки, лібералізації суспільного життя з удосконаленням нормативно-правового, економічного та організаційного забезпечення професійної підготовки майбутнього покоління. Формування системи професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів полягало в законодавчому закріпленні загальної та спеціальної освіти на теренах колишнього СРСР, посиленні зв'язку школи із життям, поєднанні навчання учнів з продуктивною працею та професійною підготовкою промислового та сільськогосподарського напрямків, розвитком спеціальних шкіл різних типів і структур, удосконаленні фінансування й матеріально-технічного забезпечення допоміжних шкіл, підготовці вчителя праці допоміжної школи та визначення його ролі у трудовій підготовці розумово відсталих учнів.

Окреслено основні тенденції оновлення змісту професійно-трудового навчання (1960–1972 рр.), що полягали в посиленні частки професійно-трудового навчання, основ промислового і сільськогосподарського виробництва та корекційної спрямованості праці в загальній системі освіти. Особливість реформування трудової підготовки учнів допоміжної школи виявилася у послідовності, наступності, обґрунтованості і прогностичності змін змісту, форм і методів професійно-трудового навчання.

З'ясовано, що вагомим чинником для вдосконалення змісту та форм професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів стали експериментальні дослідження психічної діяльності розумово відсталої дитини у процесі навчання, впливу змісту та методів навчання на її розвиток та особливостей оволодіння учнями допоміжної школи прийомами трудової

діяльності. Спираючись на положення Л. Виготського про провідну діяльність у розвитку аномальної дитини, експериментальним шляхом (Г. Дульнєв, Л. Занков, М. Кузмицька, Н. Морозова, М. Певзнер, В. Петрова, Б. Пінський, І. Солов'єв, Ж. Шиф) було доведено, що:

при розумовій відсталості зберігаються всі стадії психічного розвитку, їх зміна, провідні діяльності на різних стадіях становлення особистості;

психічний розвиток дитини з розумовими вадами характеризується своєрідністю, зумовленою органічними чи функціональними порушеннями нервової системи, ступенем ураження, часом виникнення дефекту, його структурою, локалізацією;

розумово відсталі діти характеризуються стійкими порушеннями всієї психічної сфери, що знижує їх пізнавальні можливості та рівень самостійності.

Доведено також, що корекційна робота має здійснюватися не на відведених для цього спеціальних уроках, а в процесі загальної навчально-виховної роботи з використанням спеціальних прийомів. Уперше запропоновано систему професійно-трудового навчання в аспекті корекційно-виховних завдань допоміжної школи як могутнього засобу психічного розвитку розумово відсталих учнів.

Під керівництвом Г. Дульнєва було проведено низку фундаментальних досліджень, які уможливили сформулювати основні загальносоціальні, загальнопедагогічні та спеціальні корекційні завдання трудового навчання і виховання, які, в свою чергу, визначають корекційний зміст, особливості організації, методи та форми розв'язання цих завдань у допоміжній школі.

Перебудова трудового навчання у 70–80-ті рр. пов'язана з поглибленим вивченням трудових можливостей, особливостей пізнавальної сфери, з новими підходами до визначення професійної придатності розумово відсталих учнів. З урахуванням цього створено гнучку систему професійно-трудового навчання, яка передбачає ручну працю (1–3-й клас); загально-трудова навчання (4-й клас); професійно-трудова навчання (5–8-й клас);

виробниче навчання (9-й клас). Зміст професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів розроблявся на основі зв'язку навчально-виховного процесу з життям, наявним оточенням і соціально-культурним середовищем. Особливістю професійно-трудового навчання учнів у цей період діяльності допоміжної школи були: подолання ранньої професіоналізації учнів, зміцнення матеріально-технічної бази школи, розширення зв'язку школи з життям і виробничим середовищем, введення нових профілів промислової і сільськогосподарської галузі, розробка навчально-методичного супроводу процесу професійно-трудового навчання учнів, підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації учителів праці.

Особливістю перебудови трудової підготовки в допоміжній школі було створення виробничих бригад і ланок, налагодження зв'язків із трудовими колективами, практика на виробництві, укладання угод з виробничими підприємствами на виконання доступних розумово відсталим учням трудових замовлень. Усе це дало змогу забезпечити успішне розв'язання проблеми соціально-трудової адаптації випускників допоміжної школи.

Дослідження (Т. Власової, Г. Дульнєва, Л. Занкова, І. Єременка, В. Лубовського, О. Лурія, Г. Мерсіянової, Л. Новікової, М. Певзнер, Б. Пінського, В. Петрової, О. Правдіна-Вінарської, І. Солов'єва, Г. Сухаревої, Ж. Шиф та ін.) дали підстави для пошуку шляхів диференціації учнів допоміжної школи з урахуванням психологічних, інтелектуальних та типологічних особливостей щодо їхнього навчання, побудови навчальних програм різного рівня, їх змісту та диференційованого підходу до використання методів, прийомів та засобів навчання на всіх етапах трудової підготовки учнів.

Отже, зміст та форми професійно-трудової підготовки розумово відсталих учнів становили спеціально дібрану і педагогічно відпрацьовану систему знань, умінь і навичок, відображених у нормативних документах, навчальному плані, навчальних програмах і підручниках. Навчально-методичний супровід професійно-трудового навчання розроблявся із

урахуванням особливостей психічного розвитку та потенційних пізнавальних можливостей учнів.

Осмилення педагогічних ідей, що втілювались у практику трудової підготовки розумово відсталих учнів в Україні другої половини ХХ століття, виокремлення серед них найсуттєвіших, що відображають особливості розвитку змісту та форм професійно-трудоного навчання, можуть слугувати підґрунтям для вироблення сучасної концепції професійної освіти учнів з вадами інтелекту.

ВИСНОВКИ

Ретроспективний аналіз історії розвитку теорії і практики професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів у досліджуваний період дав змогу сформулювати такі положення:

1. Педагогічні погляди українських олігофренопедагогів початку ХХ ст. на роль і значення трудового навчання в розвитку дитячої особистості формувалися в процесі вивчення і критичного осмислення зарубіжного досвіду. У ранніх публікаціях Л. Виготського, А. Владимирського, О. Граборова, К. Грачової, В. Кащенко репрезентувалися прогресивні ідеї Е. Сегена, Ж. Демора, М. Монтесорі стосовно місця трудового навчання в системі виховання розумово відсталих учнів, спрямованості його на моральний, фізичний, естетичний та інтелектуальний розвиток особистості. Погляди цих учених на значущість праці в розвитку дитини були прогресивними для олігофренопедагогіки того часу. Втім вважалося, що незалежно від методичної організації, включення розумово відсталих у трудову діяльність автоматично розвиває в них інтелектуальні здібності, формує особистісні якості. У цьому контексті трудове навчання ґрунтувалося на ідеях фізичного тренування м'язового апарату, виправлення м'язів, розвитку чуттєвої сфери, що нібито поліпшує психічну діяльність, розвиває інтелект, формує поведінку і дисциплінованість, здатність учнів з інтересом і захопленням виконувати трудові дії.

2. До вагомих поглядів зарубіжних учених додалися спеціальні дослідження та досвід навчання розумово відсталих учнів у 30–40-х роках ХХ ст. (Д. Азбукін, А. Акименко, В. Граборов, Л. Занков, Г. Костюк та ін.). Характерним для них були погляди на трудове навчання як навчальний предмет, як засіб виховання, як умова психофізичного розвитку дитини. Обґрунтований у радянській психології принцип провідної ролі навчання в розвитку дитини став основоположним у процесі побудови змісту та вибору методів і форм професійно-трудової підготовки учнів допоміжної школи.

3. Реформування системи та змісту професійно-трудового навчання розумово відсталих учнів у другій половині ХХ ст. (50–60-ті рр.) відбулося в контексті закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в УРСР», постанов ЦК КПРС, КПУ та уряду України про загальну і спеціальну освіту та дістало подальший розвиток і наукове обґрунтування в теорії олігофренопедагогіки і в шкільній практиці.

Дослідження М. Гнезділова, І. Данюшевського, Г. Дульнева, А. Дьячкова, І. Єременка, Б. Пінського, В. Петрової довели, що на розвиток трудових можливостей розумово відсталих учнів впливає вся система навчально-виховної роботи допоміжної школи. Безпосередня ж підготовка учнів до самостійного життя і праці здійснювалася через залучення їх до різних видів трудової діяльності: обслуговувальної, суспільно корисної, професійно-трудового і виробничого навчання, у процесі яких учні здобували технічні і технологічні знання, практичні вміння, творчо використовували їх у процесі засвоєння інших навчальних предметів. Завдяки цьому було конкретизовано педагогічні, психологічні, практичні шляхи вдосконалення змісту, методів і форм організації трудової підготовки в допоміжній школі, засоби посилення корекційної ролі праці в розумовому, моральному, фізичному та практичному розвитку учнів. Перебудова професійно-трудової підготовки спрямовувалась на подолання ранньої (з 11-12 років) професіоналізації учнів, введення профорієнтаційного етапу як проміжного між ручною працею і професійно-трудоим навчанням, збільшення кількості годин на цей вид діяльності школи, включення виробничого компонента в трудову підготовку учнів і виробничу практику.

4. У 60–80-х рр. ХХ ст. експериментальними дослідженнями Г. Дульнева, І. Єременка, Б. Пінського та їхніх учнів (В. Бондаря, О. Ковальнової, Г. Мерсіянової, В. Синьова, К. Турчинської) доведена необхідність широкого використання праці у корекційній роботі з подолання труднощів опанування інтелектуальних прийомів дій для організації власної практичної діяльності та її

регуляції. З'ясовано, що використання у процесі трудової діяльності учнів спеціальних прийомів розвиває уміння орієнтуватися у завданні, планувати потрібні дії і операції, формує навички самоконтролю та способи його проведення. На заняттях у шкільній майстерні створювалися сприятливі умови для корекції недоліків розвитку процесів сприймання, уяви, пам'яті, мовлення, мислення, моторики, інших психічних функцій. Визнано також значення праці для фізичного розвитку дітей, виховання в них таких моральних якостей, як працелюбство, чесність, доброзичливість, дисциплінованість, організованість тощо. Наголошено на тому, що на виправлення властивих розумово відсталим учням порушень інтелектуального розвитку (орієнтування у завданні, планування послідовності дій, перенесення набутого досвіду, контроль та самоконтроль якості результату праці) впливає внутрішня організація трудової діяльності та загальний розвиток учнів. До позитивних тенденцій цього періоду розвитку освіти розумово відсталих слід віднести поліпшення умов охорони дитинства, усвідомлення суспільством необхідності вивчення особливостей розвитку дитини з метою визначення потенційних можливостей виховання, навчання, трудової підготовки, а також нових принципів соціальної та психолого-педагогічної допомоги дітям, які її потребують. Крім того, було усвідомлено потребу розширення мережі допоміжних шкіл, створення відповідної до специфіки їхньої роботи матеріально-технічної бази, охоплення спеціальним навчанням усіх дітей віком від 7 до 17 років, розширення профілів та піднесення якості трудової підготовки, що відповідало загальному курсу держави в галузі культурно-технічної революції.

На цьому етапі допоміжна школа розв'язувала складні завдання щодо переходу початкової ланки з чотирирічного до трирічного навчання, з семирічного до обов'язкового восьмирічного та дев'ятирічного терміну навчання в тих школах, які мають достатню базу з виробничого навчання учнів. Збільшення терміну навчання дало змогу посилити рівень загальної і професійно-трудової підготовки, поліпшити якість профорієнтаційної роботи. Суперечності переважно були пов'язані із замовленням держави на

підготовку учнів з нових профілів будівельної і сільськогосподарської праці, які були недоступні для них через трудність і складність більшості операцій та не відповідали пізнавальним можливостям підлітків. Поза увагою лишалися питання психолого-педагогічного супроводу у процесі трудової підготовки.

5. Початок 90-х рр. ХХ ст. характеризувався кризовими явищами в соціальному, політичному, і культурному житті України, нагромадженням невирішених проблем, загостренням суперечностей між метою, завданнями школи щодо підготовки учнів до самостійного життя і праці та наявною системою професійно-трудового навчання розумово відсталих підлітків. Пристосування цієї системи до потреб суспільства поглибило суперечність між новими цілями і завданнями допоміжної школи та застарілими змістом і матеріально-технічною базою трудової підготовки. Характерною тенденцією розвитку спеціальної освіти цього періоду є вузький перелік професій, за якими здійснюється трудова підготовка учнів, а ті професії, які традиційно практикуються в допоміжних школах, не тільки не приваблюють учнів, але й не користуються попитом на ринку праці. Усе це зумовило модернізацію системи трудової підготовки розумово відсталих підлітків, розробку, апробацію та впровадження нових моделей і форм організації професійної орієнтації та професійно-трудового навчання для забезпечення випусників роботою в сучасних ринкових умовах. Більше того, виникали нові моделі спеціальних освітніх закладів, які мали у своєму складі не тільки навчальні підрозділи, а й підрозділи для одержання учнями початкового рівня трудової підготовки. Такий досвід розвитку цього напрямку започаткували педагоги Печеніжина Івано-Франківської області, Дніпропетровська 2, Богодухівської, Харківської області, Жовтневої Софійського району Дніпропетровської області та педагогічними колективами низки Навчально-реабілітаційний центрів.

6. На основі кількісних і якісних змін професійно-трудового навчання визначено і обґрунтовано три періоди досліджуваного феномена, в основу

яких було покладено соціальне замовлення суспільства щодо підготовки розумово відсталих учнів до самостійного життя, що зумовлювалося соціальнокультурними чинниками розвитку суспільства, нормативно-правовими засобами мети, завдань, змісту та організації трудової підготовки учнів цієї категорії.

Перший період (перша половина ХХ століття) – характеризувався становленням в Україні елементів системи трудового навчання на основі вивчення зарубіжного досвіду його організації у спеціальних школах (Е. Сеген, О. Декролі, Ж. Демор, М. Монтесорі) та впливу трудового навчання на фізичний, розумовий, моральний розвиток учнів з інтелектуальними порушеннями, що на той час було прогресивним для становлення вітчизняної олігофренопедагогіки як науки про особливості навчання і виховання таких дітей.

Другий період (1960 – 1970 рр.) - характеризувався становленням теоретичних основ трудової підготовки розумово відсталих школярів та вдосконаленням системи професійно-трудового навчання. Особливістю реформування трудової підготовки в цей період були послідовність, доступність, наступність, обґрунтованість і демократичність змін у змісті, формах і методах професійно-трудового навчання. У практиці роботи допоміжних шкіл удосконалювалась традиційна система та розвивалися нові форми трудової діяльності учнів – побутова, самообслуговувальна, суспільно корисна праця, професійно-трудове навчання, загальнотрудова практика. Усе це сприяло підвищенню рівня загальноосвітньої і професійної підготовки учнів, активної інтеграції їх у соціум.

Третій період (1971 – кінець ХХ ст.) – супроводжувався поглибленим вивченням трудових можливостей, особливостей пізнавальної і трудової діяльності учнів, новими підходами до визначення профпридатності та створенням на цій основі мобільної системи професійно-трудового навчання. При десятирічному терміні навчання складниками цієї системи були: ручна праця (1–3-й клас); загальнотрудове навчання (4-й клас); професійно-трудове

навчання (5–9-й класи); виробниче навчання та виробнича практика на базових підприємствах (10-й клас). Особливістю трудової підготовки розумово відсталих учнів були подолання ранньої професіоналізації учнів, зміцнення матеріально-технічної бази школи, розширення зв'язку школи із життям і виробничим середовищем, введення нових профілів у підготовці школярів, розробка навчально-методичного супроводу професійної підготовки учнів, підготовка, перепідготовки і підвищення кваліфікації вчителів праці. Особливістю перебудови системи професійно-трудового навчання було введення суспільно корисної і виробничої праці, що зумовлювало необхідність створення виробничих бригад і ланок, налагодження зв'язків з трудовими колективами, укладання угод з підприємствами і колгоспами на виконання підлітками доступних трудових замовлень, що сприяло поліпшенню процесу соціально-трудової адаптації випусників допоміжної школи.

Результати дослідження та висновки дають підстави стверджувати, що далеко не всі можливості використано для того, щоб рівень професійної підготовки учнів допоміжної школи відповідав вимогам тогочасного виробництва. Недосконалою лишається загальнотехнічна підготовка учнів, не визначено профілі професійної підготовки, які відповідають інтелектуальним, фізичним, емоційно-вольовим особливостям учнів і полегшують працевлаштування випусників допоміжної школи, не розроблено ще наукові основи ефективної професійної орієнтації учнів, недостатньо активно використовуються заклади загальнодержавної системи підготовки трудових резервів для таких осіб до самостійної трудової діяльності. Ці та інші проблеми потребують подальшого наукового дослідження та розв'язання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аблаев Э. А. Трудовое воспитание учащихся в годы Великой Отечественной войны / Эдем Аджиевич Аблаев // Сов. педагогика. – 1986. – № 3. – С. 96–97.
2. Ахияров К. Ш. Трудовое воспитание в сельской общеобразовательной школе на современном этапе : дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики / Ахияров Камиль Шаехтурзинович ; Ин-т общего и политехн. образования АПН РСФСР. – М., 1974. – 407 с.
3. Ахматов А. Ф. Теория и практика воспитания в учащихся интереса к труду в сельскохозяйственном производстве : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики / А. Ф. Ахматов ; НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР. – М., 1974. – 53 с.
4. Бас Г. Г. Профорієнтаційна робота в сільській школі / Ганна Григорівна Бас. – К.: Рад. шк., 1978. – 214 с.
5. Березівська Л. Д. Освітньо-виховна діяльність Київських просвітницьких товариств : (друга пол. XIX – поч. XX ст.) / Лариса Дмитрівна Березівська. – К.: Молодь, 1999. – 191 с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб.: у 2-х кн. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003.
7. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 2003. – 344 с.
8. Бех І. Д. Виховання особистості : сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
9. Блонский П. П. Трудовые школы / П. П. Блонский // Избранные педагогические произведения. – М., 1961. – С. 86–164.
10. Бондарь В. И. О подготовке дефектологических кадров в Киевском пединституте / В. И. Бондарь, Н. Ф. Засенко // Дефектология. – 1983. – № 4. – С. 69–71.

11. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі / Володимир Іванович Бондар. – К.: Школяр, 2000. – 191 с.
12. Бондар В. І. Підготовка учнів допоміжної школи до самостійно трудової діяльності / Віталій Іванович Бондар. – К.: Рад. школа, 1988. – 128 с.
13. Бондар В. І. Погляди дефектологів на трудове навчання учнів допоміжної школи на етапі її становлення (1918–1926 рр.) / Віталій Іванович Бондар // Дефектологія. – 1998. – № 1. – С. 17–20. – Бібліогр.: 5 назв.
14. Бондарь В. И. Влияние характера обучения на формирование двигательных трудовых навыков у учащихся младших классов вспомогательной школы : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : [спец.] 19.00.10 – спец. психология / В. И. Бондарь. – М., 1971. – 16 с.
15. Бондарь В. И. Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины (1917– 1990 гг.): дисс. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.01, 13.00.03 – общая педагогика, история педагогики и образования ; коррекц. педагогика / НИИ педагогики Украины. – К., 1992. – 44 с.
16. Бондарь Вл. И. Обучение учащихся вспомогательной школы применению знаний при выполнении учебно-практических заданий : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.03 – коррекц. педагогика / Вл. И. Бондарь. – М., 1969. – 18 с.
17. Бондар В. І. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі : навч. посіб. / В. І. Бондар, А. М. Ільченко. – Полтава: РВВ ПДАА, 2009. – 252 с.
18. Бондар В. І. Історія олігофренопедагогіки : підручник / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх. – К.: Знання, 2007. – 375 с.
19. Висоцька А.М. Організація позакласної виховної роботи в спеціальних навчальних закладах для дітей з розумовою відсталістю (5 - 10 класи) : метод. рек. / А. М. Висоцька ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України,

- ВГСПО "Нац. асамблея інвалідів України". – К. : Київ. правда, 2012. – 112 с.
20. Висоцька А.М. Підвищення ефективності виробничої адаптації випускників допоміжної школи в процесі професійно-трудового навчання : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.03 – корек. педагогіка / Висоцька А.М. – К., 1994, 16 с.
21. Висоцька А.М. Підвищення ефективності виробничої адаптації випускників допоміжної школи в процесі навчання швейної справи : Методичні рекомендації. – Кіровоград, 1992. – 41с.
22. Вихрущ А. В. Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (історико-педагогічний аналіз та перспективи : ХІХ–ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.01 / Анатолій Володимирович Вихрущ ; Укр. держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1994. – 442 с.
23. Вопросы трудового воспитания и политехнического обучения в истории советской педагогики и школы / редкол. М. Г. Хитарян (отв. ред.) [и др.]. – М.: Моск. обл. пед. ин-т им. Н. К. Крупской, 1980. – 101 с.
24. Воронкова В. В. Воспитание и обучение во вспомогательной школе / Валентина Васильевна Воронкова. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
25. Воспитание школьников в труде / под. ред. А. А. Шибанова. – М.: Педагогика, 1976. – 104 с.
26. Всеукраїнська нарада в справах семирічної школи // Рад. освіта. – 1929. – № 11. – С. 71–72.
27. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
28. Гладуш В. А. Післядипломна педагогічна освіта дефектологів в Україні : теорія і практика : монографія / В. А. Гладуш ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Д. : Пороги, 2012. – 293 с.
29. Гильбух Ю. З. Психология трудового воспитания школьников / Ю. З. Гильбух, Е. П. Верещак. – К.: Рад. шк., 1987. – 254 с.

30. Глебова Н. Д. Нравственная подготовка старшеклассников к труду в процессе взаимодействия сельской школы, семьи и общественности: дисс. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Наталья Даниловна Глебова ; НИИ общин проблем воспитания АПН СССР. – М., 1981. – 197 с.
31. Граборов А. Н. Олигофренопедагогика / Алексей Николаевич Граборов. — М.: Учпедгиз, 1941. – 232 с.
32. Граборов А. Н. Основы олигофренопедагогики / А. Н. Граборов ; авт.-сост. : В. Г. Петрова, Т. В. Шевырева. – М.: Классикс Стиль, 2005. – 247 с.
33. Грачева Е. К. Воспитание и обучение глубоко отсталого ребенка / Екатерина Константиновна Грачева. – М.; Л.: Учпедгиз, 1932. – 146 с.
34. Грачева, Е. К. Руководство по занятию с отсталыми детьми и идиотами / Екатерина Константиновна Грачева. – СПб.: Изд. Братства во имя Царицы Небесной, 1907. – 168 с.
35. Гриценко М. С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965) / Михайло Семенович Гриценко. – К.: Рад. шк., 1966. – 260 с.
36. Гур'янова О. В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894–1920 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 – теорія і історія педагогіки / О. В. Гур'янова ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – К., 2007. – 20 с.
37. Гупан Н. М. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні / Нестор Михайлович Гупан // Шлях освіти. – 1999. – № 1. – С. 45–49.
38. Гуревич Р. Співпраця сільських шкіл і професійно–технічних закладів у професійному навчанні учнів / Р. Гуревич, М. Кадемія // Труд. підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 1. – С. 18–22.
39. Даниленко Н. В. Повышение эффективности профориентационной работы в сельской школе: дисс. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 –

- общая педагогика, история педагогики и образования / Николай Владимирович Даниленко ; НИИ педагогики УССР. – К., 1981. – 250 с.
40. Дем'янчук С. П. Трудова підготовка учнів загальноосвітніх шкіл України (1945–1999) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 – теорія і історія педагогіки / С. П. Дем'янчук ; Прикарпат. ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2000. – 18 с.
41. Державна національна програма «Освіта : Україна ХХІ століття». – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
42. Державна програма “Вчитель” : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 р. № 379 // Освіта України. – 2002. – 2 квіт. – С. 1–7.
43. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затв. постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24 // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 2004. – № 1/2. – С. 5–60.
44. Дитяча праця в Україні / авт. кол. О. О. Яременко [та ін.]. – К.: Укр. ін-т соц. досліджень, 2000. – 132 с.
45. Дзевєрін О. Г. Розвиток історико-педагогічної науки в УРСР / Олександр Григорович Дзевєрін // Розвиток народної освіти в Українській РСР. 1917–1957 : наук. зап. НДІП : зб. наук. пр. – К., 1957. – Т. 6. – С. 135–189.
46. Документы XVIII съезда Всесоюзного Ленинского Коммунистического Союза Молодежи, 25–28 апр. 1978 г. – М.: Мол. гвардия, 1978. – 32 с.
47. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе : психолого-педагогическое исследование / Григорий Митрофанович Дульнев. – М.: Педагогика, 1969 – 216 с.
48. Дульнев Г. М. Коррекция умственной деятельности учащихся вспомогательной школы в трудовом обучении / Григорий Митрофанович Дульнев // Сб. докладов на Втором дефектологическом конгрессе Югославии. - Белград, 1966

49. Дульнев Г. М. Осознание причинно-следственных зависимостей в труде учащимися вспомогательной школы / Григорий Митрофанович Дульнев // Материалы III Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. – М., 1968. – Т. 3, вып. 1. – С. 408–409.
50. Дульнев Г. М. Усвоение трудовых операций умственно отсталыми школьниками / Григорий Митрофанович Дульнев // Специальная школа. – М., 1967. – Вып. 4. – С. 74–80.
51. Духнович А. В. Народная педагогика въ пользу училищъ и учителей сельскихъ. Ч. 1 : Педагогика общая / Александр Васильевич Духнович. – Л, 1857. – 91 с.
52. Дьомін А. І. Навчально-практичні роботи в учнівській виробничій бригаді / А. І. Дьомін, В. З. Моцак. – К.: Рад. шк., 1976. – 103 с.
53. Еременко И. Исследование психологических аспектов трудовой подготовки учащихся вспомогательной школы / Иван Еременко // Дефектология. – 1970. – № 6. – С. 85–88
54. Закон Союза Советских Социалистических Республик “О трудовых коллективах и повышении их роли в управлении предприятиями, учреждениями, организациями” от 17 июня 1983 г. – М.: Известия, 1983. – 16 с.
55. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999р. № 651-IV // Законодавство України про загальну середню освіту. – 1999. – № 9. – С. 31–54.
56. Закон “Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР” от 24 дек. 1958 г. // Сборник законов СССР и указов Президиума Верховного Совета СССР 1938-1961 г. – М., 1961. – С. 177–193.
57. За дальший розквіт радянської школи // Рад. шк. – 1958. – № 10. – С. 10–16.
58. Замский Х. С. История олигофренопедагогики / Хананий Самсонович Замский. – 2 изд.– М.: Просвещение, 1980. – 398 с.

59. Замский Х С. Проблемы совершенствования подготовки учителей дефектологов / Хананий Самсонович Замский // Дефектология. – 1973. – № 2. – С. 3–8.
60. Захаренко О. А. Сутність сільської загальноосвітньої школи / Олександр Антонович Захаренко // Пед. вісн. – 1997. – № 4. – С. 32–37.
61. Збандуто С. Ф. Педагогіка / Степан Федорович Збандуто. – К.: Рад. шк., 1965. – 508 с.
62. З'їзд діячів середньої української школи // Вільна українська школа. – 1918/19. – № 8/9. – С. 145–149.
63. Іванко А. Б. Освітня діяльність та педагогічна спадщина І. Г. Ткаченка / Андрій Борисович Іванко. – Кіровоград: Поліграф-Терція, 2004. – 188 с.
64. Іванович К. А. Формирование готовности к труду в сельском хозяйстве / К. А. Иванович, И. Ф. Раздымалин // Сов. педагогика. – 1979. – № 1. – С. 34–37.
65. Из опыта работы ученических производственных бригад Кировоградской области : информ.-метод. письмо / МП УССР. – К.: Рад. шк., 1972. – 24 с.
66. Історія педагогіки / за ред. М. С. Гриценка. – К.: Вища шк., 1973. – 447 с.
67. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / [за ред. В. Г. Кременя]. – К.: Знання, 2003. – 746 с.
68. История педагогики / [под ред. Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, М. Ф. Шабасовой]. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 587 с.
69. Карцева И. Д. Новые учебные планы – важный фактор совершенствования подготовки специалистов-дефектологов в педагогических институтах / И. Д. Карцева // Дефектология. – 1983. – № 5. – С. 3–7.
70. Кашенко В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков : кн. для учителя / Всеволод Петрович Кашенко. – 2-е изд.—М.: Просвещение, 1994.—223 с.

71. Книга вчителя трудового навчання : довід.-метод. вид. / упоряд. С. М. Дятленко. – 2-ге вид., доповн. – Х.: Торсінг плюс, 2006. – 464 с.
72. Коломієць Ю. В. Трудове виховання учнів 8-9 класів на традиціях і звичаях українського народу: дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.02 – теорія і методика навчання / Юрій Віталійович Коломієць ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1998. – 191 с.
73. Конституція (Основний Закон) Української Радянської Соціалістичної Республіки (20 квіт. 1978 р.). – К.: Політвидав України, 1979. – 46 с.
74. Концепція розвитку загальної середньої освіти // Освіта України. – 2000. – 16 серп.
75. Спеціальна освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу : концепція // Дефектологія. – 1996. – № 1. – С. 2–14.
76. Концепція трудової підготовки школярів України // Освіта. – 1993. – № 28. – С. 2–3.
77. Концепция трудовой подготовки учащихся общеобразовательной школы. – М.: НИИ труд. обучения и профориентации АПН СССР, 1988. – 61 с.
78. Короткі звіти про курси, організовані в 1911 році для вчителів Херсонської губернії Департаментом Землеробства і Міністерством Народної Освіти 1912 року // Народное образование в Елисаветградском уезде. – 1912. – Ч. 3. – С. 3–8.
79. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Григорий Силович Костюк ; [под ред. Л. Н. Проколиенко] ; АПН СССР. – М.: Педагогика, 1988. – 301 с.
80. Кот Н. З. Совершенствование подготовки учителя профессионально-трудоувого обучения учащихся вспомогательных школ : автореф. . дисс. ... канд. пед наук : [спец.] 13.00.03 – коррекционная педагогика / Н. З. Кот ; Моск. пед. ин-т. – М., 1991. – 16 с.

81. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
82. Крупская Н. К. Детский труд в колхозе / Надежда Константиновна Крупская // Крупская Н. К. Сочинения : в 10 т. / Надежда Константиновна Крупская. – М., 1959. – Т. 4. – С. 253–258.
83. Крупская Н. К. Реконструкция народного хозяйства и политехническое образование / Надежда Константиновна Крупская // Крупская Н. К. Сочинения : в 6 т. / Надежда Константиновна Крупская. – М., 1976. – Т. 4. – С. 301–331.
84. Крупская Н. К. Трудовая школа и научная организация труда / Надежда Константиновна Крупская // Крупская Н. К. Сочинения : в 10 т. / Надежда Константиновна Крупская. – М., 1959. – Т. 4. – С. 71–75.
85. Левитов Н. Д. Психология труда / Николай Дмитриевич Левитов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.
86. Левківський М. В. Ставлення школярів до праці: традиції та проблеми формування / Михайло Васильович Левківський ; за ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: НДІ педагогіки АПН України, 1993. – 150 с.
87. Левченко Г. Е. Трудовое воспитание учащихся 4–8-х классов в процессе производительного труда: дисс. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Григорий Евменович Левченко ; НИИ педагогики Украины. – К., 1982. – 202 с.
88. Летняя трудовая школа // Нар. просвещение. – 1919. – № 35. – С. 89–98.
89. Лісова С. В. Педагогічні основи формування культури праці учнів основної школи у процесі трудового навчання і виховання: дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.01 – загальна педагогіка й історія педагогіки / Світлана Валеріївна Лісова ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 1996. – 397 с.
90. Літня трудова школа // Нар. учитель. – 1925. – 7 верес. – С. 3–4.

91. Луначарский А. В. Основные принципы единой трудовой школы / Анатолий Васильевич Луначарский // Учит. газета. – 1988. – 12 июня. – С. 3.
92. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки : навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко [та ін. ; за ред. О. О. Любара]. – К.: Знання, 2003. – 450 с.
93. Мадзігон В. М. Вивчення якості знань, вмінь з трудового навчання та стану трудового виховання і профорієнтації учнів шкіл, МНВК : метод. реком. / В. М. Мадзігон, В. З. Моцак, Г. А. Кондратюк. – К.: М-во освіти УРСР, 1982. – 48 с.
94. Мазуренко С. Г. Трудова спрямованість навчання в загальноосвітніх школах України (1920–1937 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : [спец.] 13.00.01 – загальна педагогіка й історія педагогіки / Світлана Григорівна Мазуренко ; Чернігів. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2004. – 223 с.
95. Мазуренко С. Трудове виховання та політехнічна освіта в школах України (1917–1937) / Світлана Мазуренко // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 45–49.
96. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 роках) / Василь Каленикович Майборода. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.
97. Макаренко А. С. Трудовое воспитание / Антон Семенович Макаренко ; сост. и авт. вступ. ст. Л. Ю. Гордин. – М.: Просвещение, 1964. – 246 с.
98. Максименко С. Д. Психология формирования трудовых умений школьников / С. Д. Максименко, В. И. Бондарь, И. Д. Бех. – К.: Рад. шк., 1980. – 110 с.
99. Маловідомі джерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська, Н. П. Дічек, Л. В. Пироженко [та ін.]. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.

100. Матеріали XXV з'їзду Комуністичної партії України. – К.: Політвидав України, 1976. – 143 с.
101. Матеріали державного науково-методичного кабінету № 1. – Х., 1925. – 24 с.
102. Материалы XXV съезда КПСС. – М.: Политиздат, 1976. – 256 с.
103. Матюша И. К. Трудовое воспитание учащихся в средней общеобразовательной школе (на материале школ Украины) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.01 – теория и история педагогики / И. К. Матюша ; Чернигов гос. пед. ин-т. – К., 1975. – 52 с.
104. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. / Людмила Андріївна Медвідь. – К.: Вікар, 2003. – 335 с.
105. Мерсіянова Г. М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей : посібник / Галина Миколаївна Мерсіянова ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки. – К.: Пед. думка, 2012. – 79 с.
106. Мерсіянова Г. М. Швейна справа : підруч. для 4 кл. допом. шк. / Г. М. Мерсіянова, Н. П. Альонкіна. – К.: Форум, 2001. – 128 с.
107. Мерсіянова Г. М. Швейна справа : підруч. для 5 кл. допом. шк. / Галина Миколаївна Мерсіянова. – К.: Благовіст, 2001. – 176 с.
108. Методичні рекомендації до уроків сільськогосподарської праці / МО УРСР. – К.: РУМК ТОП, 1979. – 60 с.
109. Методичні рекомендації з питань формування психологічної готовності школярів загальноосвітніх шкіл до праці у сільськогосподарському виробництві / МО УРСР. – К.: РУМК, 1978. – 108 с.
110. Методичні рекомендації щодо організації продуктивної праці в загальноосвітніх школах / МО УРСР. – К.: РНМК, 1981. – 32 с.
111. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических учений / Евгений Александрович Милерян. – М.: Педагогика, 1973. – 99 с.

112. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту : монографія / Світлана Петрівна Миронова. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2007. – 303 с.
113. Мирский С. Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе : пособие для учителей / Степан Львович Мирский. – М.: Просвещение, 1980. – 183 с.
114. Мирский С. Л. О путях развития профессиональной подготовки воспитанников трудовой школы / Степан Львович Мирский // Дефектология. – 1989. – № 3. – С. 25–29.
115. Мирский С. Л. Типологические особенности учащихся вспомогательных школ в трудовом обучении / Степан Львович Мирский. – М.: Просвещение, 1982. – 116 с.
116. Мирский С. Л. Сравнение способов ориентировки умственно отсталых школьников в трудовом задании / Степан Львович Мирский // Спец. школа. – М., 1967. – Вып. 4. – С. 80–84.
117. Мирский С. Л. Отражение практических приемов в планах трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Степан Львович Мирский // Дефектология. – 1971. – № 4. – С. 11–13.
118. Мирский С. Л. Возможности учащихся вспомогательной школы в усвоении простейших приемов разметки по заданным раз мерам / Степан Львович Мирский // Дефектология, 1981. – № 3. – С. 26–30.
119. Мирский С. Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении / Степан Львович Мирский. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
120. Мозгова Г.Г., Картушина Г.Б. Швейна справа : навчальний посібник для учнів 7 і 8 кл. допом. шк. / Мозгова Галина Георгіївна, Картушина Галина Борисівна. – К.: Рад. шк., 1989. – 240 с.
121. Молодь України: стан, проблеми, шляхи розв'язання : зб. наук. публ. Укр. ін-ту соц. досліджень за підсумками виконання наук. прогр. і проектів у 1997 р. – Х.: Студцентр, 1998. – Вип. 7. – 256 с.

122. Моцак В. З. Опыт трудового обучения и профориентации учащихся сельских школ Украинской ССР / В. З. Моцак, С. П. Табачная // Трудовое обучение и профориентация в сельских школах союзных республик : сб. науч. тр. – М., 1979. – С. 27–33.
123. На боротьбу за політехнічну школу : резолюції I Всеукраїнського політехнічного з'їзду. – Х.: Рад. шк., 1931. – 79 с.
124. Навчальні плани восьмирічних шкіл і середніх шкіл з виробничим навчанням на 1961/62 навч. р. з українською мовою навчання // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1961. – № 17/18. – С. 2–6.
125. Навчальні плани початкової та середньої школи. – К.: Комуніст, 1939. – 23 с.
126. Навчальний план восьмирічної неповної середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи // Зб. наказів та розпоряджень М-ва освіти УРСР. – 1960. – № 19/20. – С. 2.
127. Навчальні плани середніх загальноосвітніх шкіл УРСР на 1975–76 навч. р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1975. – № 7. – С. 3–13.
128. Нарис історії України ХХ століття / за ред. В. А. Смолія. – К.: Генеза, 2002. – 472 с.
129. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933) : навч. посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
130. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР. 1917–1967 рр. / відп. ред. А. Г. Бондар. – К.: Рад. шк., 1967. – 483 с.
131. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа : сб. док. : 1917–1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – 560 с.
132. Народное образование в СССР : сб. док. : 1917–1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – 559 с.
133. Народное образование в СССР (1917-1967 гг.). / под ред. М. А. Прокофьева. – М.: Просвещение, 1967. – 543 с.
134. Настольная книга по Народному образованию. Законы, распоряжения, правила, инструкции, уставы, справочные сведения и пр. по школьному и

- внѣшкольному образованію народа. Т. III (низшія учебныя заведенія всѣхъ вѣдомствъ и разрядовъ) / сост. Г. Фальборкомъ и В. Чарнолускимъ. – С.-Пб.: Типо-Литографія Б. М. Вульфа, 1904. – 2623 с.
135. Національна стратегія розвитку освіти 2012-2021 рр. // Директор шк., ліцею, гімназії. – 2011. – 2011. – № 6. – С. 25–44.
136. Об изменении срока обучения в средних общеобразовательных трудовых политехнических школах с производственным обучением : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 авг. 1964 г. // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / под. ред. А. Н. Алексеева, Н. П. Щербова ; [сост. М. И. Анисов]. – М., 1972. – С. 325.
137. Об улучшении трудового воспитания, обучения, профессиональной ориентации школьников и организации их общественного полезного, производительного труда : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР // Правда. – 1984. – 4 мая. – С. 1.
138. Об усилении работы комсомола по коммунистическому воспитанию учащихся общеобразовательных школ и подготовке их к труду : постановление IV Пленума ЦК ВЛКСМ от 17 мая 1979 г. // Комсомол. жизнь. – 1979. – № 11. – С. 3–13.
139. Обязанности учителя труда // Школа и производство. – 1975. – № 10. – С. 78.
140. О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 10 ноября 1966 года // Народное образование в СССР : сб. док. 1917-1973 гг. – М., 1974. – С. 219–220.
141. О мерах по развитию школ-интернатов в 1959-1965 гг. : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 26 мая 1959 г. // Народное образование в СССР : сб. док. 1917-1973 гг. – М., 1974. – С. 254–255.
142. О частичном изменении трудовой подготовки в средней общеобразовательной школе : постановление ЦК КПСС и Совета

Министров СССР от 23 февр. 1966 г. // Народное образование в СССР : сб. док. 1917-1973 гг. – М., 1974. – С. 219.

143. Об изменении срока обучения в средних общеобразовательных трудовых политехнических школах с производственным обучением. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР. 10 авг. 1964 г. // Народное образование в СССР : сб. док. 1917-1973 гг. – М., 1974. – С. 218.
144. Об организации школ интернатов. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР. 15 сентября 1956 г. // Народное образование в СССР : сб. док. 1917-1973 гг. – М., 1974. – С. 247–249.
145. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране Закон СССР от 12 нояб. 1958 г. // Народное образование в СССР : сб. док. 1917-1973 гг. – М., 1974. – С. 49.
146. Об улучшении производственного обучения учащихся средних общеобразовательных школ : постановление Совета Министров СССР от 30 мая 1961 года // Народное образование в СССР : сб. док. 1917-1973 гг. – М., 1974. – С. 214.
147. Об улучшении работы детских домов : постановление СНК СССР от 1 сент. 1943 г. // Народное образование в СССР : сб. док. 1917-1973 гг. – М., 1974. – С. 354–356.
148. Об устройстве детей, оставшихся без родителей : постановление СНК СССР. 23 янв. 1942 г. // Народное образование в СССР : сб. док. 1917-1973 гг. – М., 1974. – С. 353–354.
149. О введении в действие «Типового положения о межшкольных учебно-производственных комбинатах трудового обучения и профессиональной ориентации учащихся» : приказ министра просвещения СССР № 18 от 21 февр. 1975 г. // Школа и производство. – 1975. – № 7. – С. 16–23.
150. О дальнейшем совершенствовании обучения, воспитания учащихся общеобразовательных школ и подготовке их к труду : постановление ЦК

КПСС и Совета Министров СССР от 22 дек. 1977 г. // Нар. образование. – 1978. – № 3. – С. 2–6.

151. О мерах по дальнейшему улучшению условий работы сельской общеобразовательной школы : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 2 июля 1973 г. // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Т. II. – М., 1981. – С. 282–290.
152. Організація та планування роботи учнівської виробничої бригади : метод. вказівки. – К.: РУМК, 1979. – 32 с.
153. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы : сб. док. и материалов. – М.: Политиздат, 1984. – 112 с.
154. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране : сб. док. и материалов. – М.: Высш. шк., 1987. – 77 с.
155. Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании в СССР // Общеобразовательная школа : сб. док. 1917–1973 гг. – М., 1974. – С. 93–104.
156. Основи спеціальної дидактики : посібник / І. Г. Єременко, В. І. Бондар, Н. М. Стадненко, [та ін.] ; відп. ред. І. Г. Єременко. – К.: Рад. школа, 1975. – 212 с.
157. Основні документи про школу / [упор. Є. С. Березняк]. – К.: Рад. шк., 1973. – 360 с.
158. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы : материалы первой сессии Верховного Совета СССР одиннадцатого созыва. – М.: Политиздат, 1984. – 78 с.
159. О частичном изменении трудовой подготовки в средней общеобразовательной школе : постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 23 февр. 1966 г. // Хрестоматия по истории советской школы и педагогики / под. ред. А. Н. Алексева, Н. П. Щербова ; [сост. М. И. Анисов]. – М., 1972. – С. 326–327.

160. Охорона праці в шкільних майстернях: метод.-довід. матеріал для вчителів техн. праці. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 47 с.
161. Охрана труда в школе: сб. норматив. док-тов / [сост. С. М. Кулешов]. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
162. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) / М. Н. Колмакова, Л. С. Геллерштейн, З. И. Равкин [и др.; под. ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой] ; АПН СССР, НИИ общ. педагогики. – М.: Педагогика, 1986. – 284 с.
163. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / [С. Я. Батышев, Н. Н. Кузьмин, Е. Г. Осовский и др.; отв. ред. С. Я. Батышев]. – М.: Педагогика, 1981. – 351 с.
164. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР : 2-я пол. XIX в. / отв. ред. А. И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.
165. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР : 1917-1941 гг. / [Н. П. Кузин, Ф. Ф. Королев, З. И. Равкин и др.] ; отв. ред. Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова, З. И. Равкин. – М.: Педагогика, 1980. – 456 с.
166. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР : 1941-1961 гг. / под. ред. Ф. Г. Паначина ; АПН СССР ; НИИ общ. педагогики. – М.: Педагогика, 1988. – 272 с.
167. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР : 1961-1986 гг. / [отв. ред. Ф. Г. Паначин и др.] ; АПН СССР ; НИИ общ. педагогики. – М.: Педагогика, 1987. – 414 с.
168. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Вища шк., 1986. – 539 с.
169. Педагогические основы деятельности ученических производственных бригад / под ред. К. А. Ивановича. – М.: Педагогика, 1979. – 204 с.
170. Педагогическая энциклопедия : в 4-х т. / под ред. И. А. Каирова. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – Т. 3. – 880 стлб.
171. Пинский Б. И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Борис Израилевич Пинский. – М.: Педагогика, 1962. – 152 с.

172. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учеников вспомогательной школы / Борис Израилевич Пинский. – М.: Педагогика, 1977. – 120 с.
173. Пинский Б. И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Борис Израилевич ; Науч. -исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1985. –128с.
174. Положення про атестацію з охорони праці працівників народної освіти // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1974. – № 17. – С. 30–32.
175. Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу) для розумово відсталих дітей (допоміжну школу) // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1980. – № 2. – С. 23–32.
176. Порадник соціального виховання : програми для сільських і міських шкіл 1-го концентру. – Вид. 6-е. – Х.: Держвидав України, 1927. – 154 с.
177. Про хід виконання Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР : постанова Верховної Ради УРСР // Рад. шк. – 1961. – № 10. – С. 3–9.
178. Про початкову і середню школу : постанова ЦК ВКП(б) // За Комуністичну освіту. – 1931. – № 7/8. – С. 1–15.
179. О мерах по дальнейшему улучшению трудового обучения и воспитания учащихся сельских общеобразовательных школ : постановление коллегии М-ва сельского хозяйства СССР // Школа и производство. – 1975. – № 5. – С. 21–24.
180. Практика комплексної праці в другому концентрі трудової школи / за ред. І. Соколянського [та ін.]. – Х.: Держвидав України, 1929. – 153 с.
181. Практика ланкової праці в трудовій школі / за ред. О. Залужного. –Х.: Держвидав України, 1927. – 112 с.
182. Прикріплення шкіл до підприємств // Бюлетень народного комісаріату освіти УРСР. – 1931. – № 63/64. – С. 5–10.

183. Примірне положення про кабінети професійної орієнтації учнів при школах, районних (міських) методичних кабінетах та обласних інститутах удосконалення вчителів // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1971. – № 3. – С. 25–35.
184. Про введення в дію «Положення про літні практичні роботи учнів загальноосвітніх шкіл» // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1973. – № 12. – С. 3–13.
185. Про відміну викладання труда в школах : наказ № 309 від 23.11.1937 року // Зб. наказів та розпоряджень Наркомосу УРСР. – 1937. – № 5. – С. 7–8.
186. Про заходи щодо подальшого поліпшення роботи загальноосвітньої школи // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1966. – № 20. – С. 12–18.
187. Про затвердження положення про навчальні майстерні загальноосвітнього навчально-виховного закладу: наказ Міністерства освіти України № 184 від 16 черв. 1994 р. // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1994. – №20. – С. 12–18.
188. Про затвердження Положення про навчально-дослідну земельну ділянку загальноосвітніх шкіл та позашкільних навчально-виховних закладів і Положення про учнівське лісництво загальноосвітніх шкіл та позашкільних навчально-виховних закладів : наказ М-ва освіти України № 307 від 1 листоп. 1995 р. // Книга вчителя трудового навчання : довід.-метод. вид. / упоряд. С. М. Дятленко. – Вид. 2-ге, доп. – Х., 2006. – С. 179–194.
189. Про затвердження Положення про подальше покращення професійної орієнтації і трудової підготовки учнів у загальноосвітній школі Української РСР // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1968. – № 15. – С. 2–7.
190. Про затвердження шкіл, в яких у 1979/80 навч. р. запроваджено поглиблене трудове навчання учнів старших класів за програмами

- «Трактори, с/г машини і основи агротехніки» або «Основи тваринництва і механізація тваринницьких ферм» // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1980. – № 1. – С. 27–32.
191. Про збільшення в V-VII класах годин на практичні заняття // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1959. – № 10. – С. 19–20.
192. Про ліквідацію шкільних земельних ділянок // Зб. наказів та розпоряджень Наркомосу Української РСР. – 1937. – № 11. – С. 5–7.
193. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : указ Президента України № 1013/2005 від 4 лип. 2005 р. // Освіта України. – 2005. – 12 лип. (№ 51/52). – С. 1–2.
194. Про нормування праці в учнівських бригадах колгоспів (радгоспів) / НДП УРСР. – К.: Рад. шк., 1961. – 86 с.
195. Про організацію міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і профорієнтації учнів : наказ Міністра освіти УРСР № 225 від 25 верес. 1974 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1974. – № 21. – С. 21–25.
196. Про поліпшення організації суспільно корисної праці в загальноосвітній школі : інструктив. лист Міністерства освіти СРСР № 84-М від 30 груд. 1971 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1972. – № 8. – С. 15–32 ; № 9. – С. 3–6.
197. Про поліпшення трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл України. // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1998. – № 11. – С. 22–25.
198. Про роботу учнівських виробничих бригад : метод. реком. – Кіровоград: Обл. друкарня, 1976. – 28 с.
199. Про розрахунки з викладачами труда : до всіх обласних, міських і районних відділів Наросвіти // Зб. наказів та розпоряджень Наркомосу УРСР. – 1937. – № 5. – С. 7–8.
200. Про стан і заходи по дальшому поліпшенню трудового навчання і професійної орієнтації учнів загальноосвітніх шкіл : наказ міністра

освіти УРСР № 290 від 29 верес. 1976 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1976. – № 21. – С. 5–21.

201. Про типові штати міжшкільних навчально-виробничих комбінатів трудового навчання і професійної орієнтації учнів : наказ міністра освіти УРСР № 71 від 14 берез. 1975 р. // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1975. – № 9. – С. 26.
202. Програми восьмирічної школи на 1961–1962 навч. р. : 1–4 кл. – К.: Рад. шк., 1961. – 288 с.
203. Программы вспомогательной школы. Профессионально-трудовое обучение : сб. II. – М.: Просвещение, 1962. – 102 с.
204. Програми допоміжної школи професійно-трудове навчання : зб. I. – К., 1976 – 321 с.
205. Программы специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей (вспомогательная школа) : сб. I. – М.: Просвещение, 1986. – 365 с.
206. Программы специальных общеобразовательных школ для умственно отсталых детей (вспомогательная школа) : сб. II. – М.: Прсвещение, 1986. – 275 с.
207. Програми для молодшого концентру семирічної політехнічної школи. – Х.: Рад. шк., 1932. – 95 с.
208. Програми фабрично-заводських семирічок : (1–7 групи). – Х.: Нар. учитель, 1930. – 310 с.
209. Програми школи загального навчання на селі : (1–4 групи). – Х.: Нар. учитель, 1930. – 224 с.
210. Программа для общеобразовательных учебных заведений. Технология. Сельскохозяйственный труд (агротехнологии) // Нар. образование. – 2006. – № 6. – С. 259–270.
211. Программа Коммунистической партии Советского Союза : принята XXII съездом КПСС. – М.: Политиздат, 1965. – 144 с.

212. Программы для I и II ступени семилетней единой трудовой школы. – М.: Гиз, 1921. – 356 с.
213. Программы средней школы на 1959–1960 учеб. год. – М.: Учпедгиз, 1959. – 280 с.
214. Программы средней школы : Трудовое обучение IX-X классов. – М.: Просвещение, 1980. – 190 с.
215. Програмні матеріали для I та II концентра трудових шкіл. – Х.: Нар. учитель, 1929. – 320 с.
216. Програмні матеріали для II-го концентру трудових шкіл / Наркомат освіти УСРС ; Держ. наук.-метод. комітет ; Секція соц. виховання. – Х.: Нар. учитель, 1929. – 280 с.
217. Професійна орієнтація учнів у процесі трудового навчання : метод. лист МО УРСР. – К.: Рад. шк., 1970. – 48 с.
218. Профорієнтаційна робота в загальноосвітній школі : метод. лист МО УРСР. – К.: Рад. шк., 1974. – 31 с.
219. Профорієнтаційна робота в загальноосвітній школі : реком. для учителів – К. : Рад. шк., 1974. – 32 с.
220. Психологія : підруч. для пед. вузів / за ред. Г. С. Костюка. – 2-ге, доп., вид. – К.: Рад. шк., 1961. – 584 с.
221. Психологія розумово відсталої дитини : підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвєєва, О. П. Рохліна ; МОН України. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
222. Редько Ф. Про практичну підготовку випускників середніх шкіл / Федір Редько // Комуністична освіта. – 1939. – № 8. – С. 6–13.
223. Рейда К. В. Виховання готовності учнів допоміжної школи до праці в системі професійно-трудоного навчання : дис. ...к-та пед. наук : [спец.] 13.00.03 – корекційна педагогіка / Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2003. – 211с.
224. Рейда К. В. Готовність учнів допоміжної школи до самостійної праці / Кароліна Віталіївна Рейда // Дефектологія. – 2003. – № 2. – С. 39–43.

225. Рейдемейтер. Сельскохозяйственный учебник для сельских школ / Рейдемейтер. – Одесса: Тип. Ульриха и Шульца, 1872. – 186 с.
226. Рекомендації по здійсненню профорієнтаційної роботи в загальноосвітній школі та позашкільних закладах – К.: Рад. шк., 1970. – 16 с.
227. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні : нариси : (X-поч. XX ст.) / Гончаренко С. У., Калиниченко Н. А., Ярмаченко М. Д. [та ін.]. – К.: Рад. шк., 1991. – 384 с.
228. Розвиток організаційних форм продуктивної праці школярів : метод. реком. – К.: МО УРСР, 1985. – 49 с.
229. Роз'яснення в питанні організації навчального процесу у міжшкільних навчально-виробничих комбінатах трудового навчання і професійної орієнтації // Зб. наказів та інструкцій М-ва освіти УРСР. – 1975. – № 13. – С. 29–30.
230. Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное воспитание лечение умственно ненормальных детей (пер. с франц.) / Э. Сеген. – СПб., 1903. – 317 с.
231. Синёв В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы : дисс. ... д-ра пед. наук. : [спец.] 13.00.03 – спец. педагогика / Виктор Николаевич Синёв ; НИИ дефектологии АПН СССР. – М., 1988. – 350 с.
232. Синьов В. М. Розвиток розумової діяльності учнів домоміжної школи в процесі навчання : метод. посіб. / Віктор Миколайович Синьов ; М-во освіти УРСР, Респ. наук.-метод. каб. спецшкіл. – К., 1971. – 52 с.
233. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. 1, 2 / В. М. Синьов. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 462 с.
234. Сборник документов по трудовому и профессиональному обучению / сост. С. М. Кулешов, Ю. П. Аверичев. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.

235. Сергієнко Д. Л. Політехнічна освіта і трудове навчання в сільській школі : посіб. для вчителів / Дмитро Лаврович Сергієнко. – К.: Рад. шк., 1975. – 168 с.
236. Сергієнко Д. Л. Робота гуртків юних натуралістів у школах Української РСР / Дмитро Лаврович Сергієнко. – К.: Рад. шк., 1957. – 263 с.
237. Сірополко С. О. Історія освіти в Україні / Степан Онисимович Сірополко ; ред. Ю. Вільчинський. – К.: Наук. думка, 2001. – 912 с.
238. Сивець О. Г. Про нові навчальні плани для шкіл Української РСР / Олександр Гнатович Сивець // Рад. шк. – 1961. – № 7. – С. 10–13.
239. Скаткин М. Н. Труд в системе политехнического образования / Михаил Николаевич Скаткин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 328 с.
240. Скрипник М. О. Основні засади єдиної системи народної освіти СРСР / Микола Олексійович Скрипник. – Х.: ДВУ, 1930. – 53 с.
241. Слюсаренко Н. В. Трудова підготовка молоді на Херсонщині: історико-педагогічний аспект : монографія / Ніна Віталіївна Слюсаренко. – Херсон: Айлант, 2003. – 476 с.
242. Сметанин Д. А. Теория и практика трудового обучения в Украинской ССР : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : [спец.] 13.00.01 – общая педагогика, история образования и педагогики / Сметанин Д. А. – М., 1972. – 94 с.
243. Сметанин Д. А. Республіканські педагогічні читання з питань трудового і виробничого навчання / Дмитро Аксентійович Сметанин // Рад. шк. – 1961. – № 11. – С. 91–93.
244. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка / Мирослав Гнатович Стельмахович. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
245. Тарнопольський Д. М. Процес трудового навчання у восьмирічній школі : метод. посіб. для вчителів / Данило Мусійович Тарнопольський. – К.: Рад. шк., 1968. – 156 с.

246. Трудова політехнічна школа: міфи і реальність : (1917–1941 рр.) / за ред. Д. О. Тхоржевського, А. В. Вихруща. – К.: Укр. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1994. – 137 с.
247. Трудове виховання учнів сільської школи / упоряд. Н. Б. Лосина. – К.: Рад. шк., 1982. – 64 с.
248. Трудове навчання : підруч. для 2 кл. допоміж. шк. / Г. М. Мерсіянова, О. П. Хохліна. – К.: Неопалима купина, 2008. – 96 с.
249. Трудове навчання. Навчальний посібник для 4 класу / за ред. А.І. Воловиченко, Ю.М. Манько. – К.: Радянська школа, 1985. – 216 с.
250. Трудове навчання : зб. статей / за ред. Д. О. Тхоржевського. – К.: Рад. шк., 1978. – 143 с.
251. Турчинская К. М. Профориентация во вспомогательной школе / Клавдия Михайловна Турчинская. – К.: Рад. шк., 1976. – 127 с.
252. Тхоржевський Д. О. Система трудового навчання / Дмитро Олександрович Тхоржевський. – К.: Рад. шк., 1975. – 200 с.
253. Золотоверх В. Удосконалення структури професійно-трудової підготовки учнів допоміжної школи / Владлена Золотоверх // Дефектологія. – 2006. – № 2. – С. 50–52. – Бібліогр.: 4 назв.
254. Устав средней общеобразовательной школы. – М.: Педагогика, 1970. – 31 с.
255. Учебный план вспомогательной общеобразовательной школы : утвержд. М-вом просвещения СССР 12 февр. 1985 г. // Бюллетень нормативных актов М-ва просвещения СССР. – 1985. – № 6. – С. 24.
256. Формування усвідомленості діяльності в процесі трудового навчання учнів допоміжної школи : навч.-метод. посіб. / О. П. Хохліна [та ін.] ; Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – К.: Альма-матер, 2002. – 59 с.
257. Хитарян М. Г. Элемент трудового и политехнического обучения в школах Украинской ССР в предвоенные годы (1937–1941 гг.) / Михаил Георгиевич Хитарян // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1966. – Вып. VIII. – С. 103–109.

258. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку / Олена Петрівна Хохліна. – К.: Пед. думка, 2000. – 288 с.
259. Хрестоматия по истории олигофренопедагогике / сост. Ф.М. Новик. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1941. – 278 с.
260. Чавдаров С. Х. Середня школа і підготовка її випускників до практичної роботи / Сава Христофорович Чавдаров // Ком. освіта. – 1939. – № 9. – С. 21–30.
261. Чамата П. Р. Психологічна готовність дітей до праці і шляхи її формування / Павло Романович Чамата. – К.: Рад. шк., 1960. – 44 с.
262. Чебышева В. В. Психология трудового обучения: трудовые умения и навыки и условия трудового обучения / Варвара Васильевна Чебышева. – М.: Просвещение, 1969. – 303 с.
263. Чепіга Я. Азбука трудового виховання й освіти / Яків Чепіга. – К.: Держвидав, 1922. – 146 с.
264. Шацкий С. Т. На пути к трудовой школе / Станислав Теофилович Шацкий // Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / Станислав Теофилович Шацкий ; [под ред. Н. П. Кузина и др.]. – М., 1980. – Т. 2. – С. 7–32.
265. Шульга І. К. З досвіду виробничого навчання в сільській школі / Іван Кіндратович Шульга. – К.: Рад. шк., 1961. – 120 с.
266. Щербицький В. В. Учити й виховувати молодих будівників комунізму : промова на IV з'їзді учителів УРСР 29 березня 1977 року / Володимир Васильович Щербицький // Четвертий з'їзд учителів УРСР (28–30 берез. 1977 р.). – К., 1977. – С.19–32/
267. Ярмаченко М. Д. Актуальні питання педагогічної науки / Микола Дмитрович Ярмаченко. – К. : Знання, 1978. – 48 с.
268. Evans K. The Development and Structure of the English Education System /K/ Evans. – (2 nd.) – L., etc.: Hodder and Stroughton, 1978. – 361 p.

269. Montessori M. The discovery of the child / M. Montessori. – Mdras India: Theosophical Publishing House, 1948. – 320p.
270. Pedagogika : pracy / pod redakcia H. Bednarczyka ; Pedagogiczna znr. – Warszawie Instytut Technologii, 1987. – P. 184–230.
271. Rijlant P. Jean Demoor, 1867-1941 / Pierre Rijlant. – Institut Solvay de Physiologie, 1941. – 11 p.
272. Wiatrowski Z. Podstawy pedagogiki pracy / Zygmunt Wiatrowski/ – Bydgoszcz, 2005.– P. 473–497.

АРХІВНІ МАТЕРІАЛИ

Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (ЦДАВО України)

Державний архів Тернопільської області (ДАТО)

Державний архів Хмельницької області (ДАХО)

Архів Національного педагогічного університету (АНПУ)

273. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 9, спр. 1424, арк. 1–23.
274. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 23, арк. 114.
275. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 2, спр. 554.5, арк. 490–491.
276. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 2, спр. 554.6, арк. 190 – 196.
277. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 10, спр. 493, арк. 96–100.
278. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 1, спр. 337, арк. 87–88.
279. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, т. 2, арк. 78–90.
280. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 1, спр. 237, арк. 187–188.
281. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 10, спр. 342, арк. 122–123.
282. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 10, спр. 432, арк. 177–180.
283. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 10, спр. 104, арк. 4.
284. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 9, спр. 1424, арк. 55–63.
285. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 8, спр. 420, арк. 1–143.
286. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 10, спр. 432, арк. 222–224.
287. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 9, спр. 1206, арк. 1–129.

288. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 2, спр. 538, арк. 40–45.
289. ДАТО, ф. Р–18, оп. 1, спр. 130, арк. 6.
290. ДАТО, ф. Р–3076, оп. 6, спр. 21, арк 1.
291. ДАТО, ф. Р–3076, оп. 6, спр. 26, арк 16.
292. ДАТО, ф. Р–3076, оп. 6, спр. 26, арк 112.
293. ДАТО, ф. Р–3076, оп. 6, спр. 26, арк 129.
294. ДАХО, Ф. Р-4776, оп. 5, спр. 1, арк 1.
295. ДАХО, Ф. Р-5985, оп 5, спр. 1, арк 21.
296. ДАХО, Ф. Р-908, оп 5, спр. 5, арк 19.
297. ДАХО, Ф. Р-908, оп 5, спр. 5, арк 123.
298. ДАХО, Ф. Р-908, оп 5, спр. 12, арк 6.
299. ДАХО, Ф. Р-5985, оп 5, спр. 12, арк 41.
300. АНПУ, Навчальний план 1964 року «Вчитель праці в спеціальній школі».
301. АНПУ, Навчальний план 1972 року «Вчитель праці в спеціальній школі».
302. АНПУ, Навчальний план 1975 року «Вчитель праці в спеціальній школі».
303. АНПУ, Навчальний план 1985 року «Олігофренопедагогіка» з додатковою спеціальністю «Праця».
304. АНПУ, Навчальний план 1989 року «Олігофренопедагогіка і праця» .

ДОДАТКИ

ВИТЯГ
з «Положення про середню загальноосвітню
трудоу політехнічну школу з виробничим навчанням»
затверджено постановою Ради Міністрів Української РСР
від 16 серпня 1960 р. № 1337

«...Середні загальноосвітні трудові політехнічні школи з виробничим навчанням створюються в межах контингентів учнів, передбачених наодногогосподарським планом, при наявності навчальних кабінетів, бази для виробничого навчання і продуктивної праці за профілями, потрібними для народного господарства області або економічного району, а також приміщень і обладнання, які забезпечували б нормальний хід занять. Виробнича база повинна забезпечити робочими місцями для самостійної роботи кожного учня відповідно до навчального плану

Професійна підготовка учнів у середній школі здійснюється за спеціальностями, номенклатура яких, так само як і контингент учнів, визначається виконками обласних, Київської і Севастопольської міських Рад депутатів трудящих разом з відповідними раднаргоспами. При визначенні профілю професійної підготовки враховується вік, стан здоров'я та особливості праці юнаків і дівчат.

З метою професійної підготовки учнів кожна середня школа з виробничим навчанням за рішенням виконкому обласної Ради депутатів трудящих прикріплюється до промислового підприємства або виробничої майстерні, будівельної організації, радгоспу, РТС, колгоспу, підприємства побутового обслуговування населення тощо.

Керівники підприємств, будов, радгоспів, ремонтно-технічних станцій, до яких прикріплені середні школи з виробничим навчанням, несуть відповідальність за створення належних умов для здійснення професійного навчання та продуктивної праці учнів і зобов'язані:

розробляти разом з керівниками школи плани і програми професійної підготовки учнів;

після початкової професійної підготовки і набуття учнями відповідної кваліфікації надавати їм можливість працювати на виробництві ц удосконалювати свою кваліфікацію;

виділяти інженерно-технічний, агрономічний персонал і кваліфікованих робітників для виробничого навчання учнів, а також постачати потрібні матеріали, інструменти та обладнання;

Виробниче навчання учнів у колгоспах здійснюється в учнівських бригадах, навчально-дослідних господарствах і колгоспних бригадах. Колгоспам рекомендується створювати якнайсприятливіші умови для виробничого навчання учнів і виділяти для керівництва ним агрономічний та інженерно-технічний персонал.

Навчально-виховна робота в середній загально трудовій політехнічній школі з виробничим навчанням здійснюється за навчальним планом, програмами і підручниками, затвердженими для шкіл цього типу Міністерством УРСР.

Вивчення загальноосвітніх і політехнічних предметів у середніх школах з виробничим навчанням має здійснюватися на основі тісного зв'язку з життям ..., з продуктивною працею і суспільно корисною діяльністю учнів та забезпечувати їм ґрунтовні знання основ наук, широкий загальний і політехнічний кругозір, розуміння закономірностей природи і суспільства, виховувати в них уміння застосовувати набуті знання на практиці.

Професійна підготовка в середній школі здійснюється в процесі теоретичного і практичного виробничого навчання, спрямованого на набуття учнями міцних знань і навичок з певної кваліфікації, на основі поєднання міцних знань і навичок з певної кваліфікації, на основі поєднання виробничого навчання з продуктивною працею.

На заключній стадії виробничого навчання учні здають кваліфікаційні проби і складають екзамени, після чого кваліфікаційні комісії присвоюють їм відповідні тарифні розряди і видають свідоцтва встановленого зразка про набуття виробничої кваліфікації.

Методи навчання, які застосовуються в середній загальноосвітній трудовій політехнічній школі, повинні сприяти свідомому й міцному засвоєнню основ наук, розвитку самодіяльності, ініціативи учнів, привчати їх до самостійного теоретичного і практичного розв'язування різних завдань, до систематичних спостережень, проведення дослідів у лабораторіях, у природі і на виробництві, сприяти вмінню користуватися лічильними та вимірвальними приладами, довідниками, словниками, таблицями, каталогами.

Основною формою організації навчального процесу є урок. У навчальній роботі широко використовуються лабораторні і практичні роботи, продуктивна праця, різноманітні засоби унаочнення, в тому числі кіно, телебачення і т. д. Поряд з класно-урочними заняттями в середній загально трудовій політехнічній школі з виробничим навчанням широко використовуються екскурсії, практичні заняття в майстернях і лабораторіях, що зв'язані з технічним винахідством, створення нових приладів, моделей, а також з сільськогосподарським дослідництвом.»

ВИТЯГ
з наказу Міністерства освіти УРСР
№ 4 від 19 січня 1959 р.
«Про підготовку шкіл до нового 1959/60 навчального року»

«...Спільно з органами охорони здоров'я і соціального забезпечення до 1 квітня ц.р. виявити і чітко облікувати всіх слабозорих, сліпих, глухонімих, туговухих, розумово відсталих і з іншими психофізичними вадами дітей шкільного віку та забезпечити повне охоплення їх з 1 вересня ц.р. відповідними дитячими установами системи Міністерства освіти, Міністерства охорони здоров'я та Міністерства соціального забезпечення УРСР.

Поширити мережу спеціальних шкіл, згідно з додатком №3, зокрема відкрити потрібну кількість восьмих класів для розумово відсталих дітей, які закінчили сьомі класи і не досягли 16 років. Трудовлаштувати всіх учнів-переростків. Вжити заходів по зміцненню навчально-виробничої бази спеціальних шкіл та по поліпшенню професійно-трудоного навчання учнів у них.

Обласним відділам народної освіти забезпечити створення в школах області нових навчальних кабінетів і майстерень, згідно з додатком № 4 для чого по кожній школі розробити конкретні плани зміцнення навчально-виробничої бази, передбачивши обов'язкове створення: у восьмирічних школах – майстерень по дереву і металу, фізико-математичного та хіміко-природничого кабінетів, кімнати домоводства; у середніх трудових політехнічних школах – кабінету основ промислового чи сільськогосподарського виробництва, майстерень по дереву і металу, кабінетів фізики, хімії, біології, кімнати домоводства. Поповнити існуючі кабінети і майстерні.

Додаток 3

План
додаткового відкриття спеціальних шкіл для дітей
з психофізичними вадами на 1959/60 навчальний рік

№ п/п	Назва областей	Типи шкіл			На яку кількість учнів
		Допоміжна для розумово відсталих дітей	Слабозорих дітей	Туговухих дітей	
1	Вінницька	1	1	-	215

2	Волинська	1	-	-	150
3	Дніпропетровська	1	-	-	115
4	Дрогобицька	1	-	-	100
5	Житомирська	1	-	1	200
6	Закарпатська	-	-	-	-
7	Запорізька	-	-	-	-
8	Київська	-	-	-	-
9	м. Київ	-	-	-	-
10	Кіровоградська	-	-	-	-
11	Кримська	1	-	-	80
12	Луганська	-	-	-	-
13	Львівська	1	-	-	120
14	Миколаївська	-	-	-	-
15	Одеська	1	-	-	100
16	Полтавська	-	-	-	-
17	Ровенська	1	1	-	120
18	м. Севастополь	-	-	-	-
19	Сталінська	2	1	-	300
20	Станіславська	1	-	-	100
21	Сумська	1	-	-	100
22	Тернопільська	1	-	-	120
23	Харківська	-	-	-	-
24	Херсонська	-	-	-	-
25	Хмельницька	1	-	-	100
26	Черкаська	-	-	-	-
27	Чернівецька	1	-	-	120
28	Чернігівська	1	-	-	60

	Всього	17	3	1	2100
--	--------	----	---	---	------

Додаток № 4

**План
додаткової організації навчальних кабінетів і
майстерень**

№ п/п	Назва областей	Для середніх шкіл				
		Навчальних кабінетів			майстерень	
		з фізики	з хімії	з біології	по металу	по дереву
1	Вінницька	38	154	183	221	178
2	Волинська	17	80	75	95	53
3	Дніпропетровська	41	190	216	226	204
4	Дрогобицька	16	90	85	72	29
5	Житомирська	17	117	116	212	149
6	Закарпатська	6	47	27	63	37
7	Запорізька	28	76	110	99	85
8	Київська	37	137	160	182	140
9	м. Київ	5	21	15	30	32
10	Кіровоградська	41	220	154	168	138
11	Кримська	18	47	72	87	75
12	Луганська	57	117	178	35	26
13	Львівська	2	58	86	105	85
14	Миколаївська	21	109	124	140	126
15	Одеська	32	149	195	220	159
16	Полтавська	33	147	154	175	133
17	Ровенська	13	83	71	88	42
18	м. Севастополь	1	4	6	8	14
19	Сталінська	90	229	343	303	291

20	Станіславська	17	75	99	112	76
21	Сумська	19	99	124	134	91
22	Тернопільська	7	79	75	86	63
23	Харківська	1	45	77	127	125
24	Херсонська	12	69	104	127	98
25	Хмельницька	-	73	174	165	81
26	Черкаська	25	103	123	158	106
27	Чернівецька	4	58	48	69	52
28	Чернігівська	29	146	160	248	178
	Всього	627	2832	3354	3815	2866

ВИТЯГ
з Закону
«Про зміцнення зв'язку школи з життям
і про подальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР»

«...На школу покладається обов'язок готувати освічених людей, які добре знають основи наук і, разом з тим, здатні систематичної фізичної праці, виховувати у молоді прагнення бути корисною суспільству, брати активну участь у виробництві матеріальних цінностей, потрібних для суспільства.

Стаття 1. Головним завданням радянської школи є підготовка учнів до життя, суспільно корисної праці, даліше підвищення рівня загальної і політехнічної освіти, підготовка освічених людей.

Стаття 2. Запровадити в Українській РСР замість загальнообов'язкової семеричної освіти загальну обов'язкову восьмирічну освіту для дітей і підлітків від 7 до 15–16 років.

Восьмирічна школа є неповною середньою загальноосвітньою трудовою політехнічною школою, яка повинна давати учням міцні основи загальноосвітніх і політехнічних знань, виховувати у них любов до праці і готовність до суспільно корисної діяльності, здійснювати моральне, фізичне і естетичне виховання дітей.

Навчально-виховна робота у восьмирічній школі повинна бути побудована на поєднанні вивчення основ наук, політехнічного навчання і трудового виховання, широкого залучення школярів до доступних і їх віці форм суспільно корисної праці. В процесі навчально-виховної роботи школа повинна знайомити учнів з різноманітними видами праці в нашому суспільстві, допомагати школярам виявити свої здібності та обрати майбутню професію.

Перехід шкіл з семирічного на загальнообов'язкове восьмирічне навчання почати з 1959–1960 навчального року і закінчити протягом трьох років.

Стаття 5. Встановити, що повна середня освіта молоді, починаючи з 15–16 річного віку, здійснюється на основі поєднання навчання з продуктивною працею з тим, щоб вся молодь у цьому віці включалася в суспільно корисну працю.

Стаття 7. Спеціальні школи для дітей і підлітків з вадами у фізичному і розумовому розвитку створюються відповідно до встановлення типів шкіл з урахуванням особливостей розвитку дітей і підлітків, які в них навчаються. Визначити за потрібне забезпечити повне охоплення цієї категорії дітей школами-інтернатами, а також поліпшити їх професійну підготовку.

Стаття 12. Виробниче навчання і суспільно корисну працю учнів середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням організувати і учбових і виробничих цехах найближчих підприємств, у колгоспах і радгоспах, в учнівських бригадах і навчально-

дослідних господарствах, у шкільних і міжшкільних учбово-виробничих майстернях.

Співвідношення теорії і практики у виробничому навчанні та чергування періодів навчання й праці встановлюються в навчальних планах і програмах залежно від профілю спеціальної підготовки учнів і від місцевих умов.

Визначення професій, по яких повинна здійснюватись підготовка середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням, проводиться виконкомом обласних, міських і районних Рад депутатів трудящих спільно з радами народного господарства, міністерствами і відомствами, в погодженні з Міністерством освіти УРСР, виходячи з наявності виробничої бази і потреби кадрів для народного господарства. Визначаючи професії, враховувати особливості роботи міських і сільських шкіл, а також праці дівчат.

Стаття 13. Рекомендувати колгоспам забезпечити організацію виробничого навчання учнів в учнівських бригадах колгоспів, навчально-дослідних господарствах і колгоспних бригадах з оплатою вироблених ними трудоводнів. Для керівництва виробничим навчанням учнів виділяти найбільш підготовлених спеціалістів сільського господарства.

Стаття 17. Раді Міністрів Української РСР розробити й затвердити заходи по зміцненню навчально-матеріальної бази восьмирічних і середніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням... .

Стаття 18. Враховуючи, що в зв'язку з новими завданнями школи роль учителя в навчанні і вихованні підростаючого покоління ще більше зростає, доручити Раді Міністерств Української РСР розробити і здійснити заходи по перепідготовці вчительських кадрів, підвищенню їх ідейно-теоретичного рівня, забезпеченню шкіл кваліфікованими викладачами політехнічних дисциплін, укомплектуванню їх учителями, з необхідною освітою, по подальшому поліпшенню умов праці і побуту вчителів.

Розробити і здійснити заходи по підготовці вчителів виробничого навчання як на спеціальних факультетах педагогічних інститутів, так і в технічних і сільськогосподарських вузах.

Стаття 19. В зв'язку з перебудовою системи народної освіти визначити за потрібне значно підвищити рівень роботи науково-дослідних інститутів педагогіки і психології, педагогічних інститутів, основним напрямком наукової діяльності яких повинні бути розробка наукових основ змісту навчання й виховання в школі, удосконалення методів навчання. Необхідно приділити більше уваги розробці теорії радянської педагогіки, питанням політехнічного, професійного навчання та середньої спеціальної освіти, узагальненню та поширенню передового педагогічного досвіду.»

ВИТЯГ
з наказу № 174 від 14 серпня 1961 р.
«Про стан і заходи поліпшення навчально-виховної роботи в спеціальних школах-інтернатах Української РСР»

«..Навчально-виховна робота в спецшколах-інтернатах часто проводиться з урахування індивідуальних можливостей дітей. Деяка частка вчителів проводить уроки на низькому науковому рівні.

Багато недоліків виявлено в професійно-трудої підготовці учнів спеціальних шкіл. База для навчання залишається недостатньою: в більшості цих шкіл дітей навчають на примітивно обладнаних майстернях, профілі яких не завжди відповідають спеціальностям, за якими навчаються вихованці.

Науково-дослідні інститути педагогіки і психології УРСР недостатньо узагальнюють досвід роботи спеціальних шкіл, дуже мало створюють для них методичної літератури.

З метою поліпшення роботи спеціальних шкіл інтернатів наказую:

... переглянути по кожній школі-інтернату профілі трудової та професійної підготовки учнів з урахуванням можливостей працевлаштування їх...;

переглянути і зміцнити матеріально-методичну базу спеціальних шкіл-інтернатів, забезпечити їх наочними посібниками, обладнанням та меблями, створити для дітей нормальні санітарно-гігієнічні умови;

систематично контролювати роботу спеціальних шкіл-інтернатів, залучаючи до цього лікарів і кращих вчителів-дефектологів;

перевірити профілі навчально-виробничих майстерень спеціальних шкіл-інтернатів з тим, щоб провести їх у відповідність до трудової підготовки вихованців.

Науково-дослідним інститутам педагогіки і психології (т.т. Руську О.М. і Костюку Г.С.) включити в плани науково-дослідної роботи підготовку методичних листів з найбільш актуальних питань роботи з аномальними дітьми та розглянути питання видання методичної літератури для спеціальних шкіл.

Видавництву «Радянська школа» (т. Гончаренко Г.К.) включити до видавничих планів на 1962–1963 роки випуск нових та перевидання існуючих підручників для повного забезпечення ними спеціальних шкіл усіх типів...»

ВИТЯГ
з наказу № 194 від 14 вересня 1961 р.
«Про поліпшення виробничого навчання
учнів середніх загальноосвітніх шкіл Української РСР»

«З метою усунення наявних недоліків та на виконання постанови Ради Міністрів СРСР від 30 травня 1961 року № 487 «Про поліпшення виробничого навчання учнів середніх загальноосвітніх шкіл» ЦК КП України і Рада Міністрів Української РСР постановили:

...Встановити, що перелік спеціальностей для кожної середньої школи з виробничим навчанням і визначення учбово-виробничої бази для професійної підготовки учнів затверджуються виконкомми обласних, Київської і Севастопольської міських Рад депутатів трудящих разом з відповідними раднаргоспами. При визначенні професій виходити з того, щоб у кожному окремому класі школи вивчалось не більше двох спеціальностей.

Зобов'язати виконкомми обласних, Київської і Севастопольської міських Рад депутатів трудящих разом з раднаргоспами, міністерствами і відомствами УРСР розробляти і затверджувати річні і перспективні плани підготовки кваліфікованих робітників по професіях в середніх школах з виробничим навчанням, відповідно до потреби в них підприємств, будов, радгоспів, колгоспів та інших організацій з урахуванням підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних училищах і безпосередньо на виробництві.

Початкова професійна підготовка учнів повинна проводитися, як правило, у формі групових занять в навчальних цехах підприємств, шкільних і міжшкільних навчально-виробничих майстернях, учнівських бригадах, навчально-дослідних господарствах. Завершення професійного навчання учнів повинно здійснюватися у поєднанні з роботою за спеціальністю, яка вивчається, у виробничих цехах на підприємствах, будовах, радгоспах і колгоспах, на підприємствах побутового обслуговування, в установах культури і в інших організаціях, а також у навчально-дослідних господарствах шкіл переважно на новій техніці і з урахуванням передового досвіду.

Юнакам і дівчатам, які закінчили середню школу з виробничим навчанням одночасно з атестатом про закінчення середньої школи видається свідоцтво про набуття спеціальності з зазначенням присвоєного кваліфікаційною комісією розряду.»

ВИТЯГ
з наказу Міністерства освіти УРСР
«Про подальше покращення роботи з професійної орієнтації і трудової
підготовки учнів у загальноосвітній школі Української РСР»
затверджено колегією Міністерства освіти УРСР
30 червня 1968 р.

«...З метою докорінного поліпшення навчально-виховної роботи в школах-інтернатах, забезпечення учнями глибоких і міцних знань з основ наук та підготовки їх до активної трудової діяльності:

удосконалювати форми і методи проведення уроків, практичних, лабораторних робіт, проведення екскурсій, тісно поєднувати викладання предметів з життям;

організовувати зустрічі школярів з ... передовиками промислового і сільськогосподарського виробництва, залучати вихованців до участі у суспільно корисній праці та громадсько-політичному житті колективу підприємства, колгоспу, радгоспу ...

Переглянути та зміцнити базу для виробничого навчання і продуктивної праці учнів шкіл-інтернатів. Додати виділення для учнів робочих місць, навчальних цехів, дільниць, полігонів, поточних ліній, навчально-дослідних господарств, ферм, майстерень, сільськогосподарських машин та знарядь.

Створити в сільських школах-інтернатах учнівські виробничі бригади та організувати в них дослідницьку діяльність.

Переглянути в усіх школах-інтернатах профілі виробничого навчання відповідно до потреб у кадрах кваліфікованих робітників.

Для поліпшення виховної роботи у класах з виробничим навчанням широко залучати учнів до суспільно корисної праці та громадсько-політичного життя колективів підприємств.

Спільно з раднаргоспами, підприємствами, колгоспами і радгоспами переглянути склад керівників і викладачів виробничого навчання і зміцнити за рахунок найбільш досвідчених і висококваліфікованих інженерів, техніків, агрономів, робітників промисловості та передовиків сільського господарства. Систематично проводити для цих кадрів семінари і курси по підвищенню їх педагогічної кваліфікації.

Забезпечити, зокрема, обладнання фізичних, хімічних, біологічних та інших кабінетів, слюсарних, столярних, швейних та інших майстерень. Поповнити всі школи наочними посібниками з різних предметів.

Забезпечити кожному школу-інтернат навчально-дослідною ділянкою.

Перетворити всі допоміжні господарства шкіл-інтернатів у навчально-дослідні господарства, а виробничі майстерні – в навчально-виробничі.»

Додаток Е

**Навчальний план
для спеціальної школи на 1960/61 навчальний рік**

№ п/п	Навчальні предмети	Кількість тижневих годин по класах							
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
1	Українська мова	12	12	12	12	10	9	8	8
2	Арифметика	6	6	6	6	6	6	6	6
3	Природознавство	-	-	-	-	2	2	2	-
4	Географія	-	-	-	-	2	2	2	-
5	Елементарні відомості з історії і Конституції СРСР	-	-	-	-	-	1	2	1
6	Ручна праця	2	2	2	-	-	-	-	-
7	Професійно-трудова підготовка	-	-	-	8	10	12	12	18
8	Креслення	-	-	-	-	1	1	1	1
9	Фізичне виховання	2	2	2	2	2	2	2	2
10	Малювання	1	1	1	1	1	-	-	-
11	Співи	1	1	1	1	1	1	1	-
Всього		24	24	24	30	35	36	36	36

**Витяг з пояснювальної записки
програми допоміжної школи з професійно-трудового навчання
(слюсарна, столярна, швейна справа), 1975 р.**

Програми підготовлені Головним управлінням шкіл Міністерства освіти СРСР, перекладені на українську мову і рекомендовані для допоміжних шкіл Української РСР.

«Метою професійно-трудового навчання в допоміжній школі є підготовка учнів до виконання нескладних видів роботи на сучасних підприємствах в промисловості та сільському господарстві. Для досягнення цієї мети трудове навчання вирішує наступні завдання:

розвиток умінь учнів орієнтуватись у трудовому завданні, планувати і контролювати хід його виконання;

навчання професійних прийомів праці з обраної спеціальності та розвиток відповідних трудових навиків;

формування доступних школярам технічних і технологічних знань;

виховання сталого позитивного ставлення учнів до праці і необхідних в трудовій діяльності якостей особистості (відповідальності за доручену справу, чесність, готовність допомогти товаришу, працювати на загальну користь та ін.).

Вказані завдання розв'язуються у взаємозв'язку із загальноосвітнім навчанням та проведенням в школі виховної роботи.

Трудове навчання розумово відсталих школярів має корекційну спрямованість, тобто передбачає максимально важливі виправлення недоліків трудової діяльності, характерних для цих учнів.

При побудові програм поруч з основними положеннями, які відбивають сучасний рівень професійної підготовки, враховувались специфічні для допоміжної школи принципи навчання праці. До них в першу чергу відносяться розвиток узагальнених трудових умінь (орієнтуватись у завданні, планувати і контролювати роботу) і свідоме оволодіння прийомами праці.

... Програма передбачає два періоди трудового навчання:

перший: ручна праця в навчальних майстернях (IV клас);

другий: професійно-трудове навчання на базі шкільних майстерень (V–VIII класи).

Перший період навчання. Програма IV класу не є професійною. Вона побудована за предметною системою: кожна тема передбачає виготовлення нескладних предметів з використання елементарних трудових прийомів.

... Програма V–VIII класів будується за операційно-комплексною системою: з більшістю професійних прийомів учні знайомляться попередньо у вправах (на заготовках для наступної роботи, відходах виробничого матеріалу, спеціальних зразках), після чого вони використовують ці прийоми у виготовленні предметів корисного призначення.»

Додаток Л

**Витяг з пояснювальної записки програм спеціальних
загальноосвітніх шкіл для розумово відсталих учнів (допоміжна школа)
Сбірник 2 «Трудове і професійне навчання (столярна, слюсарна, швейна,
сільськогосподарська праця), 1986 р.**

Рекомендована Головним навчально-методичним управлінням загальної середньої освіти Госкомітету СРСР з народної освіти

«Метою професійно-трудового навчання є підготовка школярів до самостійного виконання після закінчення школи нескладних видів роботи у промисловому і сільськогосподарському підприємстві. Для досягнення мети в процесі трудового навчання вирішуються наступні завдання:

формування доступних школярам технічних і технологічних знань;

розвиток в учнів загальнотрудових вмінь, тобто вміння орієнтуватися в промисловому завданні, планувати послідовність дій, виконувати та контролювати хід роботи;

виховання у школярів стійкого позитивного ставлення до праці і формування необхідних у повсякденній виробничій діяльності якостей особистості, почуття колективізму, відповідальності за доручену справу, сумлінності, готовності допомогти товаришу, працювати на суспільну користь, бережливого ставлення до суспільного майна тощо.

Перераховані завдання мають вирішуватись комплексно, у тісному зв'язку з викладом загальноосвітніх предметів, виховною роботою, що здійснюється в школі.

Професійно-трудова підготовка розумово відсталих учнів базується на загальних принципах навчання, але має і свої специфічні особливості, а саме носить корекційну спрямованість, тобто передбачає максимально можливе виправлення недоліків розвитку особистості школярів. До специфічних завдань навчання праці учнів в першу чергу відноситься розвиток загальнотрудових вмінь і свідоме оволодіння прийомами праці.

... В програмах розглядається два періоди навчання: трудове навчання політехнічного характеру на базі професійних навчальних майстерень (IV клас); професійно-трудове навчання у відповідних навчальних майстернях (V–IX класи).

Перший період навчання. Програма IV класу передбачає ознайомлення школярів з роботою різних видів праці, тобто має суто профорієнтаційну спрямованість. Кожна тема передбачає виготовлення виробничого матеріалу, а в окремих випадках – виготовлення об'єкту (наприклад, ящик для будівельного матеріалу) або найпростіших технологічних операцій (наприклад, ремонт одягу).

Другий період. Програма V–IX класів будується за операційно-комплексною системою: з більшістю професійних прийомів учні знайомляться попередньо, тренуючись на заготовках для наступної роботи, відходах виробничого матеріалу, спеціальних зразках, після чого використовують ці прийоми для виготовлення предметів суспільно корисного характеру.

Витяг
з навчальних планів
Київського державного педагогічного інституту
ім. О.М. Горького
відділення «Олігофренопедагогіка і праця»,

1964/65 н.р.

№ п/п	Цикл дисциплін	Кількість годин	Кількість годин у відсотках
1	Загальнополітичні дисципліни	388	10,9
2	Психолого-педагогічні дисципліни	235	6,6
3	Загальнокультурні та освітні дисципліни	491	13,8
4	Дисципліни спеціальної підготовки	2448	68,7
Всього		3562	100

1972/73 н.р.

№ п/п	Цикл дисциплін	Кількість годин	Кількість годин у відсотках
1	Загальнополітичні дисципліни	557	12,3
2	Психолого-педагогічні дисципліни	403	8,9
3	Загальнокультурні та освітні дисципліни	548	12,1
4	Дисципліни спеціальної підготовки	3022	66,7
Всього		4530	100

1975/76 н.р.

№ п/п	Цикл дисциплін	Кількість годин	Кількість годин у відсотках
1	Загальнополітичні дисципліни	598	13,2
2	Психолого-педагогічні дисципліни	476	10,5
3	Загальнокультурні та освітні дисципліни	516	11,4
4	Дисципліни спеціальної підготовки	2940	64,9
Всього		4530	

1985/86 н.р.

№ п/п	Цикл дисциплін	Кількість годин	Кількість годин у відсотках
1	Загальнополітичні дисципліни	616	13,4
2	Психолого-педагогчні дисципліни	363	7,9
3	Загальнокультурні та освітні дисципліни	593	12,9
4	Дисципліни спеціальної підготовки	3027	65,8
Всього		4599	100

1989/90 н.р

№ п/п	Цикл дисциплін	Кількість годин	Кількість годин у відсотках
1	Загальнополітичні дисципліни	584	9,2
2	Психолого-педагогчні дисципліни	2146	33,8
3	Загальнокультурні та освітні дисципліни	375	5,9
4	Дисципліни спеціальної підготовки	3244	51,1
Всього		6349	

**Витяг з Державного стандарту
базової і повної загальної середньої освіти
від 23 листопада 2011 р. № 1392**

VII. Освітня галузь “Технології”

«Метою освітньої галузі «Технології» є формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві.

Освітня галузь складається з інформаційно-комунікаційного та технологічного компонентів.

Зміст предметів освітньої галузі має чітко виражену прикладну спрямованість і реалізується переважно шляхом застосування практичних методів і форм організації занять.

Основною умовою реалізації технологічного компонента є технологічна та інформаційна діяльність, що провадиться від появи творчого задуму до реалізації його в готовому продукті.

Завданнями навчання технологій є:

формування цілісного уявлення про розвиток матеріального виробництва, роль техніки, проектування і технологій у розвитку суспільства;

ознайомлення учнів із виробничим середовищем, традиційними, сучасними і перспективними технологіями обробки матеріалів, декоративно-ужитковим мистецтвом;

формування здатності розвивати надбання рідної культури з використанням засобів декоративно-ужиткового мистецтва;

набуття учнями досвіду провадження технологічної діяльності, партнерської взаємодії і ціннісних ставлень до трудових традицій;

розвиток технологічних умінь і навичок учнів;

усвідомлення учнями значущості ролі технологій як практичного втілення наукових знань;

реалізація здібностей та інтересів учнів у сфері технологічної діяльності;

створення умов для самореалізації, розвитку підприємливості та професійного самовизначення кожного учня;

оволодіння вмінням оцінювати власні результати предметно-перетворювальної діяльності та рівня сформованості ключових і предметних компетентностей».