

**Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
МОН України**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Чепурна Людмила Георгіївна

ДИСЕРТАЦІЯ
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ ДЛЯ
РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ (1917-2000 р.)

13.00.03-корекційна педагогіка

Галузь знань – 0101 – Педагогічна освіта

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних
досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів
мають посилання на відповідне джерело
_____ Л.Г. Чепурна
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:
Турчинська Валентина Євгенівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

Київ-2017

Чепурна Л.Г. Становлення та розвиток навчальної книги для розумово відсталих дітей в Україні (1917-2000 рр.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.03 «Корекційна педагогіка» (016 – Спеціальна освіта. – Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, МОН України, Київ, 2017.

У дисертації *вперше* обґрунтовано на основі визначених теоретико-методологічних засад динаміку процесу становлення та розвитку підручника для навчання розумово відсталих в Україні. Розкрито вплив суспільно-політичних, соціально-економічних і психолого-педагогічних чинників на становлення та розвиток теорії та практики підручникотворення для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні протягом різних історичних етапів. Науково обґрунтовано та визначено основні етапи становлення та розвитку підручника для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні; виявлено особливості та тенденції розвитку теорії підручників, розкрито зміст та підходи до їх побудови в досліджувальний період; здійснено науково - порівняльний аналіз поглядів учених-дефектологів та їх врахування в змісті підручників у різні періоди становлення та розвитку підручника, критично переосмислено окремі теоретичні положення стосовно навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, визначено напрямки використання досвіду минулого в сучасних умовах.

Введено до наукового обігу велику кількість невідомих та маловідомих архівних документів, пов'язаних з розвитком підручників для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні.

Встановлені та уточнені дані щодо життя та діяльності українських учених та освітян-практиків в галузі дефектології, авторів шкільних підручників.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що результати дослідження впроваджено в навчальний процес факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова при розробці навчальної дисципліни «Історія олігофренопедагогіки» (довідка про впровадження № 605/ 17 від 15.05.2017 р.).

Основні положення, теоретичні та методичні висновки дослідження можуть бути використані при підготовці підручників для вищої школи з історії олігофренопедагогіки. При подальшому дослідженні історії української дефектології, при викладанні курсу «Історія корекційної педагогіки», «Методика викладання української мови та літератури в школах для розумово відсталих дітей, а також при створенні нових підручників та інших сучасних інформаційних засобів для шкільного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

У дисертації з'ясовані методологічні засади проведення історико-педагогічного пошуку, здійснено ретроспективний аналіз архівних та наукових джерел, що визначають поняття шкільного підручника, дидактичні функції, типи підручників та їх роль у навчальному процесі.

Визначено, що шкільний підручник як продукт багатовікової історії, і водночас як носій змісту освіти, завжди є відображенням системи цінностей, ідеології, культури, світогляду, пануючих стереотипів сучасного йому суспільства. Це масова навчальна книга, що викладає предметний зміст освіти та визначає види діяльності з конкретного предмета з урахуванням типу школи, вікових особливостей учнів, шкільної програми відповідно до державних стандартів освіти.

Виділені такі основні функції підручника, як інформаційна, закріплення і контролю, систематизації, довідникова, самоосвітня, виховна, що полягає у наданні учневі інформації, яка важлива для виховання особистості в системі її цінностей і ставлень.

Висвітлено хронологію досліджень присвячених проблемі навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями. Було встановлено, що

зарубіжною та вітчизняною корекційною педагогікою накопичено певний досвід створення навчальних книг для допоміжної школи. В історії української олігофренопедагогіки ХХ століття виявлено чимало досліджень, присвячених аспектам розвитку, навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні, проте цілісне дослідження становлення та розвитку шкільного підручника для такої категорії дітей відсутнє.

Встановлено, що оскільки допоміжна школа не мала спеціальних підручників, при навчанні дітей використовували підручники для загальноосвітньої школи, адаптуючи їх зміст до можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями.

Навчальна книга для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні (1917-1930 рр.) формувалася під впливом різноманітних чинників, серед яких вирішальну роль відігравали суспільно-політичні (війни, політичні перевороти, ідеологізація, русифікація шкільної освіти та ін.), соціально-економічні (рівень розвитку економіки та фінансування потреб спеціальної освіти), організаційно-педагогічні (створення системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення змісту, методів і форм навчання, проведення з'їздів, семінарів, видання спеціальної науково-методичної літератури, вдосконалення навчального обладнання, підготовка дефектологічних кадрів та ін.).

В дисертації розроблена періодизація становлення та розвитку навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні, яка включає чотири етапи.

Проведеним дослідженням обґрунтовано, що на першому етапі (1929-1941 рр.) інтенсивно вивчалися особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями з метою розробки спеціальних прийомів навчання, виховання та засобів корекційного впливу на розвиток такої категорії дітей в Україні. Робота з проведення психолого-педагогічного

вивчення дітей з інтелектуальними порушеннями проводилася в Україні під керівництвом учених - лікарів та дефектологів.

Визначено, що навчальний план та офіційні єдині програми для допоміжних шкіл були розроблені в (1929 р.) за комплексною системою і розраховані на п'ятирічний термін навчання. Допоміжні школи України для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями почали використовувати спеціальний навчальний посібник «Я учусь», розроблений та виданий в РСФСР в 1928 р. на основі комплексних програм. Упровадження в навчальний процес навчальних планів і програм (1931, 1932, 1933 рр.) ініціювало подальший теоретико-методичний пошук у розробці теоретичних основ корекційного навчання та видання шкільних підручників з загальноосвітніх предметів. В 1931 році на основі програми для допоміжної школи був розроблений та виданий перший в Україні спеціальний підручник з ручної праці для навчання дітей з інтелектуальною недостатністю «Слухай, дивись, роби».

З'ясовано, що у другій половині 30-х років, після затвердження нового навчального плану та програм, в Україні було розроблено та видано перші стабільні вітчизняні підручники з української мови та читання для всіх класів. Підручники цього етапу мали певні недоліки, а саме: перевантаженість змісту, занадто велика кількість ілюстрацій, одноманітність запитань і завдань, наявність важких незнайомих слів, корекційна спрямованість підручників на цьому етапі не прослідковується.

У межах визначеного у дослідженні другого етапу (1943-1960 рр.) у галузі спеціальної педагогіки та психології, зокрема олігофренопедагогіці, набуває розвитку науково-дослідницька робота. Досліджуються питання змісту, методів, форм роботи, методичні питання вивчення основ наук, навчання грамоти дітей з інтелектуальними порушеннями. Велику роль в цьому процесі відіграли вчені-дефектологи Науково-дослідного інституту дефектології України, які розробляючи та впроваджуючи нові навчальні

плани та програми активізували процес теоретико-методичних пошуків змісту спеціальних підручників.

Доведено, що саме в цей час вперше в Україні був розроблений та виданий «Буквар» для допоміжних шкіл.

Визначено, що ідеї спеціальної організації навчальної і практичної діяльності знаходили подальшу конкретизацію в нових підручниках для допоміжної школи, авторство яких належить відомим на той час вченим-дослідникам. На визначеному етапі певним чином відбулось посилення корекційної спрямованості спеціальних підручників, але головним чином, шляхом забезпечення доступності текстів, що є досить однобічним розумінням суті корекційного впливу на ушкоджений навчально-пізнавальний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями.

Встановлено, що як і в освіті в цілому, у змісті підручників спостерігались посилення русифікації та політизації.

Третій етап (1960-1990 рр.) – характеризується посиленням розвитку науково-методичних основ розробки підручників для допоміжних шкіл.

Визначено, що значна увага на цьому етапі приділялася розробці спеціальних методів і засобів корекційного навчання. Значно активізувалася робота по впровадженню в практику нових теоретичних і методичних розробок, у яких висвітлювалися різні методичні питання, що прямо чи опосередковано стосувалися підходів до визначення змістового і методичного компонентів навчальних книг для дітей з інтелектуальними порушеннями.

У контексті дослідження виділено, що надзвичайно плідним для розвитку українського спеціального підручника виявилось залучення до розробки змісту навчальних книг практичних працівників допоміжних шкіл України. Якість змісту підручників підвищувалася за рахунок більш систематизованого викладу програмного матеріалу, вдосконалення апарату організації засвоєння знань і вмінь учнів, урізноманітнення ілюстративного матеріалу. Водночас, посилювалася ідеологізація і русифікація підручників.

Значним внеском в подальший розвиток шкільного підручника для допоміжної школи стало дослідження В. Синьова (1988р.), в якому вперше була розроблена цілісна педагогічна концепція реалізації корекційних функцій навчально-виховного процесу.

Визначено 1990-2000 роки четвертим етапом - етапом розвитку спеціального підручника в Україні.

З'ясовано, що на цьому етапі проблема розробки та створення вітчизняних підручників для допоміжних шкіл стала особливо актуальною не лише за мовою викладу навчальної інформації, а й за змістом. Змістове наповнення всіх підручників вимагало докорінної зміни, особливо текстовий матеріал з усіх загальноосвітніх предметів. Важливим завданням реформування змісту шкільних підручників визнано деполітизацію та забезпечення національної спрямованості.

Констатовано, що на цьому етапі розроблено та впроваджено нові навчальні програми, практична цінність яких полягає в тому, що за кожною темою вперше подаються методичні поради вчителю про те, які психічні процеси та особистісні якості учнів можуть бути скореговані на даному навчальному матеріалі. Важливою складовою оновленого змісту програм стала розробка та видання нових вітчизняних навчальних підручників і методичних посібників з усіх загальноосвітніх предметів. Певну роль у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями відіграють також «альтернативні підручники» - навчально-методичні брошури, створені за європейськими стандартами, написані так званою «спрощеною мовою».

Визначено, що удосконалення змісту навчальних книг в Україні перебуває в постійному пошуку науковців і практичних працівників.

Ключові слова: шкільний підручник, функції підручника, діти з інтелектуальними порушеннями, етапи, тенденції, процес підручникотворення, навчальні програми, корекційне навчання.

Chepurna L.G. Formation and development of a textbook for mentally retarded children in Ukraine (1917-2000). - Qualification scientific work on the rights of manuscript.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences in specialty

13.00.03 "Correctional pedagogy" (016 – Special education. - National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov, MES of Ukraine, Kyiv, 2017.

In the dissertation the dynamics of the process of formation and development of a textbook for education of mentally retarded in Ukraine was grounded on the basis of certain theoretical and methodological principles for the first time. The influence of socio-political, socio-economic and psycho-pedagogical factors on the formation and development of the theory and practice of textbook creation for children with intellectual disabilities in Ukraine during various historical stages is revealed. The basic stages of the formation and development of a textbook for children with intellectual disabilities in Ukraine are scientifically substantiated and identified; features and tendencies of development of the theory of textbooks are revealed, content and approaches to their construction in the investigated period are ascertained; scientific comparative analysis of the views of scientists defectologists and their consideration in the content of textbooks in different periods of the formation and development of the textbook is performed, certain theoretical positions regarding the teaching of children with intellectual disorders are critically re-considered, directions of using the experience of the past in modern conditions have been determined.

A large number of unknown and little-known archival documents related to the development of textbooks for children with intellectual disabilities in Ukraine was introduced into the scientific circulation.

Data on the life and activity of Ukrainian scientists and educational practitioners in the field of defectology, authors of school textbooks is determined and specified.

The practical significance of the study is that the results of the study were introduced into the educational process of the Faculty of Correctional Pedagogy and Psychology of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov when developing the academic discipline "History of oligophrenopedagogy" (certificate on introduction No. 605/17 dated 15 May 2017).

The main provisions, theoretical and methodological conclusions of the study can be used in the preparation of textbooks for the higher school on the history of oligophrenopedagogy. In further studying the history of Ukrainian defectology, teaching the course "History of Corrective Pedagogy", "Methodology of teaching Ukrainian language and literature in schools for mentally retarded children", as well as when creating new textbooks and other modern informational tools for schooling children with intellectual disorders.

In the dissertation the methodological principles of conducting historical and pedagogical search are found out, a retrospective analysis of archival and scientific sources determining the notion of a school textbook, didactic functions, types of textbooks and their role in the educational process is carried out.

It has been determined that the school textbook as a product of centuries-old history, and at the same time as a carrier of the content of education, is always a reflection of the system of values, ideology, culture, world outlook, prevailing stereotypes of its modern society. This is a mass study book that outlines the substantive content of education and defines the types of activities in a particular subject, taking into account the type of school, age characteristics of students, and the school curriculum in accordance with the state standards of education.

The main functions of the textbook are highlighted, such as informational, consolidation and control, systematization, reference, self-education, educative, providing a student with information that is important for the upbringing of the personality in the system of its values and attitudes.

The chronology of studies devoted to the problem of the educational book for children with intellectual disabilities is highlighted. It has been established that

foreign and domestic correctional pedagogy has accumulated some experience in creating educational books for auxiliary schools. In the history of the Ukrainian oligophrenopedagogy of the twentieth century, many studies, devoted to the aspects of development, education and upbringing children with intellectual disabilities in Ukraine, have been discovered, but there is no coherent study of the establishment and development of a school textbook for such a category of children.

It has been established that, because the auxiliary school did not have special textbooks, when teaching children they used textbooks for a general school, adapting their content to the capabilities of children with intellectual disabilities.

The educational book for children with intellectual disabilities in Ukraine (1917-1930) was formed under the influence of various factors, among which the socio-political (wars, political upheavals, ideologization, Russification of school education, etc.), socio-economical (level of development of economics and financing of the needs of special education), organizational and pedagogical (creation of the system of special educational institutions, improvement of content, methods and forms of education, holding congresses, seminars, publication of special scientific and methodological literature, improving training equipment, training of the defectologist etc.) played a decisive role.

In the dissertation the periodization of the formation and development of a educational book for children with intellectual disabilities in Ukraine, which includes four stages, was developed.

By the means of the conducted research it was substantiated that in the first stage (1929-1941) the peculiarities of development of children with intellectual disorders were intensively studied in order to develop special methods of training, education and means of correctional influence on the development of such a category of children in Ukraine. The work on the psychological and pedagogical study of children with intellectual disabilities was conducted in Ukraine under the direction of scientists - physicians and defectologists.

It has been determined that the curriculum and official uniform programs for secondary schools were developed in (1929) in a comprehensive system and were designed for a five-year training period. The auxiliary schools of Ukraine for the education of children with intellectual disabilities began to use the special textbook "I am studying", developed and published in the RSFSR in 1928 on the basis of complex programs. The introduction of the curriculum of curricula and programs (1931, 1932, 1933 years) in the educational process initiated a further theoretical and methodological search for the development of theoretical foundations of correctional teaching and the publication of school textbooks on general subjects. In 1931, on the basis of the program for auxiliary school, the first in Ukraine specialized textbook on handwork for teaching children with intellectual disability "Hear, Look, Do" was developed and published.

It was found that in the second half of the 1930's, after the adoption of the new study curriculum and programs, the first stable Ukrainian language and reading textbooks for all classes were developed and published in Ukraine. The textbooks of this period of time had certain disadvantages, namely: overload of the content, too many illustrations, the sameness and monotony of questions and tasks, the presence of difficult and unfamiliar words, the corrective orientation of the textbooks at this stage was not being followed.

Within the limits of the second period, defined in the research, (1943-1960) in the field of special pedagogy and psychology, in particular oligophrenopedagogics, the research work is developing. The questions of the content, methods, forms of work, methodical questions of studying the basics of science, teaching children with intellectual disorders of reading and writing are investigated. An important role in this process was played by defectologists of the Research Institute of Defectology of Ukraine, which, developing and implementing new curricula and programs, intensified the process of theoretical and methodological searches for the content of special textbooks.

It was proved that exactly at this time for the first time in Ukraine "Bukvar" for auxiliary schools was developed and published.

It is determined that the ideas of a special organization of educational and practical activity were further specified in new textbooks for auxiliary schools, the authorship of which belongs to researchers known at that time. At that particular stage, in a certain way, there was a strengthening of the correctional direction of the special textbooks, but mainly by ensuring the simplicity of texts, which is a rather one-sided understanding of the essence of the corrective influence on the damaged educational and cognitive development of children with intellectual disabilities.

It has been established that, as in education as a whole, the content of textbooks was influenced by an increase in Russification and politicization.

The third period (1960-1990) is characterized by the strengthening of the development of scientific and methodological foundations for the development of textbooks for auxiliary schools.

It is revealed that considerable attention at this stage was paid to the development of special methods and means of correctional training. The work on the introduction into practice of new theoretical and methodological developments, which covered various methodological issues that directly or indirectly related to approaches to the definition of content and methodological components of educational books for children with intellectual disabilities, was significantly intensified.

In the context of the study, it was found that the involvement of the practical staff of the auxiliary schools in Ukraine into development of the content of the educational books was extremely useful for the development of the Ukrainian specialized textbook. The quality of the content of textbooks was increased thanks to a more systematic presentation of the program material, the improvement of the apparatus of the organization of learning the knowledges and skills of students, the diversification of illustrative material. At the same time, ideologization and Russification of textbooks intensified.

A significant contribution to the further development of a school textbook for auxiliary school was the study of V. Sinov (1988), which for the first time

developed a holistic pedagogical concept for the implementation of correctional functions of the educational process.

The 1990-2000 period is defined as the fourth stage - the stage of the development of a special textbook in Ukraine.

It was found out that at this stage the problem of development and creation of domestic textbooks for auxiliary schools became especially relevant not only in the language of presentation of educational information, but also in content. The content of all textbooks required a radical change, especially the text material in all general subjects. An important task of reforming the content of school textbooks was recognized as depoliticalization and ensuring national orientation.

It was stated that at this stage, new curricula were developed and introduced, the practical value of which is that for each topic for the first time methodological advice is given to the teacher about which psychological processes and personal qualities of the students can be corrected by this educational material. The development and publication of new native textbooks and manuals on all general subjects became an important part of the updated content of the programs. A certain role in teaching children with intellectual disabilities is also played by "alternative textbooks" - educational and methodological brochures, created according to European standards, written in so-called "simplified language".

It is determined that improving of the content of educational books in Ukraine is in constant search for scholars and practitioners.

Key words: school textbook, textbook functions, children with intellectual disorders, stages, tendencies, process of textbook creation, curriculum, correctional education.

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковані основні результати дисертації

1. Чепурна Л.Г. З історії навчальної книги для розумово відсталих дітей // Дефектологія. № 1. 1998. К., 1998. С. 45-47.

2. Чепурна Л.Г. Історичні передумови створення навчальної книги для допоміжних шкіл // Наука і сучасність. Вип. 2: зб. наук. праць. Ч. 3. Київ, 1999. С. 109-117.

3. Чепурна Л.Г. Перші стабільні українські підручники для допоміжних шкіл // Наукові записки: зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова / укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. - К.: НПУ, 2001 Вип. 42. С. 161-163.

4. Чепурна Л.Г. З історії шкільних підручників для допоміжних шкіл // Зб. наук. праць Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Соціально-педагогічна серія. Вип. 6 / за ред. О.В.Гаврилова, В.І.Співака. Кам'янець-Подільський, 2006. С. 65-67.

5. Чепурна Л.Г. Інтенсифікація процесу забезпечення допоміжного навчання в Україні спеціальними підручниками (1941-1960 рр.) // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии: сб. научных трудов / под общ. ред. В.М.Синева, Л.А.Дружининой. К.: ДІА, Челябинск, 2015. С. 250-255.

6. Чепурна Л.Г. Удосконалення змістового наповнення шкільних підручників для розумово відсталих учнів в Україні в період 1991–2005 р. // Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. К., 2016. Вип. 32. Ч. 2. С. 223-229.

ЗМІСТ

ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДРУЧНИКОЗНАВСТВА У ЗАГАЛЬНІЙ ТА КОРЕКЦІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....	24
1.1. Поняття, роль та функції шкільного підручника.....	24
1.2. Історія становлення шкільного підручника як наукова проблема у загальній та спеціальній педагогіці.....	36
1.3. Передумови створення підручників для допоміжних шкіл	62
Висновки до першого розділу.....	71
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОГО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ.....	72
2.1. Періодизація процесу становлення шкільного підручника в історії корекційної педагогіки.....	72
2.2. Характеристика початкового етапу становлення підручників для допоміжних шкіл (1929-1941 рр.).....	82
2.3. Характеристика етапу інтенсифікації процесу забезпечення допоміжного навчання спеціальними підручниками (1943-1960 рр.).....	110
2.4. Характеристика етапу розвитку науково-методичних основ створення підручників для допоміжних шкіл (1960-1990 рр.).....	140
2.5. Характеристика сучасного етапу розвитку спеціального підручника в незалежній Україні (з 1990-2000 рр.).....	156
Висновки до другого розділу.....	171
ВИСНОВКИ.....	173
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	177
ДОДАТКИ.....	193

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реалізація завдань реформи освіти дітей з порушеннями розумового розвитку вимагає перегляду, наукового переосмислення та об'єктивного висвітлення історичного аспекту освітнього процесу, творчого використання напрацювань вітчизняної дефектологічної науки та практики.

Зокрема, неабиякий інтерес у дослідників викликає освіта зазначеної категорії учнів, її становлення протягом ХХ століття, тому що для цього періоду характерні активні пошуки змісту, методів, прийомів і форм організації спеціального навчання. Протягом вказаного періоду в українській корекційній педагогіці (олігофренопедагогіці) відбувався активний пошук концептуальних засад створення системи освіти й виховання розумово відсталих учнів, реалізації її у Державних стандартах освіти, навчальних планах, програмах і підручниках.

Основний зміст шкільної освіти розкривається у підручниках, історичний аналіз яких дає можливість з'ясовувати основні тенденції та особливості розвитку теорії й практики навчання та виховання дітей з інтелектуальними вадами, зокрема щодо розуміння сутності і технологій корекційної роботи з ними.

Становлення та розвиток навчальної книги для розумово відсталих дітей в Україні – суперечливий і складний процес. Його осмислення можливе лише в контексті історичних та економіко-культурних умов розвитку України, практичного вивчення та аналізу змін, що відбулися протягом ХХ століття в Україні.

Необхідність створення особливих підручників для розумово відсталих учнів не лише як основного засобу навчання, а й важливого чинника якісного функціонування спеціальних освітніх установ усвідомлювали науковці й практики в галузі дефектології. Це стосувалося проблеми створення

україномовних шкільних підручників як з читання та української мови, так і з інших загальноосвітніх предметів для усіх класів допоміжної школи.

Протягом досліджуваного періоду в Україні були створені українські підручники з читання: букварі, читанки (4-6 класи) та літературні читанки для учнів 7-10 класів, підручники з української мови, математики, природознавства та інших предметів.

Над українськими шкільними підручниками для учнів з особливостями інтелектуального розвитку працювала досить велика кількість авторів, серед яких були як науковці (Л.Вавіна, М.Грищенко, І.Єременко, Н.Кравець, О.Смалюга, В.Турчинська, К.Турчинська, К.Черткова, О.Якубович та ін.), так і вчителі шкіл (М.Ємельяненко, Т.Несмелова, Н.Попушой та ін.), а також художників-ілюстраторів (Ю.Бондаренко, О.Воронкова, М. і П.Крисаченки, О.Нікіфоров та ін.). Тобто накопичено значний матеріал для спеціального історичного аналізу, хоча на даний час він залишився поза увагою дослідників в галузі корекційної педагогіки.

У загальній педагогіці автори, які досліджували проблеми шкільного підручника і підручникотворення в історичному аспекті (І.Бая, Н.Кузьменко, Б.Ступарик та ін.), одностайні у думці про актуальність такого підходу для розвитку сучасної школи, реформування шкільної освіти в Україні. Підкреслимо, що для вітчизняної корекційної педагогіки ця актуальність посилюється у зв'язку з розвитком інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Стосовно дітей з ускладненнями процесів розвитку та соціалізації, зумовленими інтелектуальними особливостями, то їх інклюзія в загальний освітній простір вимагає суттєвої індивідуалізації, важливим засобом якої є самостійна робота з джерелами інформації, зокрема з навчальною книгою.

Для нашого дослідження особливого значення у зв'язку з особливостями пізнавально-навчальної діяльності розумово відсталих школярів і вираженою специфікою основних положень олігофренодидактики та спеціальних методик навчання їх окремих предметів, зокрема щодо змісту

й технологій освітньої роботи, її корекційної спрямованості, особливий інтерес викликають науково методичні пошуки з проблем підручника для масової початкової школи та відображення у підручниках ідей розвивального та виховуючого навчання дітей з типовим розвитком (Л.Занков, Я.Кодлюк, Н.Кузьменко, О.Савченко, В.Сухомлинський, Н.Побірченко, Л.Чосік та ін.).

Однак на сьогодні немає цілісного історико-педагогічного дослідження, в якому б розглядалися питання становлення та розвитку навчальної книги для розумово відсталих дітей в Україні. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання фрагментарності історико-педагогічних знань стосовно становлення та розвитку навчальної книги для розумово відсталих в Україні з метою обґрунтування та визначення її особливостей і місця в сучасній корекційній педагогіці.

Отже, недостатня розробленість досліджуваної проблеми, важливість об'єктивного осмислення історичного досвіду, накопиченого в Україні, необхідність подальшого розвитку навчальної книги на основі творчого використання спадщини минулого зумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Становлення та розвиток навчальної книги для розумово відсталих дітей в Україні (1917-2000 рр.).

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукової роботи кафедри психокорекційної педагогіки факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П. Драгоманова «Зміст освіти, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів». Тема дисертації затверджена на засіданні вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 3 від 30.10.1997 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 14.05.2002 р.).

Мета дослідження – виявити передумови виникнення, особливості процесу становлення та розвитку підручника для розумово відсталих в Україні в досліджуваний період, з'ясувати науково-практичну цінність

надбань минулого для прогнозування подальшого вдосконалення досвіду підручникотворення для дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасних умовах.

Для досягнення поставленої мети визначені такі **завдання дослідження**:

1. Провести теоретико-методологічний аналіз науково-методичної літератури з проблеми змісту освіти та шкільного підручника для допоміжних шкіл.

2. Визначити та обґрунтувати етапи становлення та розвитку підручників для допоміжних шкіл в Україні, висвітлити суперечності та особливості розвитку змісту й методичного апарату шкільних підручників на різних етапах цього процесу.

3. Визначити основні напрями та рекомендації щодо використання досвіду минулого при розробці підручників на сучасному етапі.

Об'єктом дослідження є шкільний підручник в системі корекційно спрямованого навчання та виховання дітей з порушеннями інтелекту.

Предмет дослідження – процес становлення та розвитку підручника для допоміжних шкіл в Україні в період 1917-2000 рр.

Для досягнення мети і розв'язання зазначених завдань використовувався комплекс взаємопов'язаних **методів** історико-педагогічного дослідження:

- *загальнонаукові*: теоретичний аналіз, синтез, зіставлення, систематизація та класифікація фактів з архівних джерел, які сприяли вивченню та опрацюванню архівних та нормативних документів щодо становлення та розвитку навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні;

- *конкретно-наукові*: історико-генетичний для виявлення передумов і чинників розвитку навчальної книги; порівняльно-зіставний – для здійснення аналізу навчальних планів, програм, підручників, навчальних та методичних посібників для дітей з інтелектуальними порушеннями на певних етапах

розвитку їх освіти; хронологічний, порівняльно-зіставний, біографічний – для висвітлення дослідницького матеріалу в динаміці та часовій послідовності; метод періодизації – для визначення етапів розвитку навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями та визначення корекційної спрямованості змісту цих підручників; ретроспективний – для виявлення тенденцій, особливостей, розвитку змісту навчальної книги на різних етапах.

Методологічною та теоретичною основою дослідження є Закон України про освіту, який гарантує право на якісну освіту дітям з особливостями розвитку з урахуванням їх потреб, здібностей в умовах як спеціального, так і інклюзивного навчання; положення філософії освіти, теорії та історії педагогіки про соціально-історичну зумовленість педагогічних явищ, значення історичного аспекту їх вивчення для сучасного та перспективного стану розвитку теорії й практики навчально-виховного процесу (В.Андрущенко, Н.Гупан, І.Зязюн, В.Кремень, О.Сухомлинська, М.Ярмаченко та ін.); теоретичні концепції про складну структуру, спільні з нормою та специфічні закономірності розвитку дітей з порушеннями інтелекту, корекційну спрямованість їх навчання та виховання, особливості реалізації у їхньому навчанні принципів доступності і науковості, активності й свідомості, наочності та самостійності, зокрема, при використанні підручників (Л.Виготський, О.Граборов, Г.Дульнєв, І.Єременко, А.Капустін, В.Липа, С.Миронова, В.Синьов, В.Турчинська та ін.); історико-педагогічні дослідження в корекційній педагогіці, в тому числі персоналізовані, їхня роль для розвитку теорії і практики спеціальної освіти та інклюзивного навчання (В.Барко, В.Бондар, В.Гладуш, Н.Климко, О.Козинець, А.Колупаєва, М.Супрун, С.Федоренко та ін.); психологічні дослідження з проблем розуміння текстів розумово відсталими дітьми (В.Василевська, Г.Дульнєв, І.Єременко, Л.Занков, В.Синьов, Н.Стадненко, Н.Тарасенко, Ж.Шиф та ін.); роботи в галузі підручникотворення, теорії та історії шкільної навчальної книги (Н.Бібік, О.Савченко, Я.Кодлюк та ін).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*:

- на основі визначених теоретико-методологічних засад досліджено динаміку процесу становлення та розвитку підручника для навчання розумово відсталих в Україні;

- розкрито вплив суспільно-політичних, соціально-економічних і психолого-педагогічних чинників на становлення та розвиток теорії та практики підручникотворення для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні протягом різних історичних етапів;

- науково обґрунтовано та визначено основні етапи становлення та розвитку підручника для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні;

- виявлено особливості та тенденції розвитку теорії підручників, розкрито зміст та підходи до їх побудови в досліджуваний період;

- здійснено науково-порівняльний аналіз поглядів учених-дефектологів та їх врахування в змісті підручників у різні періоди становлення та розвитку підручника, критично переосмислено окремі теоретичні положення стосовно навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, визначено напрямки використання досвіду минулого в сучасних умовах;

введено до наукового обігу велику кількість невідомих та маловідомих архівних документів, пов'язаних з розвитком підручників для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні;

встановлені та уточнені дані щодо життя та діяльності українських учених та освітян-практиків в галузі дефектології, авторів шкільних підручників.

Практична значення результатів дослідження. Основні положення, теоретичні та методичні висновки дослідження можуть бути використані при підготовці підручників для вищої школи з історії олігофренопедагогіки, при подальшому дослідженні історії української дефектології, при викладанні курсу «Історія корекційної педагогіки», «Методика викладання української мови та літератури в школах для розумово відсталих дітей», а також при

створенні нових підручників та інших сучасних інформаційних засобів для шкільного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Результати дослідження впроваджено в навчальний процес факультету корекційної педагогіки та психології НПУ імені М.П.Драгоманова при розробці навчальної дисципліни «Історія олігофренопедагогіки» (довідка про впровадження № 605/17 від 15.05.2017 р.)

Апробація результатів дослідження здійснювалася на Міжнародних конференціях та семінарах: «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та спеціальної психології» (Київ, 2004), «Сучасні підходи до організації роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2006), «Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні» (до 175-річчя НПУ імені М.П.Драгоманова, до 5-річчя Інституту корекційної педагогіки та психології» (Київ, 2008), «Сучасні тенденції розвитку корекційної освіти» (Кам'янець-Подільський, 2008), «Внесок наукових шкіл НПУ імені М.П.Драгоманова у розвиток світової та вітчизняної дефектології» (Київ, 2010), «Проблеми сучасного підручника» (Київ, 2016); на всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Педагогічна освіта України: національні традиції та європейські інновації» (Київ, 2005), «Перспективи інституційного стану та перспективи розвитку теорії і практики логопедії в Україні» (Київ, 2008), «Науково-методичні засади розробки програмного забезпечення для спеціальних навчальних закладів» (Київ, 2008), на регіональних науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми сучасної логопедії» (Київ, 2007), «Перспективи інституційного розвитку професії корекційного педагога в Україні» (Київ, 2007).

Публікації Результати проведеного дослідження опубліковано в 6 одноосібних публікаціях автора, зокрема: 5 – у наукових фахових виданнях України, 1 стаття в іноземному фаховому виданні.

Структура роботи. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, 2-х розділів, висновків і списку нормативних документів, урядових постанов, використаних літературних джерел (235 найменувань) та додатків. Загальний

обсяг дисертації становить 195 сторінок, з них основного змісту – 176 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ

ПІДРУЧНИКОЗНАВСТВА У ЗАГАЛЬНІЙ ТА КОРЕКЦІЙНІЙ

ПЕДАГОГІЦІ

1.1. Поняття, роль та функції шкільного підручника

Історія використання шкільного підручника як спеціального засобу навчання нараховує понад два століття. Протягом свого існування підручник відігравав значну роль у навчанні школярів. У ньому зафіксовано обсяг знань, умінь і навичок, які належить засвоїти у процесі навчання.

Підручник є особливим дидактичним об'єктом, який водночас є носієм змісту освіти, форм фіксування її різних елементів і проектом навчального процесу. В ньому реалізується змістовна і процесуальна сторони навчання в їх органічній єдності, тому що зміст освіти та процес навчання тісно взаємопов'язані, один без одного неможливі.

Одним з важливих напрямків досліджень в історії педагогіки є дослідження історії шкільного підручника, феномену, який пройшов великий історичний шлях, і на сучасному етапі є важливим інструментом навчання.

Шкільний підручник як продукт багатовікової історії, і водночас, як носій змісту освіти, завжди є певним відображенням своєї епохи – системи цінностей, ідеології, культури, світогляду, пануючих стереотипів сучасного йому суспільства. Окрім того, в навчальних книгах втілено знання, наукові досягнення тієї чи іншої історичної епохи.

Вивчення минулого підручника необхідно для розуміння сучасного і прогнозування майбутнього.

В сучасній педагогічній літературі є ряд тлумачень підручника, починаючи від самих простих, емпіричних, що відображають зовнішні ознаки, закінчуючи самими абстрактними, що намагаються відобразити

внутрішню суть. Більшість суджень про суть підручника зводиться до того, що з одного боку він є змістом освіти, а з другого – засобом навчання.

Перше наукове визначення суті підручника міститься у праці Є.Перовського, який визначав, що “підручник містить систематичний виклад знань з певного предмету, призначений для обов’язкового засвоєння їх учнями” [103, с. 22-23].

На думку Д.Зуєва “сучасний шкільний підручник – це масова навчальна книга, що викладає предметний зміст освіти і визначає види діяльності, призначені шкільною програмою для обов’язкового засвоєння учнями з врахуванням їх вікових чи інших особливостей” [57, с. 58].

С.Шаповаленко визначає підручник як засіб для засвоєння основ наук, призначених для учнів [163, 164, с. 14-16].

В.Беспалько вважає, що шкільний підручник – це педагогічна система, масова навчальна книга, призначена для засвоєння учнями відомого обсягу інформації з певної галузі наукового знання і для управління їх навчально-пізнавальною роботою у процесі засвоєння прийомів розумової і практичної діяльності.

Таким чином, підручник містить навчальну інформацію у вигляді:

- предметних, наукових знань про способи діяльності, які входять в зміст навчання;
- матеріалу, що допомагає засвоєнню цих знань;
- підручник має бути представлений у вигляді книг;
- підручник покликаний слугувати організації навчання і допомагати в управлінні засвоєнням навчальної інформації.

Через підручник у сукупності з іншими засобами навчання реалізується зміст освіти [5].

І.Лернер, вказуючи на розуміння ролі підручника, дає наступне визначення: “підручник має слугувати організації всього процесу навчання” [75, с. 216-250].

Д.Зуєв визначив, що “підручник поєднує в собі предметний зміст і види пізнавальної діяльності учнів” [57, с. 36].

В.Бейлінсон вказував, що підручник-це система, яка складається з багатьох елементів, кожний з яких виконує певні функції, несе свою спеціалізовану службу [4].

На думку В.Беспалька мета навчання в підручнику має бути не лише декларована, а й забезпечена змістом для її реалізації. Необхідно, щоб була чітко визначена мета і дидактично відпрацьований зміст. В.Сластьоніним визначено роль підручника як навчальної літератури, в якій здійснюється проектування змісту освіти [140]. Підручник є особливим дидактичним об'єктом, який водночас є носієм змісту освіти, форм фіксування її різних елементів у навчальному процесі. В ньому реалізується змістовна і процесуальна сторони навчання, що тісно пов'язані між собою, і неможливі одна без одної.

Підручник є методичним засобом, в ньому має бути запрограмованою не лише діяльність учня, а й передбачена діяльність вчителя. Він не лише дає матеріал, а й визначає методику роботи з ним.

Підручник дає схему узгодження усіх засобів навчання, необхідних для розв'язання кожної навчальної задачі та навчального предмету в цілому в залежності від специфіки предмету, навіть теми.

На думку вчених, підручник інтегрує і програмує функції інших засобів навчання, а його система функцій носить базовий характер. Тому його називають лідером навчальної літератури. Навколо підручника групуються й інші навчальні видання, а він координує їх функціональне використання. Майже всі видання конкретизують, доповнюють та розвивають те, що закладено в підручниках.

Серед навчальних книг, найбільше функціональне навантаження несе підручник. Йому властиві – найбільша повнота функцій, найвищий рівень їх цілісного втілення, а також наявність більшості спеціальних функцій.

На думку В.Бейлінсона, навчальна книга – це робоча книга, яка слугує вирішенню та визначенню навчальних та виховних завдань, досягненню мети даної галузі освіти [4, с. 13]. Автор визначив навчальну книгу як таку, що належить до категорії спеціально створених засобів, розрахованих на досягнення певних результатів у поширених умовах процесу навчання. Тому, як цей засіб виконує своє призначення, є вирішальним під час опрацювання його якості й ефективності, а отже, головним в процесі планування, підготовки і конструювання навчального видання.

Є.Перовський, аналізуючи роботи, присвячені питанням радянського підручника, вказує на розробленість лише найбільш загальних вимог до підручника:

1. науковість змісту;
2. ідейно-виховна спрямованість змісту;
3. доступність викладу тому рівню підготовки учнів, для якого підручник призначається;
4. наявність ілюстрацій.

Автор вказує на низьку якість підручників для середньої школи порівняно із завданнями, які стоять перед нею. Водночас він визначає причини, що впливають на якість підручників. Серед них називає надзвичайну слабкість теоретичної розробки питань, що стосуються підручників, вказуючи, що до революції теоретичних досліджень з питань проблем підручника не було, оскільки не існувало науково-дослідних закладів. Тому в дореволюційній педагогічній літературі немає жодної роботи з питань дослідження підручника, особливо такої, що стосується його методичної частини. Також, на створення якісного підручника тривалий час впливали різноманітні теорії та концепції, що заперечували існування підручника взагалі, пропонуючи в перші роки після революції створювати різноманітні сурогати підручника у вигляді комплексних робочих книг, журналів-підручників, книг “проектного типу” [103, с. 19-23].

Автор певною мірою вбачає відсутність належних підручників у тому, що науково-дослідні інститути після постанови ЦК ВКП(б) від 16 лютого 1933 року “Про підручники для початкової і середньої школи” не розпочали належну роботу над розробкою підручників, а Наркомос не зобов’язав їх до цього. Лише у 1946-1947 роках з’явилися окремі статті, що стосувалися підручника (Є.Космінський, Ю.Ходаков). В результаті, констатує Є.Перовський, проблема підручника розв’язується головним чином практично, а дидактична теорія відіграє незначну роль.

З інших питань, особливо методичної побудови підручників, погляди досить різноманітні і протилежні. Автор наголошує, що не розроблено навіть поняття “підручник” та яку роль він мав відігравати у процесі навчання.

Аналізуючи визначення підручника, дані у роботах М.Гончарова, П.Єсіпова, І.Каїрова, С.Полянського та ін., автор наголошує, що жодне із запропонованих визначень його не задовольняє, і ставить риторичне запитання: “Як же правильно визначити поняття підручника?”, наголошуючи, що не кожна навчальна книга може бути підручником. Ним може бути лише особливий вид навчальної книги, що характеризується деякими спеціальними рисами. Враховуючи це, Є.Перовський дає наступне визначення підручника: “підручник є така навчальна книга, яка містить систематичний виклад знань з певного предмету, призначених для обов’язкового засвоєння їх учнями”. На думку автора, підручник повинен розкрити обсяг і зміст усіх понять, що складають зміст шкільної програми у відповідності до мети і завдань навчання, визначаючи стосовно кожного поняття [103, с. 21-22].

Для двадцятих років XX століття характерним є визначення методологічних основ створення та конструювання підручників у відповідності з вимогами того часу. Підручник мав виражати класову, партійну позицію автора, а зміст – відображати науку і культуру в їх розвитку та формувати світогляд школярів.

Систематизація пізнаного наукового знання визначається як одна з найважливіших функцій підручника. Передбачалося подання у змісті дискусійних проблем та малообґрунтованих висновків.

Отже, підручник відіграє роль проекту як змісту освіти, так і навчального процесу, тому виконує певні функції.

В.Бейлінсон у поняття “функції” вкладає зміст, прийнятий в соціології: це роль, призначення, співвіднесення з метою, тобто це те, чого ми чекаємо від даного продукту (в даному випадку – від книги). Вихідним пунктом в аналізі функцій підручника, на думку І.Лернера, мають виступати суспільні цілі та умови навчання. На його думку, ці компоненти утворюють метасистему для процесу навчання, тому їх аналіз сприяє виділенню глобальних функцій навчальної книги [5, 75].

Кількість функцій підручника не є постійною. В одних переліках їх нараховують до 7, в інших – до 22.

Найчастіше вчені називають такі функції: інформаційну, трансформаційну, систематизації, закріплення і контролю, самоосвіти, інтегруючу, координуючу, розвивально-виховну (Д.Зуєв, В.Бейлінсон).

Я.Кодлюк, крім вище вказаних авторами функцій, виділяє ще функцію довідника та соціального і культурного виховання.

Сутність функції довідника полягає в отриманні точної інформації, особливо там, де доступ до неї утруднений. Якщо ж інформація загальнодоступна, то підручник може виконувати роль “останньої інформаційної станції” [67, с. 35].

Функція соціального та культурного виховання передбачає формування життєвої позиції школяра, забезпечення його соціалізації.

Окремі автори пов’язують функції підручника з його структурою та компонентами. Зокрема, В.Міховський та І.Папез групують функції у дві групи. До першої, дидактичної, відносять інформаційні, методологічні та формуючі. На думку авторів вони сприяють розв’язанню навчально-виховних завдань, засвоєнню учнями пізнавальних і моральних цінностей,

соціалізації особистості, насамперед, дидактичну. “Під дидактичною функцією шкільного підручника ми розуміємо цілеспрямовано сформовані його властивості (якості) як носія змісту освіти та основного книжного засобу навчання, найбільш повно відповідаючого цільовому призначенню підручника у процесі реалізації змісту освіти в умовах розвиткового, виховувального навчання”.

Д.Зуєв звертає увагу, що при визначенні дидактичних функцій підручника важливо враховувати конкретно-історичні умови, в рамках яких загальноосвітня школа покликала реалізувати соціальне замовлення суспільства, і які диктують методи і структуру процесу навчання. На думку автора, завдяки дидактичним функціям шкільного підручника найбільш повно і послідовно реалізуються виховні, освітні та розвиткові завдання навчання.

Д.Зуєв [57, с. 57] виходячи з того, що підручник – засіб навчання, який має певну структуровану книжну форму, для удосконалення якої необхідно знати не лише його широку функцію в системі соціуму, а й його конкретне службове призначення у процесі реалізації цілей навчання, в опису функцій підручника пропонує відображати його внутрішню своєрідність.

З огляду на те, що одним з завдань навчального процесу була передача учням відповідної інформації, Д.Зуєв як провідну функцію підручника виділяє інформаційну. Сутність її полягає у фіксації змісту освіти та видів діяльності, які формуються в учнів при вивченні навчального предмету, з визначенням певного обсягу інформації [57, с. 59].

В.Бейлінсон у роботі дає відповідь на питання, чому потрібно виділяти функції підручника, зокрема звертає увагу на те, якою має бути оптимальна кількість функцій підручника і чому їх потрібно виділяти. Автор зауважує, що чим більше функцій реалізується у підручнику, тим книжка товща. Робить висновок, що потрібен інший підхід до визначення функцій навчальної книги. Функцію він розглядає, насамперед, як соціальну категорію, тому що “в соціології функція – це роль, призначення,

співвіднесення з метою. Співвіднесені по важливості, способу й мірі участі в досягненні мети”.

Функції підручників розглядаються з точки зору їх використання для розвиткового і виховуючого навчання, зокрема: інформаційна, трансформаційна, систематизуюча, організація міжкурскових і міжпредметних зв'язків, закріплення і самоконтроль, самоосвіта, організаційно-процесуальна, розвиткова і виховна. “Для навчальної літератури в цілому і для кожного її видання першочергове значення має встановлення взаємозв'язку і супідрядності функцій” [4, с. 14-19].

Виділені В.Бейлінсоном функції (трансформаційна, систематизуюча, узагальнююча, мотиваційна, контролююча, методологічна) можна об'єднати в окрему групу. Вони конкретизують і обслуговують інформаційну.

Трансформаційна функція шкільного підручника поділяється на адаптаційну (забезпечення доступності) і мотиваційну (пробудження інтересу, розвиток пізнавальної активності). Вона пов'язана з переробкою знань, включених у підручник, насамперед, за принципом доступності.

Мотиваційна функція стимулює діяльність учнів до засвоєння знань, вмінь, формує пізнавальні інтереси.

Систематизуюча і узагальнюючі функції спрямовані на забезпечення чіткої логічної послідовності викладу навчального матеріалу та його узагальнення на різних етапах засвоєння.

Методологічна функція спрямована на озброєння учнів методами пізнання, ознайомлення із загальними і специфічними видами та способами пізнавальної і практичної діяльності.

Контрольно-корегуюча функція має за мету створення зв'язку “вчитель-учень”, формування в учнів ставлення до засвоєних знань, до навколишньої дійсності, формування системи цілісностей особистості.

В.Бейлінсон велику роль приділяє розвитково-виховній функції підручника, але нічого не говорить про корекційну спрямованість усіх функцій.

Автор доводить, що найбільше функціональне навантаження серед навчальних книг несе підручник, тому що в ньому інтегруються і програмуються функції засобів навчання, а система функцій носить базовий характер. Функціональність він вважає важливою особливістю навчальної літератури. На його думку, функціональність визначає склад, місце і роль навчальної книги у системі навчальних видань, саму можливість створення навчальних книг, їх проектування і структурування. Усі функції подає в певній послідовності та взаємозалежності одна від одної.

Д.Зуєв, В.Бейлінсон, розглядаючи підручник як систему з відповідними функціями, визначили його дидактичні функції шляхом системного підходу, що відповідає системному характеру об'єкту вивчення. Завдяки функціям визначаються відповідні їм носії – структурні компоненти підручника.

Г.Шаповаленко запропонував обґрунтувати схему інтегруючої та координуючої функцій підручника, наголошуючи на різноманітності зв'язків підручника з іншими засобами навчання. Автор розглядає зв'язок підручника з науково-методичною і довідковою літературою, з технічними засобами навчання, з програмою, натуральними об'єктами і засобами для відтворення уявлень [163].

До іншої групи віднесено функції підручника, що спрямовують і організовують діяльність учня в процесі самостійної роботи: функція планування, самоосвіти, комунікативна, інтегруюча, координуюча, розвитково-виховна. Вони забезпечують підручнику роль засобу уміння. Функція планування самостійної діяльності учня реалізується в підручниках у матеріалі, який розкриває готовий план дій.

Функція самоосвіти слугує для формування умінь і навичок самостійно поповнювати свої знання, застосовувати їх. Мова йде про формування навчальних умінь (організаційних, практичних, інтелектуальних). Комунікативна функція підручника проявляється в діяльності учнів – у процесі спілкування.

Цілеспрямована діяльність учнів під керівництвом учителя, формування різноманітних її видів, надання їм допомоги у процесі діяльності під час засвоєння навчального матеріалу, орієнтування в ньому та опори на нього в практичній діяльності забезпечує функція закріплення й самоконтролю.

Інтегруюча функція передбачає допомогу у відборі й засвоєнні знань, здобутих учнями в процесі різноманітних видів діяльності із різних джерел інформації.

Координуюча функція забезпечує використання усіх засобів навчання, засвоєння додаткових відомостей, які учні отримали з позанавчальних засобів масової інформації.

Активне формування важливих рис гармонійно розвинутої особистості, на думку Д.Зуєва, забезпечує розвитково-виховуюча функція підручника.

Н.Тализіна розробила функціонально-цільову спрямованість підручника, яка виходить з аналізу цілей і змісту навчання з урахуванням процесу засвоєння та індивідуальних особливостей учнів. Виділивши функції учителя в процесі учіння, засвоєння учнями знань, автор розглядає їх з точки зору реалізації у шкільному підручнику та групує в 5 груп [148, с. 18-33]:

1. підручник як носій змісту освіти;
2. використання підручника для отримання відомостей про учнів;
3. виконання підручником функцій, пов'язаних з формуванням мотивів;
4. введення змісту освіти у навчання;
5. розробка і введення в підручник навчальних задач.

І.Єременко відзначив, що підручник це “основна книга для учнів, у якій подається система знань, визначених навчальною програмою з кожного предмету”. На думку автора, зміст підручника повинен бути ідейно витриманим, виховуючим. Отже, у підручнику в першу чергу має реалізуватися виховна функція, а вимога подачі у підручнику тісного зв'язку теорії з практикою передбачає реалізацію пізнавальної діяльності [46, с. 94].

До другої групи відносили організаційні функції, реалізація яких забезпечує належне планування та проектування навчально-виховного процесу, управління і контроль результатів навчання.

І.Лернер провідною вважав функцію керівництва процесом засвоєння змісту освіти. На його думку, в сучасних умовах підручник є основним носієм соціального досвіду, втіленого у відповідній моделі навчання. “Саме за умови чіткої організації цього керівництва підручник в змозі дійсно допомогти розв’язанню розвивально-виховного завдання навчання” [75].

У підручниках для школи першого ступеня, які реалізують ідеї розвивального навчання системи Л.Занкова, як провідну виділено розвивальну функцію. О.Савченко виділяє провідними функціями підручників для молодших школярів інформаційну, розвивальну і мотиваційну. І.Журавльов до провідної відносить функцію керівництва пізнавальною діяльністю учнів. Д.Зуєв у ролі провідної виділяє розвивально-виховну функцію, оскільки вона, на думку вченого, пронизує всі інші функції підручника [57]. Ми цілком поділяємо думку автора і теж як провідну функцію підручника для розумово відсталих дітей визначаємо розвитково-виховну.

Нашому дослідженню імпонує підхід до виділення провідної функції підручника, який базується на психологічній теорії діяльності. Тому провідною у системі дидактичних функцій навчального підручника визнано мотиваційну, виділення якої “має сприяти посиленню всіх інших функцій підручника”, які, у свою чергу, зміцнюватимуть мотиваційну.

Вірогідно, що розглянуті функції тісно взаємопов’язані, а тому їх поділ є досить умовним. Поєднання функцій підручника дозволяє створити підручник, який активізує процес навчання школярів та спрямований на корекцію їх психофізичних порушень.

Розгляд функцій підручника дозволяє з найбільш загальних позицій підійти до питання про вимоги до підручника з точки зору його побудови та

корекційної спрямованості, тому що функції підручника реалізуються через його структурні компоненти.

Аналіз спеціальної літератури засвідчив, що в загальній педагогіці проблема виникнення та розвитку шкільного підручника була предметом вивчення багатьох науковців. Питання наукових досліджень історії підручника навіть виділено в самостійний напрям. До питання історії шкільного підручника звертались з різними задачами і різними методами дослідження методисти, які підсумовували досвід своїх попередників (Л.Весін, Н.Баранський, 1954) та досліджували підручники 19-20 століття з історико-методичних позицій на матеріалі підручників географії. Історики науки вивчали історію навчального предмета та його втілення в шкільних підручниках (Л.Ольшки, 1933, 1934, А.Огурцов, 1981).

Історики мови, культури, ідеології, розглядали навчальну книгу як джерело для вивчення історичного явища (І.Ягіч, 1885), Б.Успенський, 1975, Н.Мечковська, 1984).

Отже, сучасний підручник – це результат діяльності та пошуків багатьох поколінь вчених, педагогів, які здійснили цінний внесок в його розробку.

1.2. Історія становлення шкільного підручника як наукова проблема в загальній та спеціальній педагогіці

Серед соціокультурних надбань минулого особливе місце займають шкільні підручники, які є своєрідним відображенням певної епохи, рівня знань, світогляду і пануючих стереотипів в галузі освіти. Підручник є носієм змісту освіти, визначень, сховищем знань та прийомів навчання, яке необхідне в даному суспільстві.

Складність підручника, багатство його типів, структури, різноманітність його змісту та функцій визначають його як цінний історичний документ, дослідження якого надає можливості вивчати особливості та закономірності розвитку та становлення навчальної книги в різні історичні періоди, а також використовувати найбільш цінні, випробувані часом надбання при розробці сучасних підручників.

Дослідження історії розвитку шкільного підручника починається зі встановлення ученими самого факту зародження навчальної книги, який пов'язується істориками з глиняними табличками, на яких п'ять тисяч років тому Шумери розміщували навчальні тексти. Становлення педагогічної теорії підручника пов'язується з ідеєю, згідно якої підручник вперше визначався як спеціальна книга, створена на основі педагогічних принципів як така, що реалізує певний зміст освіти.

Самовизначення підручника, виділення всієї навчальної літератури в самостійний вид, котрий характеризується сукупністю тільки властивих йому ознак, як відомо, розпочалося від Я.Коменського. Однак пройшло не одне століття перш ніж геніальна ідея Я.Коменського, збагачена ідеями-роздумами видатних мислителів, педагогів реалізувалася в педагогічній теорії підручника. Факти свідчать, що інтерес наукової та практичної педагогіки до історії підручника, проблем його змісту, конструювання завжди залишався незмінно високим і ніколи не вичерпувався. Разом з тим, і на теперішній час залишається актуальною думка М.Скаткіна про

необхідність та значення глибокого та систематичного вивчення історії розвитку підручників у різні періоди його становлення [139, с. 26-35].

Реконструкція історії підручника є необхідною умовою для розуміння сучасного і прогнозування майбутнього, взагалі усієї системи освіти, бо, як зазначають В.Візгін, Б.Комісаров, В.Савельєв, “сили” епистемогенеза, які призвели до виникнення знань в минулому... продовжують діяти й сьогодні, і завдяки цьому минулому, знання можуть відроджуватися в новій історичній епосі”.

Значущість вивчення історії підручника вчені вбачають у тому, “щоби не відкривати вже відкрите, а будувати систему науки на фундаменті перевірених практикою принципів і положень”. З метою забезпечення комплексного підходу до вивчення проблем навчальної книги пропонують користуватися поняттям “підручничознавство”, яке інтегрує знання “про характер, сутність і зміст підручника, про основні закономірності його створення, про умови, форми і шляхи підвищення якості підручника, про взаємозв’язок між різними типами, видами і формами підручників, про вплив підручника на розвиток науки, на ефективність освіти, виховання і розвитку та ін.”

До вивчення історії шкільного підручника як соціально–педагогічного феномену вдавалися історики школи і педагогіки (Л.Баїк, Т.Завгородня, Н.Кузьменко, С.Сірополко, М.Стельмахович, Б.Ступарик та ін.), вчені, для яких підручник виступає своєрідним джерелом вивчення певних історичних явищ (М.Возняк, Г.Карп’юк, Н.Мечковська, Л.Ольшки, А.Огурцов, І.Ягич та ін.), дослідники педагогічних аспектів ілюстративного оформлення навчальних книг (І.Бай, І.Донський, А.Зільберштейн, Я.Кодлюк, К.Кузьмінський, А.Киверляг, А.Попов, В.Ривчин та ін.).

Разом з тим, як зазначає В.Бейлінсон, історія навчальної книги є водночас історією формування методів її наукового аналізу [4].

У даний час як пріоритетні напрямки, за якими здійснюється дослідницька робота в галузі історії шкільних підручників, визначились наступні:

- каталогізація та опис підручників з певної галузі знань;
- визначення провідних педагогічних ідей стосовно підручникотворення;
- встановлення факторів, що визначали різні погляди на значення та сутність шкільного підручника у різні історичні періоди розвитку системи освіти;
- визначення чинників (нормативні документи, педагогічні ідеї), що зумовлювали та регламентували підготовку підручників у певні історичні проміжки часу.

Вивчення історії становлення підручника тісно пов'язане з розв'язанням питання про те, яким має бути сучасний підручник, а саме - його місце в навчальному процесі. Знання того, яким би хотіли бачити підручник, забезпечить точне його визначення та допоможе краще орієнтуватися в дійсних якостях [4].

Аналіз спеціальної літератури свідчить про те, що в сучасній педагогіці вже закладені методологічні основи досліджень, спрямовані на вивчення різних аспектів підручника. Найважливішими аспектами в дослідженні шкільного підручника вважаються дидактичні, психологічні, гігієнічні й книгознавчі вимоги до його створення; принципи і критерії відбору наукових знань; вимоги до структури підручника, ілюстративного матеріалу, апаратів орієнтування й організації засвоєння знань, умінь і навичок, реалізація освітнього, розвивального і виховного потенціалу підручника.

Аналіз історичних аспектів становлення підручника неможливий без повного і точного визначення сутності основного поняття – “шкільний підручник”.

Саме визначення “підручник” багаторазово змінювалось під впливом розвитку як дидактичної теорії підручника, так і соціального характеру

замовлення. Разом з тим, уточнення основної ознаки підручника відмічено в усіх визначеннях. Зокрема, наголошується, що підручник – це особливий вид навчальної книги, який містить систематичний виклад знань з певного предмета, обов’язкових для засвоєння учнями.

Він є – «носієм предметного змісту освіти, а також певних видів діяльності, що визначаються шкільною програмою» (Д.Зуєв) [57], прообраз навчання в єдності його змістової та процесуальної сторін, засіб для засвоєння основ наук, призначених для учнів (С.Шаповаленко). Визначається підручник і як система, що складається з багатьох елементів, кожний з яких має певні функції, виконує свою спеціалізовану службу (В.Бейлінсон) [4].

На думку В. Беспалька, в широкому розумінні сутності підручник є складною моделлю людського досвіду, складовою частиною якого виступає педагогічний досвід [5]. З погляду В.Беспалька, мета навчання в підручнику має бути не лише декларована, а й забезпечена змістом для її реалізації, тобто необхідно, щоб була чітко визначена мета і дидактично відпрацьований зміст. Крім того, підручник має слугувати організації всього навчального процесу (І.Лернер [75]).

В.Сластьоніним визначено роль підручника як навчальної літератури, у якій здійснюється проектування змісту освіти [140].

На сьогодні загальноприйняте визначення “шкільний підручник» дає Український педагогічний словник: “підручник, це книга, в якій викладаються основи знань з певного навчального предмета на рівні сучасних досягнень науки і культури. Для кожного типу навчальних закладів видаються підручники, які відповідають програмам і завданням цього закладу та іншим особливостям тих, хто навчається.

У сучасній педагогіці - підручник є особливим дидактичним об’єктом, який водночас є носієм змісту освіти, форм фіксування її різних елементів у навчальному процесі. В ньому реалізується змістовна і процесуальна сторони навчання в їх органічній єдності, тому що зміст освіти та процес навчання

тісно взаємопов'язані, один без одного неможливі. Він є методичним засобом, в якому має бути запрограмованою не лише діяльність учня, а й передбачена діяльність вчителя. Підручник не лише дає матеріал, а й визначає методику роботи з ним.

Підручник дає схему узгодження усіх засобів навчання, необхідних для розв'язання кожної навчальної задачі та навчального предмета в цілому. В залежності від специфіки предмета, навіть теми, методична роль підручника змінюється.

Підручник інтегрує і програмує функції інших засобів навчання, а його система функцій носить базовий характер. Тому підручник називають лідером навчальної літератури. Навколо підручника групуються й інші навчальні видання, а підручник координує їх функціональне використання. Майже всі видання конкретизують, доповнюють та розвивають те, що закладено в підручник.

Серед навчальних книг найбільше функціональне навантаження несе підручник: йому властиві – найбільша повнота функцій, самий високий рівень їх цілісного втілення, а також наявність більшості спеціальних функцій. Кількість функцій не є постійною. В одних переліках їх нараховують до 7, а в інших до 22.

В.Бейлінсон у роботі «Арсенал образования» дає відповідь на питання, чому необхідно виділяти функції підручника, зокрема, констатує увагу на тому, якою має бути оптимальна кількість функцій підручника і чому їх потрібно виділяти. Автор зауважує, що чим більше функцій реалізується у підручнику, тим книжка товща. Робить висновок, що потрібен інший підхід до визначення функцій навчальної книги. Функцію він розглядає, насамперед, як соціальну категорію, тому що в «соціології – функція це роль, призначення, співвіднесення з метою. Співвіднесені за важливістю, способом й мірою участі в досягненні мети» [4, с. 14.]

Вчені В.Бейлінсон, Д.Зуєв найбільш повно визначили такі функції підручника: інформативну, трансформативну, систематизації, закріплення і

контролю, самоосвіти, інтегруючу, координуючу, розвивально-виховну. Я. Кодлюк, крім зазначених вище функцій виділяє ще функцію довідника та соціального і культурного виховання.

Сутність функції довідника полягає в отриманні точної інформації, особливо там, де доступ до неї утруднений. Якщо ж інформація загальнодоступна, то підручник може виконувати роль «останньої інформаційної ланки» [67].

Функція соціального та культурного виховання передбачає формування дієвої позиції школяра, забезпечення його соціалізації.

Окремі автори пов'язують функції підручника з його структурою та різними компонентами підручника. Зокрема, В. Міховський та І. Папеж групують функції у дві групи. До першої, дидактичної відносять інформаційні, методологічні та формуючі. На думку авторів, вони сприяють розв'язанню навчально-виховних завдань, засвоєнню учнями пізнавальних і моральних цінностей, соціалізації особистості, насамперед, дидактичну. «Під дидактичною функцією шкільного підручника ми розуміємо цілеспрямовані його властивості (якості) як носія змісту освіти і основного книжного засобу навчання, який найповніше відповідає цільовому призначенню підручника в процесі реалізації змісту освіти в умовах розвивального, виховуючого навчання».

Д. Зуєв звертає увагу на необхідність урахування при визначенні дидактичних функцій підручника конкретно-історичних умов, в рамках яких загальноосвітня школа покликана реалізувати соціальне замовлення суспільства і які, власне, диктують методи і структуру процесу навчання. На думку автора, завдяки дидактичним функціям шкільного підручника найбільш повно і послідовно реалізуються виховні, освітні та розвивальні завдання навчання.

Д. Зуєв підкреслює, що підручник – засіб навчання, який має певну структуровану книжну форму, для удосконалення якої необхідно знати не лише його широку функцію в системі соціуму, а й його конкретне службове

призначення у процесі реалізації цілей навчання, в опису функцій підручника пропонує відображати його внутрішню своєрідність [57, с. 57].

З огляду на те, що одним із завдань навчального процесу була передача учням відповідної інформації, Д.Зуєв як провідну функцію підручника виділяє інформаційну. Сутність її полягає у фіксації змісту освіти та видів діяльності, які формуються в учнів під час вивчення навчального предмету, з визначенням певного обсягу інформації.

Функції підручників розглядають з точки зору їх використання для розвиткового і виховуючого навчання: інформаційна, трансформаційна, систематизуюча, організація міжкурсівих і міжпредметних зв'язків, закріплення і самоконтроль, самоосвіта, організаційно-процесуальна, розвиткова і виховна. «Для навчальної літератури в цілому, і для кожного її видання, першочергове значення має встановлення взаємозв'язку і супідрядності функцій».

Виділені ним такі функції, як трансформативна, систематизуюча, узагальнююча, мотиваційна, контролююча можна об'єднати в окрему групу. Вони конкретизують і обслуговують інформаційну.

Трансформаційна функція шкільного підручника підрозділяється на адаптаційну (забезпечення доступності) і мотиваційну (пробудження інтересу, розвиток пізнавальної активності). Вона пов'язана з переробкою знань, включених у підручниках, насамперед, за принципом доступності.

Мотиваційна функція стимулює діяльність учнів до засвоєння знань, вмінь, формує пізнавальні інтереси.

Систематизуюча та узагальнююча функції спрямовані на забезпечення чітко логічної послідовності викладу навчального матеріалу та його узагальнення на різних етапах засвоєння.

Контролююча функція має на меті створення зв'язку «вчитель – учень, формування ставлення до засвоєних знань, до навколишньої дійсності, формування системи цілісностей особистості.

До іншої групи віднесено функції підручника, що спрямовують та організовують діяльність учня в процесі самостійної роботи: функція планування, самоосвіти, комунікативна, інтегруюча, координуюча, розвитково–виховна. Вони забезпечують підручнику роль засобу учіння. Функція планування самостійної діяльності учня реалізується в матеріалі підручника, який розкриває готовий зміст.

Функція самоосвіти слугує для формування умінь і навичок самостійно поповнювати свої знання та застосовувати їх. Тобто вона спрямована на формування навчальних умінь (організаційних, практичних, інтелектуальних). Комунікативна функція підручника проявляється в діяльності учнів у процесі спілкування.

Цілеспрямована діяльність учнів під керівництвом учителя, формування різноманітних її видів, надання їм допомоги у процесі діяльності під час засвоєння навчального матеріалу, орієнтування в ньому та опорі на нього у практичній діяльності забезпечує функція закріплення і самоконтролю.

Інтегруюча функція передбачає допомогу у виборі й засвоєнні знань, здобутих учнями в процесі різноманітних видів діяльності із різних джерел інформації.

Координуюча функція забезпечує використання усіх засобів навчання, засвоєння додаткових відомостей, які учні отримали з позанавчальних засобів масової інформації.

Активне формування важливих рис гармонійно розвинутої особистості, на думку Д.Зуєва, забезпечує розвитково–виховуюча функція [57].

І.Лернер провідною вважає функцію керівництва процесом засвоєння змісту освіти. На його думку, в сучасних умовах підручник є основним носієм соціального досвіду, втіленого у відповідній моделі навчання. «Саме за умови чіткої організації цього керівництва підручник в змозі дійсно допомогти розв'язанню розвивально–виховного завдання [75, с. 6].

У підручниках для першого освітнього ступеня, які реалізують ідеї розвивального навчання системи Л.Занкова, як провідну виділено розвивальну функцію [53].

О.Савченко виділяє провідними функціями підручників для молодших школярів – інформаційну, розвивальну та мотиваційну [130]. І.Журавльов до провідної відносить функцію керівництва пізнавальною діяльністю учнів [58]. Д.Зуєв у ролі провідної виділяє розвивально–виховну функцію підручника [57].

Розглядаючи підручник як педагогічну систему з відповідними функціями, Д.Зуєв, В.Бейлінсон визначили дидактичні функції підручника шляхом системного підходу, що відповідає системному характеру об'єкту вивчення. Завдяки функціям визначаються відповідні їм носії – структурні компоненти підручника.

Н.Тализіна розробила функціонально цільову спрямованість підручника з урахуванням процесу засвоєння та індивідуальних особливостей учнів. Виділивши функції учитель в процесі учіння та засвоєння учнями знань, автор розглядає їх з точки зору реалізації у шкільному підручнику, групуючи у 5 груп:

1. підручник як носій змісту освіти;
2. використання підручника для отримання відомостей про учнів;
3. виконання підручником функцій, пов'язаних з формуванням мотивів;
4. введення змісту освіти в навчання;
5. розробка і введення в підручниках навчальних задач [148, с. 18-33].

Науці відомі положення про дворівневу структуру теорії підручника (Д.Зуєв, І.Лернер, С.Святковський).

Перший рівень – загальнотеоретичний. Не дивлячись на те, що підручник відображає зміст конкретного навчального предмета, йому, разом з тим, притаманні ті спільні ознаки, які характерні для всіх видів підручників. Цей факт дозволяє твердити про існування загальної теорії підручника,

предметом вивчення якої є універсальні принципи його конструювання (загальнодидактичний рівень).

Другий рівень – методичний. Він знаходить своє вираження в реалізації загальних принципів побудови книги щодо створення конкретного підручника з урахуванням особливостей навчального предмета, вікових особливостей учнів, типу школи та ін. [67].

Найважливішими аспектами в дослідженні шкільного підручника вважаються дидактичні, психологічні, гігієнічні й книгознавчі вимоги до його створення; принципи і критерії відбору наукових знань; вимоги до структури підручника, ілюстративного матеріалу, апаратів орієнтування й організації засвоєння; реалізацію освітнього, розвивального і виховного потенціалу підручника [67, с. 6].

Таким чином, підручник повинен відображати завдання, зміст навчання (як виразник змісту освіти), а також методи, прийоми, організаційні форми навчання (як засіб забезпечення його засвоєння). Таке трактування сутності підручника є результатом розуміння його ролі та місця в навчальному процесі у різні історичні періоди розвитку школи.

Дослідники історії підручника визначають три основних покоління навчальних книг, які розрізняються функціями, принципами побудови і використанням.

В підручниках першого покоління не виділялась і не була розроблена робота з підручником як спеціальна навчальна задача. Такі книги призначалися для використання читачам з різною метою, тому вчені вважають, що назвати їх навчальними можна лише умовно. Хоча вони часто містили звернення до читача, в якому інформували його про зміст матеріалу, давали корисні поради.

Підручники другого покоління “призначаються, а відповідно створюються, з установкою на використання їх як засобу в руках педагога”, тому і результат функціонування таких книг значною мірою визначається професійними якостями вчителя. Розробка теорії створення підручників і

методики їх використання тісно пов'язана з іменами Я.Коменського, К.Ушинського.

Створення підручників третього покоління зумовлено переходом людства до інформаційного суспільства. Увага в цих підручниках зосереджується та акцентується на розвивальній функції, функції самоосвіти. Формування уміння вчитися, працювати з підручником та іншими джерелами інформації – такі завдання покликаний вирішувати на сучасному етапі не тільки вчитель, а й підручник.

До розгляду проблеми підручника в історичному аспекті існує й інший підхід. Аналізуючи історію створення навчальної книги, науковці виділяють два основних типи підручників – “академічний” і “методична розробка”. Різницю між ними вбачають у тому, що “академічний” не містить методичних вказівок щодо виконання завдань. Підручник “методична розробка” орієнтує на відповідну технологію виконання завдання, тобто певною мірою регламентує як діяльність викладання, так і діяльність виконання. Історичний досвід свідчить, що “академічні” підручники є старожилами. Підручники “методична розробка” витримують тільки декілька видань.

В загальній педагогіці вперше об'єктом наукового дослідження підручник став у 50-х роках 20 століття. В цей період підручник розглядався як джерело інформації для вчителя, як засіб для повторення і закріплення знань, отриманих учнем на уроці, а також як посібник для домашньої навчальної роботи. На перше місце були висунуті функції закріплення та контролю. Підручник включав переважно репродуктивні запитання. На думку С.Перовського головною функцією підручника було удосконалення вже сприйнятих учнями знань.

У дослідженнях цього періоду аналізуються також психологічні та педагогічні вимоги до підручників (Н.Менчинська, С.Перовський). В них зроблена спроба виділити первісні елементи структури підручника та обґрунтовано положення про те, що психологічні вимоги до підручника

визначаються знанням основних закономірностей засвоєння навчального матеріалу [103].

Методичний апарат підручників 50-60-х років регламентував як діяльність вчителя, так і діяльність учня на уроці. Підручники, розроблені в цей період, витримували по 10-15 перевидань.

У 60-70 роках минулого століття розгортається комплексне дослідження шкільного підручника. Теоретичним підґрунтям цих досліджень були такі положення:

- діяльнісний підхід до процесу навчання (В.Давидов, Д.Ельконін, О.Леонтьєв), відповідно до якого у змісті підручників повинні проектуватися не тільки знання, а й способи їх засвоєння та застосування. Підручник став розглядатися як модель процесу навчання в єдності його змістової та процесуальної сторін;

- теоретична концепція І.Лернера, згідно з якою зміст освіти включає в себе такі компоненти: інформаційний, репродуктивний, творчий, емоційно-ціннісний, які мають бути представлені у підручниках з урахуванням вимог дидактики й адаптовані до вікових особливостей учнів;

- проблема взаємозв'язку навчання та розвитку (Л.Занков, Г.Костюк, Н.Менчинська, О.Скрипченко та ін.);

- підвищення теоретичного рівня навчання і формування навчальної діяльності (В.Давидов, Д.Ельконін, В.Рєпкін та ін.).

Проведені психолого-педагогічні дослідження вплинули на змістове наповнення підручників та його методичне забезпечення:

- посилилась інформаційна спрямованість підручника;
- зросла увага до його методичного апарату (зросла кількість запитань і завдань, алгоритмів та приписів);
- великого значення надавалось і способам активізації навчальної діяльності учнів засобами книги (набули розповсюдження ідеї проблемного навчання) [67].

Посилюється інформаційна спрямованість навчання, розширюються дидактичні функції підручника, ґрунтовно збагачується його зміст та структура. До підручників додатково вводяться узагальнюючі тексти, запитання, завдання, схеми, таблиці, хрестоматійний матеріал.

Підручник визначається як важливий і своєрідний засіб організації навчання, він став розглядатися як інструмент, за допомогою якого вчитель навчає і виховує учнів, організовує їхню навчальну діяльність.

Аналізуючи цей період Д.Зуєв (1983) зазначає, що до створення підручників в той час залучались провідні вчені з різних галузей науки і це суттєво підвищило теоретичний рівень не тільки самих підручників, а й освіти взагалі. Разом з тим, частина з них виявилась настільки перевантаженою, що стала практично недоступною для більшості учнів.

Це протиріччя ще з більшою гостротою показало актуальність проблем шкільного підручника. Теорія навчання на той час не розкривала об'єктивних критеріїв щодо конструювання навчального процесу в підручниках, не визначеною була і вихідна теоретична ідея, на основі якої можливо було визначити, що має бути в підручнику і яким чином має бути представлено. Застосування в той час локального підходу до процесу створення та удосконалення підручника визначалось таким же не ефективним, як і стосовно навчально-виховного процесу. Розрізнені спроби поліпшення тих чи інших окремих якостей підручника не давали необхідних результатів, що закономірно призвело до усвідомлення необхідності розгортання комплексних досліджень навчальної книги.

Особливої інтенсивності набувають теоретичні розробки проблем підручника в 70–80-ті роки 20 століття. Відбувається подальше осмислення ролі підручника у навчанні. Підручник перетворюється в багатофункціональну книгу, котра визначається як “не тільки посібник для учня, а й дуже важливий методичний посібник для вчителя; ядро, своєрідний сценарій всього навчального процесу”; “основне джерело для побудови проекту організації всього навчального процесу” (І.Лернер); своєрідний

сценарій (прообраз, проект) діяльності навчання” (М.Скаткін); “комплексний засіб навчання”.

Значно зросла загальна кількість вітчизняних публікацій, в яких висвітлюється історія розвитку шкільних підручників. Цьому сприяло щорічне, починаючи з 1974 року, видання збірника “Проблемы школьного учебника». Характеризуючи цей період, М. Шахмаєв зазначав, що тільки з 1970 по 1985 роки кількість публікацій про роль, значення підручників в навчанні учнів зросла порівняно з періодом 1960-1970 рр. майже в 30 разів. Цей збірник мав тематичний характер, серед яких належне місце відводилося дослідженням історії підручника. Наукові статті, представлені в збірнику, розкривають різні аспекти розвитку шкільного підручника, починаючи з часів зародження навчальної книги. Велике значення, на наш погляд, має матеріал методологічного характеру. Він представлений в статтях Ю.Антонова, Л.Богомолової, А.Пінського, Ф.Фрадкіна, А.Шоппена та ін. Ці дослідження намітили пріоритетні напрямки, за якими і розпочалася робота в області вивчення історії шкільних підручників на сучасному етапі.

З 1999 року в Україні розгорнулася широкомасштабна робота по вивченню різних аспектів проблеми становлення вітчизняного шкільного підручника. Активізувались наукові розробки загальних питань теорії сучасного підручникотворення (М.Вашуленко, В.Волинський, Н.Головко, Я.Кодлюк, І.Козак, В.Коцур, С.Трубачова, Б.Чернов та ін.); ґрунтовному аналізу підлягають особливості підручникотворення в галузях конкретних дисциплін та педагогічних технологій (М.Бурда, Н.Буринська, І.Гудзик, Л.Давидюк, О.Коновалов, Н.Матяш, Т.Назаренко, Н.Півнюк, А.Сиротенко, О.Чепурко, та ін.); приділяється увага дослідженням шкільного підручника для початкових та спеціальних шкіл (Т.Байбара, Л.Борщевська, М.Волчаства, Т.Гавриленко, А.Ємець, О.Коваленко, Н.Кравець, К.Луцько, В.Турчинська та ін.).

В загальному масиві досліджень з проблеми підручника, на жаль, питанням історії присвячена дуже незначна кількість робіт. Великого

значення в цих дослідженнях надано аналізу шкільних підручників, розроблених до революції та в перші роки радянської влади. Ці навчальні книги відіграли велику роль у розвитку української освіти, вони стали фундаментом подальшого створення підручників для національної школи. Підходи Я.Чепіги до створення підручників не втратили актуальності для сучасного підручникотворення (Л.Березівська, Т.Самоплавська).

Специфічною вимогою для сучасного підручника є обов'язкове представлення в його структурі та змісті тих видів діяльності, які ведуть до розвитку творчих здібностей учнів. Згідно сучасних вимог, вирішальним у процесі удосконалення існуючих і створення нового покоління шкільних підручників є оптимальне використання запитань-завдань різних рівнів складності в системі запитань-завдань усього підручника; посилення ролі запитань-завдань дослідницького характеру, а також самостійного (або у співавторстві з учителем); посилення функціональних взаємозв'язків запитань-завдань з іншими структурними текстовими і позатекстовими компонентами підручника [69].

Зміст підручника доцільно структурувати на тематичні блоки. В свою чергу кожний блок має складатися з трьох основних частин: програмової, навчальної та самоперевірки. Згідно запропонованому підходу до реструктуризації шкільного підручника забезпечується підвищення функції самоконтролю учнів у процесі навчання [153, с. 17-18].

За умови реалізації особистісно орієнтованого навчання провідними функціями шкільних підручників є інформаційна, мотиваційна та розвивальна [66], яка власне і закріплює дану модель навчання. Необхідно також послідовно і наполегливо готувати учнів до навчально-пошукової діяльності, до самонавчання.

Всеукраїнською конференцією з актуальних проблем шкільного підручника, яка відбулась у травні 1999 року в Національному університеті ім. Тараса Шевченка, методистами, викладачами вузів, вчителями шкіл, видавцями визначені суттєві недоліки, допущені при створенні сучасних

підручників, а саме: підручники перевантажені складними термінами і поняттями (Є.Неведомська), недостатня увага приділяється інтеграції знань, недостатньо в підручниках запитань продуктивного характеру, не дотримується принцип цілісності; упускається динамічний виклад навчального матеріалу (І.Мороз); існуючі підручники не відповідають вимогам сьогодення (З.Балюк, О.Ричко). До причин виникнення перелічених недоліків Н.Матяш, І.Мороз, Є.Неведомська, С.Фролов та ін. відносять наступне: в Україні відсутня науково обґрунтована концепція створення сучасного підручника для середніх загальноосвітніх навчальних закладів, відсутня система організаційних, науково-педагогічних, матеріально-технічних заходів, спрямованих на створення підручників нового покоління; авторські колективи складаються зі спеціалістів ВНЗ, які не знають школи; до складу авторських колективів, в основному, не входять досвідчені шкільні психологи, методисти; недостатньо розроблені загальні вимоги проходження підручників у науково-методичній предметній комісії; редакції видавництв, що відповідають за випуск шкільних підручників, недостатньо враховують стандартизовані вимоги щодо їх випуску.

Наслідками недосконалості сучасних шкільних підручників є зниження інтересу учнів до вивчення дисциплін, зниження рівня опанування фундаментальних законів і понять, перевантаження учнів (С.Горяна, С.Фролов, В.Шарко та ін.).

Для подолання перелічених труднощів створення сучасних підручників конференцією запропоновано шляхи їх подолання. (О.Бугайов, З.Коденко, Є.Кузнєцова, В.Матяш, І.Мороз, С.Слепкань, С.Фролов та ін.)

Як вже зазначалось, навчальна книга – це один з основних засобів навчання, передачі соціального досвіду, це - педагогічна система (В.Безпалько). Щоб стати навчальною, тобто здійснювати певні освітньо-виховні функції, книга завжди повинна плануватися і конструюватися як педагогічна система. Особливостями цієї системи є закони, які впливають із

аналізу великого досвіду людства в створенні та використанні навчальних книг, з теоретичного осмислення цього досвіду [5].

Історія шкільного підручника для навчання дітей з інтелектуальними вадами має свою піввікову історію розвитку. Протягом усієї історії розвитку теорії навчання й виховання розумово відсталих дітей (олігофренопедагогіки) на першому плані перед допоміжною школою стояло завдання корекції недоліків пізнавальної діяльності учнів. Вивченню особливостей пізнавальної діяльності розумово відсталих дітей та проблемі корекції недоліків їх розвитку присвячена значна кількість досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних дефектологів (Л.Виготський, О.Граборов (1923, 1929, 1935), Ж.Демор (1909, 1924), Г.Дульнев (1966), І.Єременко, Л.Занков (1935), Н.Кравець, Г.Мерсіянова, Б.Пінський (1962), Е.Сеген, В.Синьов (1968), А.Смірнова (1966), В.Турчинська, К.Турчинська (1964), Т.Ульянова (1966) та ін.).

Уже в 1924 році, готуючись до другого з'їзду соціально-правової охорони неповнолітніх СПОН (1924), Л.Виготський ставить питання про необхідність радикальних змін в роботі спеціальних шкіл. Він визначив принципово новий підхід до проблеми навчання учнів допоміжної школи, який допоможе підготувати аномальну дитину до самостійного трудового життя. В світлі цього спеціального завдання ставились і вирішувались питання психолого-педагогічного вивчення дітей, визначався зміст і методи навчання в допоміжних школах, а саме, питання розробки спеціальних підручників для навчання дітей з вадами розумового розвитку розглядались, перш за все, в аспекті проблеми корекції недоліків їх розумового розвитку.

Не дивлячись на те, що навчально-виховна робота в допоміжній школі будується на основі загальних принципів радянської педагогіки, допоміжна школа повинна керуватися системою спеціальних методичних прийомів і засобів, які враховують особливості розумово відсталих дітей.

На сучасному етапі особливого значення набуває саме дослідження історії шкільного підручника для навчання дітей з інтелектуальною

недостатністю. До сьогодні ж історія розвитку підручника - єдиної навчальної книги, з допомогою якої навчається, виховується і готується до життя дитина з інтелектуальною недостатністю, в якій реалізуються найбільш важливі положення системи освіти навчання та корекції вад розумового розвитку даної категорії дітей, не була предметом дослідження.

Зарубіжною та вітчизняною корекційною педагогікою накопичено значний досвід практичного створення навчальних книг для допоміжної школи. Лише в Україні такий досвід створення підручників має більш ніж піввікову історію. Найбільшою мірою це стосується підручників з рідної мови, а також букваря, який вперше для допоміжної школи було створено в Україні в перші повоснні роки.

Разом з тим, слід відзначити, що такий великий масив емпіричного матеріалу не знайшов належного аналізу, узагальнення та теоретичного осмислення в науковій літературі. Питання історії становлення та розвитку навчальної книги для дітей з інтелектуальною недостатністю як наукова проблема не були предметом спеціальних досліджень в корекційній педагогіці. В змісті методик викладання окремих навчальних предметів певне місце відводиться дослідженням підручника, але це стосується лише питань методики роботи з ним на уроці.

В своїх дослідженнях науковці-дефектологи лише опосередковано торкаються вивчення різних аспектів підручника.

У допоміжній школі навчання органічно пов'язане з корекцією недоліків пізнавальної діяльності та всієї особистості дитини. Процес навчання у цьому виді шкіл має корекційне спрямування, тобто повинно забезпечувати корекцію вад психофізичного розвитку розумово відсталих дітей. Проблеми корекційної спрямованості навчання завжди були актуальними в історії дефектології. На різних етапах розвитку олігофренопедагогіки науковці та практики по-різному підходили до трактування сутності корекції, мети та змісту корекційної роботи з дітьми, які мають інтелектуальну недостатність. Аналізуючи взаємозв'язок розвитку

і навчання Л.Виготський вказував, що це не паралельні і не тотожні процеси. Процес навчання повинен пробудити в дитині ряд процесів внутрішнього розвитку в тому розумінні, що викликають до життя, пускають у дію, дають початок. Зовнішні впливи досягають значимих результатів тільки переломлюючись через внутрішні умови (детермінація) (С.Рубінштейн). Підручник повинен задавати таку структуру діяльності, її способи, щоб учень вчився активно, і в результаті навчання збільшувалася не тільки інформативність учня, скільки формувались нові психологічні утворення. Тільки поєднання навчання і корекційно-розвивальної роботи забезпечить правильне формування психічних функцій аномальної дитини. Це саме і спричинило необхідність розробки спеціальних підручників для навчання дітей, які мають інтелектуальну недостатність.

Як вказував Л.Виготський, “корекційна робота повинна без залишку розчинятися в навчанні та вихованні розумово відсталих дітей” [19].

Проблема корекції в історії олігофренопедагогіки розглядалась багатьма вченими. Історія навчання розумово відсталих дітей – це історія корекційно-виховної роботи. Принцип корекційної роботи полягає в тому, що виправлення дефектів розумово відсталої дитини має проводитися в самому процесі її навчання і виховання [52].

Для розумово відсталих дітей має бути організоване допоміжне навчання, метою якого є «розвиток духовної і фізичної сили дитини до максимально можливої для неї межі, яка для кожної буде різною, і пристосування до життя – ось єдина мета, якої можна досягнути у вихованні та навчанні розумово відсталих дітей» [29].

Важливими і на сучасному етапі розвитку корекційної педагогіки є погляди О.Граборова, який дав наступне визначення «...Поняття корекції означає застосування таких засобів педагогічного і методичного впливу, які сприяють випрямленню спотвореного психічного розвитку учня» [29, с. 12]. О.Граборов називає корекційно-виховну роботу стрижнем всього педагогічного процесу допоміжної школи «...допоміжне навчання – це

корекція» [30]. Учений характеризує засоби, що забезпечують здійснення корекційно–виховної роботи і зазначає, що вчитель допоміжної школи кожен із навчально–виховних заходів повинен розглядати через призму виконання корекційно–виховних завдань. На основі сформульованого визначення О.Граборов, Н.Кузьміна, Ф.Новік вказують, що корекційні завдання повинні бути невід’ємною частиною освітньо–виховної роботи школи, і що вся система педагогічної роботи повинна будуватися із урахуванням корекційних завдань.

Особливості роботи з дітьми з інтелектуальною недостатністю були предметом досліджень і відділу олігофренопедагогіки НДІД УРСР, створеного в Києві у 1944 році. Так, у 1946 році Л.Філіпова розробляла зміст корекційної роботи з учнями молодших класів допоміжної школи. Темою наукового вивчення О.Смалюги була корекційно–виховна робота з дітьми–олігофренами [174].

Проблемі корекційного навчання дітей з інтелектуальними вадами присвятив багато своїх робіт Г.Дульнев. У 1959 році, звертаючись до вчителів допоміжної школи, він наголошував на особливому завданні цього закладу – завданні корекції розвитку учнів. Учений сформулював принципи корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними вадами; встановив корекційну роль навчання в допоміжній школі; працював над співвідношенням між навчанням та корекцією недоліків розвитку розумово відсталих дітей; показав особливості реалізації принципів спеціального навчання. Основною умовою як загального розвитку дитини з інтелектуальною недостатністю, так і розвитку окремих її здібностей називає навчальну діяльність, наголошуючи, що навчання і методика повинні бути особливими.

І.Фінкільштейн (1961) наголошував на тому, що включення розумово відсталих у діяльність можливе тільки за умови використання специфічних педагогічних прийомів та впровадження таких форм педагогічної роботи, які

хоча б деякою мірою компенсували дефект. Ним були визначені зміст, послідовність і засоби корекційної роботи [158, с. 3-17].

Змістовне визначення корекції в теорії олігофренопедагогіки зробив І. Єременко (1970). Він розробив основні вимоги, дотримання яких забезпечує корекційно–виховну спрямованість навчання. Учений зазначив, що «корекція повинна здійснюватися не за окремими елементарними психічними процесами, а цілісно, тобто адресуватись до всієї особистості в цілому» [85].

Проблема корекційної спрямованості навчального процесу в допоміжній школі вивчалась багатьма вченими в різних напрямках. Вони визначили, що основною сутністю допоміжного навчання є ідея корекції, а корекційна робота – це система заходів, що здійснюється в процесі всієї навчально–виховної роботи в допоміжній школі (В.Баудіш, Н.Долгобородова, А.Смірнова, Б.Тупоногов, О.Хохліна та ін).

Розкрили соціально–педагогічні аспекти формування цілей корекційного навчання, принципи побудови корекційних програм, навчання, питання корекційної спрямованості окремих навчальних предметів В.Бондар, Г.Дульнєв, Л.Вавіна, А.Капустін, А.Козленко, Н.Кравець, В.Липа, Г.Мерсіянова, В.Синьов, В.Турчинська, О.Хохліна та ін. О.Ковальова обґрунтувала, чому корекційна робота повинна проводитись на матеріалі навчальних предметів, визначила відмінності корекційної роботи з учнями молодших та старших класів. Н.Коняєва встановила, що корекційно спрямованими повинні бути і зміст, і форми, і методи навчання та виховання розумово відсталих учнів. Вона проаналізувала, як відображались корекційні завдання навчання у навчальних планах допоміжної школи, починаючи з моменту її створення. Б.Брьозе вважав, що необхідно пристосуватись до особливого характеру навчального процесу для людей з послабленим інтелектом, беручи до уваги специфічні цілі, зміст навчального матеріалу і особливі дидактичні методи. Таке пристосування, на погляд Б.Брьозе, вимагає навіть від навчальних посібників інакшої дидактичної форми. Він визначив напрямки, які повинні реалізовувати вчителі допоміжних шкіл з

метою розвитку інтелектуальних здібностей учнів допоміжної школи. Він вважав, що «потрібно пробудити у дебільних дітей інтерес до навчання, а потім стимулювати, спрямовувати і контролювати [13, с. 32].

Найбільш фундаментальні розробки в дефектології зроблені В.Синьовим, який визначив сутність і принципи корекційної роботи з розумово відсталими дітьми, охарактеризував умови повноцінного здійснення корекційної роботи в допоміжній школі, висвітлив психологічні і педагогічні прийоми корекційної роботи на уроках географії, дослідив і узагальнив теоретичні та практичні аспекти корекції інтелектуальних порушень в учнів допоміжної школи [134].

Однією з перших робіт, що стосується якості підручника для допоміжної школи, була робота М.Гнезділова “Корекційна робота у допоміжній школі”, яка вийшла у 1946 році [24, с. 3-36].

У статті М.Гнезділов наголошує на особливостях корекційної роботи у допоміжній школі, яка певним чином відбивається і на змістовному наповненні підручників:

- необхідно так організувати навчальну роботу, щоб у процесі навчання виправити або послабити психодефекти – є вкрай важливим, щоб участь самих дітей в усіх цих заходах була достатньою мірою цілеспрямованою та активною [24, с. 111];

- не слід помилково розуміти домінуючу роль інтелектуальних функцій, зокрема, мислення, і обмежувати корекційну роботу тільки саме цією стороною особистості учнів. Необхідно систематизувати і наполегливо працювати також над вихованням емоцій розумово відсталих дітей, створювати всі можливості для яскравих позитивних переживань і над створенням культурних інтересів, а також над перевихованням характеру в цілому [24, с. 117].

Спеціальні дослідження показали, що у дітей з інтелектуальною недостатністю значною мірою страждає логічний аналіз сприйнятого матеріалу. При відтворенні має місце порушення логічного зв'язку речень,

порушення послідовності в передачі окремих смислових одиниць тексту (М.Гнєзділов (1948), Б.Пінський (1954), відмічається фрагментарність сприймання окремих смислових одиниць тексту (В.Василевська (1961), Л.Занков (1941), Н.Лур'є (1962), Р.Луцкіна (1974), В.Петрова (1958), Б.Пінський (1954).

У 80-х роках 20 століття в дефектології з'явилися перші експериментальні дослідження, в яких була здійснена спроба обґрунтувати можливості підручника і як джерела нової інформації, і як засобу формування прийомів навчальної діяльності в процесі навчання дітей допоміжної школи (І.Кабелко, В.Лікій, В.Луценко, А.Рейнма та ін.)

Найбільш повно в олігофренопедагогіці висвітлені питання діяльності з текстами навчальних книг, особливо з літературно-художніми творами, науково-популярними та діловими статтями підручників для молодших класів (А.Аксьонова, М.Гнєзділов, З.Смірнова, Н.Сосєдова, Н.Сорокіна та ін.). Дослідженням встановлено, що особливості розуміння літературного тексту не тільки обґрунтовані рівнем розвитку мислення, мовлення, пам'яті дітей з інтелектуальними порушеннями, але й залежить від логіко-смислової структури тексту і його характеру. Ученими визначено, що методика роботи з текстами природознавчого, географічного, історичного змісту не достатньо розроблена та диференційована. Для кращого розуміння матеріалу учням необхідний підготовчий етап, який би забезпечив цілеспрямоване сприймання та аналіз тексту. В зв'язку з цим методисти розкривають деякі прийоми, що сприятимуть свідомому засвоєнню учнями письмової інформації (А.Григор'янц, В.Грузинська, В.Василевська, В.Петрова, В.Постовська, Є.Сегалевич, Н.Сорокіна, В.Сумарокова, І.Шепілова та ін.).

М.Перова, розробляючи методику викладання математики в допоміжної школи, звертає увагу як на самостійну, так і на фронтальну роботу учнів з підручником, визначаючи його як джерело для отримання певних знань, причому в залежності від віку. Вона зазначає, що чим старші розумово відсталі діти, тим частіше можна використовувати підручник для

ознайомлення з певними знаннями. Автор дає певну характеристику підручників з математики, акцентуючи увагу на текстовому матеріалі— завданнях, задачах і прикладах. Рекомендує, щоб усі завдання виконувались повністю, оскільки це сприятиме корекції уваги дітей з інтелектуальною недостатністю.

І.Єременко у роботі “Основи спеціальної дидактики” звертає увагу на роботу з підручником та іншими друкованими текстами, вказує на роль підручника в допоміжній школі: “його використовують лише для закріплення навчального матеріалу”. Для усвідомлення учнями змісту прочитаного радить проводити різні види робіт з підручником, зокрема, відповідати на запитання репродуктивного характеру, поступово переходячи до запитань творчого характеру, що сприяє корекції недоліків мисленнєвої діяльності. Різноманітність вміщених у підручнику завдань сприяє розвитку мисленнєвої сфери учнів. Аналізуючи види робіт з текстом статті, І.Єременко вказує на її корекційне та розвиткове значення для учнів, акцентуючи увагу на привчанні до самостійної роботи з підручником як джерелом знань.

Характерна для розумово відсталих дітей мала продуктивність сприймання та засвоєння, нестійка пам’ять вимагають подачі значної кількості матеріалу для повторення та закріплення вивченого.

Щодо планування текстів підручника, І.Єременко наголошує: “В добре складеному підручнику кожен текст чітко спланований: виклад ділиться на окремі частини, основні думки і висновки виділено, питання і завдання подано іншим шрифтом” [48, с. 51-96].

На думку автора, в підручнику повинен бути додатковий матеріал для індивідуального опрацювання, зокрема, серії малюнків для усних і письмових робіт, роздаткові таблиці, ілюстративні карти, хронологічні таблиці.

Особливу увагу він звертає на ілюстративний матеріал: “Підручник повинен містити достатню кількість спеціально підібраного ілюстративного матеріалу, на якому можна було б підготувати учня до повного розуміння

граматичного визначення або правописного правила”. Схеми та таблиці повинні бути, на думку автора, нескладними, прозорими, доступними для сприймання дітей певного класу, поданим з відповідними поясненнями.

І.Єременко звертає увагу також на співвідношення художніх та науково-популярних текстів у підручниках для різних класів, що має відповідати вимогам педагогічно-методичної доцільності, а мови текстів – можливостям дитячого сприймання. Не випускаючи з поля зору загальнопедагогічних цілей, завдань та принципів, необхідно знаходити ті спеціальні, корекційно-розвиваючі прийоми та способи впливу на розвиток учнів, які б максимально враховували пізнавальні можливості дітей з вадами розумового розвитку [48, с. 20].

Досліджуючи систему роботи з підручником в старших класах допоміжної школи, Т.Федорова [157] визначила, що навчальна книга для дітей з інтелектуальною недостатністю є комплексним засобом навчання, кожний компонент якої несе певне дидактичне навантаження, має корекційні можливості. Тому текстовий матеріал та позатекстові елементи підручника повинні використовуватися цілеспрямовано на всіх етапах процесу засвоєння знань: при ознайомленні з новою темою, при закріпленні, повторенні, перевірці та систематизації пройденого матеріалу. Але, автор вказує, що система роботи з підручником – комплексним засобом навчання в олігофренопедагогіці та спеціальних методиках не представлена. Не визначені основні спрямування роботи врахування логіки дисципліни, яка викладається.

У процесі дослідження були визначені умови ефективної організації діяльності учнів з підручником на уроці. Дидактичними умовами ефективності пропонованої системи роботи учнів старших класів з підручником стали:

- підсилення навчальних мотивів та формування інтересу до роботи з підручником;

- варіативність використання підручника разом з іншими засобами та методами навчання;

- опора на позитивні можливості учнів: цілеспрямованість, систематичність, послідовність та ін. [157].

З 1999 року в Україні широко розгорнулась робота по вивченню різних аспектів проблеми становлення вітчизняного шкільного підручника для навчання дітей з інтелектуальною недостатністю (Л.Вавіна, Н.Кравець, Г.Мерсіянова, В.Турчинська, Г.Плешканівська).

1.3. Передумови створення підручників для допоміжних шкіл

Розробка спеціальних шкільних підручників для дітей з порушеннями психофізичного розвитку в історичний період з 1917 року в Україні був нерозривно пов'язаний з розвитком змісту освіти і тими тенденціями, які відбувались в загальноосвітній школі.

Удосконалення системи навчання передбачало внесення змін в усі ланки навчального процесу, в тому числі й в допоміжній школі.

Ситуація, яка склалася в цей історичний період в Україні щодо розробки спеціальних шкільних підручників для дітей з вадами розумового розвитку потребує детального аналізу.

Дослідження, які стосуються змісту спеціальної освіти в Україні, показують, що проблеми навчання розумово відсталих дітей в ці роки не були вирішені у відповідності до тих завдань, що ставились державою. Дефектологи повинні були забезпечити глибоко продуману систему навчально-виховної роботи, але в зв'язку з недостатньою на той час розробленістю теоретичних основ навчання і виховання таких дітей, на практиці користувались дореволюційними методами та прийомами, зокрема навчальними посібниками Лікарсько-педагогічного інституту для недорозвинених, відсталих та нервових дітей, заснованого Ольгою та Оленою Сікорськими в Києві. Цей дидактичний матеріал мав корекційну спрямованість на розвиток зору, слуху, моторики та елементарних понять з арифметики, читання, письма.

У розробці теоретичних проблем навчання і виховання цих дітей спостерігались різні підходи. З одного боку активізувалися зусилля наукових працівників, спрямовані на розробку питань режиму, санітарно-гігієнічних умов життя та ін., а з другого - розпочалась розробка педагогічних питань. У цей період нагромаджується експериментальний матеріал, який дає можливість здійснити кроки в розробці класифікації аномальних дітей і забезпечити корекційний вплив при навчанні.

Існуючі на той час теорії, які давали діаметрально протилежну оцінку можливостям розумово відсталих дітей, також гальмували розвиток нових, оптимістичних підходів до навчання дефективних дітей. У боротьбі з цими теоріями велику роль відіграли як російські, так і українські дефектологи Л.Виготський, О.Володимирський, О.Граборов, О.Грибоєдов, І.Соколянський, Н.Тарасевич та ін.

Характеризуючи перші кроки на шляху розвитку дефектології в Україні, необхідно звернути увагу на роботу Одеського педологічного інституту по боротьбі з дитячою дефективністю, яка проводилась ще з початку 1919 року. В результаті були розроблені загальні підходи до подолання дитячої дефективності в Україні та плани і програми курсів по підготовці кадрів для роботи з дефективними дітьми у спеціальних закладах.

У Харкові з грудня 1922 року приступила до виконання організаційних і практичних робіт Центральна дослідна станція Науково-педагогічного Комітету Головоцвиху УРСР. Її діяльність здійснювалась двома кабінетами: Науковим Кабінетом по Нормальному Дитинству і Лікарсько-педологічним Кабінетом дефективного дитинства. Цими установами розглядались питання по вивченню дитячої навчальної книги, по розробці комплексного методу навчання, науково-дослідного обстеження фізичної і духовної природи дитини шляхом спостереження в закладах для дефективних.

Розвиток теорії і практики навчання та виховання розумово відсталих дітей в Україні відбувався в нерозривному зв'язку з розвитком олігофренопедагогіки в РРФСР. Це виражалось як в постійних ділових контактах дефектологів двох республік, так і в тому, що у всіх з'їздах і конференціях працівників освіти РРФСР активну участь брали й представники України.

У становленні спеціальних підходів до змісту навчання в допоміжних школах в 20-х роках значне місце належить О.Граборову, який вперше обґрунтував необхідність введення спеціального навчального плану для допоміжних шкіл.

В основу розробленої програми О.Граборов (1923) поклав програми загальноосвітньої школи 1-го ступеня, включивши дещо спрощений матеріал теоретичного характеру та доповнивши його матеріалом з програми школи 2-го ступеня, що мав практичну спрямованість [31, с. 328]. Уперше в програмі були застосовані корекційні методи навчання.

Враховуючи те, що дидактичні правила допоміжної школи принципово не відрізнялися від вимог дидактики масової школи, розпочались пошуки змісту навчання у відповідності з тими тенденціями, які визначились в цьому напрямку в масовій школі. В статті "Опыт применения программ ГУСа во вспомогательной школе" [132, с. 157], надрукованій в 1924 році в збірнику "Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых" під редакцією Л.Виготського було представлено проект програми допоміжної школи, заснований на комплексній системі навчання. Ця програма, на думку авторів, повинна була формувати із розумово відсталого соціально корисного члена робочого колективу та свідомого громадянина. Навчальний матеріал у даному проекті повинен був забезпечити засвоєння конкретного, доступного матеріалу, життєво необхідного для розумово відсталої дитини. Основна увага приділялась практичній орієнтації в оточуючому, застосуванню міцних трудових навичок та оволодінню елементарною грамотністю.

У пояснювальних записках до програми наголошувалось, що викладання рідної мови повинно здійснюватись на матеріалі, близькому та зрозумілому учням, а саме на тому, що дитина бачила, відчувала, спостерігала, переживала.

На відміну від програм масової школи, у даній програмі були лише елементи комплексності. В ній зберігалось предметне навчання з арифметики і рідної мови. В зв'язку з необхідністю дотримання принципу індивідуального підходу до учня в допоміжній школі, вчителю дозволялось розширення, скорочення та переміщення навчального матеріалу. Навчальний матеріал був згрупований по розділах. Курс навчання за цими програмами був розрахований на 5 років.

Важливою подією в подальшому розвитку дефектології став II з'їзд соціально-правової охорони неповнолітніх (СПОН), який відбувся в 1924 році. З'їзд не тільки привернув увагу Наркомосу до необхідності організаційного оформлення закладів для аномальних дітей, але на ньому були закладені теоретичні та методологічні основи майбутньої радянської дефектології.

Черговим етапом в розробці теоретичних основ побудови школи для аномальних дітей стала програма 1925 року О.Граборова. В цій програмі автор робить спробу подолати властиву дореволюційній допоміжній школі ізольованість. У змісті навчання підсилюється значення соціального виховання, більшою мірою реалізується краєзнавча спрямованість навчального матеріалу, збільшується кількість годин на заняття з ручної праці. Це, в свою чергу, призвело до необхідності перерозподілу годин, що виділялись на вивчення загальноосвітніх предметів.

У своїх проектах О.Граборов вводить елементи комплексності, які виражались у здійсненні міжпредметних зв'язків. Серед запропонованого Граборовим у програмі 1925 року переліку загальноосвітніх предметів виділялись і предмети суто корекційного спрямування (сенсорна культура та психічна ортопедія) [32, с. 368].

Як відомо, в подальшому саме ці ідеї Граборова були піддані критиці з боку Л.Виготського, який вважав, що спеціальне корекційне навчання має глибший зміст і не може бути зведене лише до названих предметів, оскільки тільки єдність навчання та корекційної роботи забезпечить правильне формування психічних функцій аномальної дитини та їх необхідну перебудову. Л. Виготський наголошував, що «корекційна робота повинна повністю розчинятися в навчанні та вихованні розумово відсталих дітей» [19, с. 58]. Таким чином, Л.Виготський передбачав, враховуючи можливості аномальної дитини, створювати для її розвитку необхідні умови.

В архівних документах даного періоду немає відомостей про розробку та видання програм для навчання розумово відсталих дітей, розроблених

українськими дефектологами. Тому, на нашу думку, з 1917 по 1926 рр. допоміжним школам в Україні була надана можливість користуватися трьома варіантами програм, а саме, поновленими програмами, розробленими московськими вчителями до жовтневої революції, та опублікованими в 1923 році в книзі "Вспомогательная школа для отсталых детей" під редакцію Є.Гер'є та М.Чехова [23, с. 49] та програмами О.Граборова, опублікованими в 1923 і 1925 роках в книзі "Вспомогательная школа". Ці програми не були офіційно затверджені і тому розглядались як робочий варіант.

На основі Постанови Ради Народних Комісарів (1926 р.) "Про організацію навчання дефективних дітей", "Про заклади для глухонімих, сліпих та розумово відсталих дітей та підлітків" [60] почала розвиватись мережа спеціальних шкіл.

Перші заходи по юридичному оформленню закладів для аномальних дітей викликали необхідність в розробці офіційних та єдиних програм для їх навчання. Почалась робота над проектом програми допоміжних шкіл, який був опублікований в 1927 році, а в 1928 році були розроблені та видані офіційні, єдині програми для навчальних закладів даного типу в СРСР.

Навчальний план був складений з урахуванням наступних принципів: зв'язності та об'єднаності, утилітарності, пластичності, закінченості. Він включав спеціальні підготовчі заняття до шкільного навчання і передбачав п'ятирічний термін навчання. Програмою також передбачалося надання розумово відсталим дітям знань, умінь та навичок трудового та культурного життя в обсязі програм I ступеня загальноосвітньої школи.

Вся робота була спрямована на корекцію недоліків психофізичного розвитку розумово відсталих дітей. А саме, в програмі приділялась увага вихованню умінь та орієнтацій, які дитина з нормативним розвитком засвоює спонтанно, розвитку самостійності, ініціативи та подоланню пасивності розумово відсталих дітей.

Програми 1927 року були занадто утилітарними. При визначенні змісту навчального матеріалу перевага надавалася ставленню до самостійного життя дитини.

Навчання передбачено було проводити, в основному, в процесі продуктивної діяльності. Діти повинні були за допомогою накопиченого достатнього запасу спостережень і систематизованих уявлень та на основі умозаключень дійти певних висновків [68, с. 99].

Після затвердження "Положення про допоміжну школу" [106], а саме 9 серпня 1928 року Головсоцвос Наркомосвіти РСФСР видав інструктивний лист "Про норми розподілу робочого часу в допоміжній школі та допоміжних класах" (О нормах распределения рабочего времени во вспомогательных классах [61]). Цей документ, який розглядався як навчальний план допоміжної школи, визначав кількість годин, відведених на вивчення розділів, які були включені до програми 1927-28 рр. У цих розділах пропонувався наступний зміст:

- а) вивчення життєвих явищ з організованою участю дітей в навикишньому житті;
- б) сенсомоторне виховання та фізична культура;
- в) робота по засвоєнню навичок в читанні, письмі, рахунку;
- г) ручна праця, художнє виховання.

Рекомендований цим інструктивним листом розподіл годин ліг в основу затвердженого в 1929 році Наркомосвіти першого офіційного навчального плану для допоміжних шкіл. Програми були складені на основі програм ГУСа (Государственного ученого совета) для міських шкіл І-го ступеня і розраховані на 5-річний термін навчання. Основним принципом їх побудови була комплексність, тобто здійснення міжпредметних зв'язків при вивченні основних життєвих явищ (природа, праця, суспільство).

У Щотижневику Наркомпросу РСФСР (1927 р.) був викладений зміст навчання у допоміжних школах, яким передбачалося надання дітям з інтелектуальною недостатністю самих необхідних для трудової діяльності та

культурного життя навичок та знань і пробудження в них живого інтересу до навколишнього, виховання елементарних орієнтацій, пізнавальних здібностей, самостійності в роботі, прищеплення трудових навичок.

При навчанні розумово відсталих дітей передбачалось застосовувати велику кількість конкретного матеріалу, який може бути засвоєний учнями безпосередньо. Допускалась утилітарність при відборі навчального матеріалу. Перевага надавалась матеріалу, необхідному для орієнтації в навколишній дійсності, який би мав безпосереднє відношення до самостійного трудового життя розумово відсталих у майбутньому.

Не дивлячись на критичне ставлення до сенсорномоторного виховання як до самостійної системи спеціальних занять, у програмі 1927 р. ця система занять була відображена.

Комплексний матеріал у програмах добирався таким чином, щоб він легко групувався навколо стрижня - річної теми. Розвиток сенсорної та моторної сфер, виправлення дефектів мовлення, розвиток спостережливості, розширення кола уявлень, прищеплення основних орієнтовних, побутових, суспільних навичок, виховання емоційної сфери були важливими моментами роботи першого року навчання (Програма допоміжної школи, 1927 р. ст. 17) [123, с. 17].

Протягом усіх років навчання реалізовувався принцип концентричності та повторюваності.

Будова програм з мови та математики майже не відрізнялася від традиційної побудови, але передбачалося включення матеріалу життєво-практичного напрямку. При цьому використовувалася можливість пов'язати навчальний матеріал з цих предметів з основними комплексними темами.

Оскільки до цього часу допоміжна школа не мала спеціальних підручників, дані програми рекомендували вчителям використовувати підручники масової школи I ступеня.

За програмами 1927-28 рр. допоміжні школи України працювали 5 років, протягом яких відбувалося подальше удосконалення структури та

змісту навчання розумово відсталих дітей на основі принципу комплексності, користуючись при навчанні підручниками масової школи, адаптуючи їх зміст до потреб розумово відсталих дітей.

Таким чином, період з 1917 по 1928 роки характерний активними пошуками шляхів перебудови діяльності української школи, спрямованої на створення національної освіти.

У відповідності до цих перетворень, які вводились в масовій школі, велися пошуки нових шляхів реорганізації й допоміжної школи в Україні. Цей період відзначається активними пошуками змісту навчання, перебудовою діяльності школи на нових принципах, шляхом подолання тих рис, які були притаманні дореволюційній школі. Спеціальна школа постала перед завданням створення своїх форм роботи, які б відповідали особливостям її вихованців [20, с. 525], оскільки, за словами О.Грибоєдова, "процес навчання розумово відсталої дитини в звичайній школі не досягає мети" [88]. Тільки «при правильно поставленому навчанні, за малим винятком, розумово відсталі діти можуть бути підготовлені до скромного, але самостійного життя» [23, с. 49].

У цей час у поглядах на завдання допоміжної школи існували протилежні погляди. На відміну від песимістичних поглядів О.Грибоєдова [36, 37, с. 23-26] на перспективу навчання дефективних, Л.Виготський та його послідовники з перебільшеним оптимізмом дивились на можливості розумово відсталих дітей, вказуючи на те, що кордони спеціальної школи лежать в колі соціальних цілей і задач загальної та спеціальної школи. "...Саме для того, щоб дефективна дитина могла досягти того ж, що й нормальна, потрібно застосовувати зовсім інші засоби" [20, с. 58].

Період з 1917 по 1919 рр. Л.Виготський виділяє як період побудови нової допоміжної школи, період теоретичних і практичних пошуків, що завершився вибором шляху для спеціальної школи.

Виготський вважав, що "в житті нашої допоміжної школи новий навчальний рік (1927) буде переломним". Визначалось це тим, що в 1927 р.

Головсоцвосом були видані програми для допоміжних шкіл, побудовані на основі останньої редакції ГУСа для міських шкіл 1 ступеня. Найбільшим здобутком Л.Виготський вважав завершення багаторічної роботи по зближенню загальної та спеціальної шкіл.

А саме спеціальна школа будувалась на основі загальних початків соціального виховання. Це принципове положення зафіксовано було в програмах, які залучали допоміжну школу в русло загальнопедагогічної творчості. "Загальні цілі і задачі, що стоять перед єдиною трудовою школою є, разом з тим, цілями і задачами допоміжної школи" - вказано в Програмі допоміжної школи (1927 р.) [123, с. 17].

Це і є відповіддю на питання про характер допоміжної школи; найближча мета допоміжної школи співпадає з найближчою метою звичайної загальноосвітньої школи 1-го ступеню.

Висновки до першого розділу

1. Визначено дидактичні функції шкільного підручника: інформаційна, закріплення і контролю, систематизації, самоосвіти, інтегруюча, координуюча, довідникова, розвивально-виховна.

2. Встановлено, що зарубіжною та вітчизняною корекційною педагогікою накопичено певний досвід практичного створення навчальних книг для допоміжної школи. Найбільшою мірою в Україні це стосується підручників з рідної мови та читання.

3. З'ясовано, що питання становлення та розвитку навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні не були предметом комплексного аналізу, який би подолав фрагментарність історико-педагогічних знань з метою осмислення історичного досвіду накопиченого в Україні і допоміг би виявити найбільш прогресивні ідеї та надати корисний матеріал для використання авторами підручників в сучасних умовах.

4. Передумови виникнення навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні (1917-1930 рр.) формувалися під впливом різноманітних чинників, серед яких вирішальну роль відігравали суспільно-політичні (війни, ідеологізація, русифікація шкільної освіти та ін.), соціально-економічні (рівень розвитку економіки та фінансування потреб спеціальної освіти), організаційно-педагогічні (створення системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення змісту, методів і форм навчання, проведення з'їздів, семінарів, вдосконалення навчального обладнання та ін.).

5. Констатовано, що 1917-1930 рр. відзначаються активними пошуками змісту навчання, перебудовою діяльності школи на нових принципах, шляхом подолання тих рис, які були притаманні дореволюційній школі. Спеціальна школа постала перед завданням створення своїх форм роботи, які б відповідали особливостям її вихованців.

РОЗДІЛ 2.

АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ВІТЧИЗНЯНОГО ПІДРУЧНИКА ДЛЯ ДОПОМІЖНОЇ ШКОЛИ

2.1. Періодизація процесу становлення шкільного підручника в історії корекційної педагогіки

Дослідження історіографічних проблем становлення та розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки важливе на кожному етапі його розвитку, оскільки відображає принципові зрушення у різних напрямках розвитку історичної науки.

До важливих завдань історіографії педагогічної науки відноситься розроблення періодизації дослідження історії школи та педагогіки. На думку Н.Гупана, під періодизацією слід розуміти логічне розмежування досліджуваного періоду у відповідності до якісної характеристики його стосовно самостійних окремих етапів. Періодизація є важливим питанням методології наукового пізнання [39, с. 45-49].

Кожне дослідження може мати конкретні особливості своєї періодизації, які відбивають його специфіку. Періодизація повинна відображати принципові зрушення та мати певну різнобічність у напрямках розвитку історичної науки [86].

У загальній педагогіці дослідження та розробка підходів до проблем періодизації розвитку педагогічних явищ в Україні були предметом досліджень вітчизняних науковців Л.Березівської, М.Гриценко, Н.Гупана, О.Сухомлинської та ін.

Окремих аспектів історіографії торкалися у різні роки автори загальних праць і підручників з історії педагогіки М.Гриценко, М.Даденков, С.Чавдаров та ін.

Перші спроби обґрунтувати періодизацію історії української школи й педагогіки були зроблені Я.Бурлакою та Ю.Руденко ще на початку 90-х рр.

XX століття. Вони пропонували розподілити розвиток української школи та історико-педагогічної науки на етапи, але автори не розглядали історико-педагогічний процес як специфічне явище, що має свої закономірності [55, с. 7-13].

У своєму дослідженні Н.Гупан обґрунтував основні етапи та періоди становлення й розвитку історії педагогіки в Україні та визначив такі основні чинники періодизації, як особливості процесів розвитку школи, освіти, педагогічної думки [39]. Він вказував, що основою періодизації є не тільки зміни в суспільному житті України в 20 столітті, а й зміни в змісті, методології, підходах до вивчення педагогічних явищ на тому чи іншому етапі розвитку самої науки [39].

О.Сухомлинська розробила періодизацію становлення та розвитку педагогічної думки в Україні. В її основу вчена поклала соціокультурні, культурно-антропологічні та суто педагогічні підходи. Цінним, на нашу думку, в періодизації О.Сухомлинської є те, що вона виділила домінанти, характеристики, притаманні суто українській педагогічній думці [147, с. 68].

Розвиток теорії та практики навчання осіб з психофізичними вадами в Україні відбувався під впливом спеціальної педагогіки. Історико-педагогічне дослідження основних етапів розвитку дефектології, на нашу думку, сприяє усвідомленню та осмисленню реформувань, які відбувались протягом всього періоду розвитку дефектологічної науки.

Підходи до питань періодизації розвитку дефектології розглянуті в роботах науковців В.Бондаря, М.Замського, В.Золотоверх, Л.Одинченко, Н.Коняєвої, О.Потапенко, М.Супруна, В.Феоктістової, С.Федоренко, В.Шевченка, М.Ярмаченка та ін.

У цих працях зібрано та проаналізовано багато цінних фактів з історії дефектології, розроблено критерії періодизації, обґрунтовано періоди та етапи становлення та розвитку спеціальної освіти. Як зазначають В. Бондар та Л.Одинченко, що підставою для періодизації процесу становлення й розвитку теорії виховання та навчання дітей з інтелектуальними

порушеннями виступають ідеї, погляди, тенденції, які суттєво вплинули на зняття обмежень у громадському і трудовому житті таких осіб [9, с. 2-5].

Очевидним є той факт, що сучасні вчені для розробки питань періодизації педагогічних явищ ураховують і суспільно-політичні чинники і внутрішню логіку розвитку педагогіки, як науки. Так, видатним українським вченим В.Бондарем обґрунтовано концептуальні положення щодо корекційної спрямованості процесу навчання осіб з інтелектуальними порушеннями та розроблена періодизація розвитку олігофренопедагогіки в Україні. Він виділив сім основних періодів становлення та розвитку освіти дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні.

В основу періодизації олігофренопедагогіки було покладено повну відповідність основним історичним віхам у суспільно-політичному житті суспільства. Згідно з цією періодизацією визначені наступні періоди:

1 період – 18 - перша половина 19 століття (розглядалися питання організації допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями).

2 період – 1900–1926 рр. (період становлення основ суспільної допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями та пошук шляхів їх соціального виховання). У цьому періоді було виділено 2 етапи:

1 етап (1900-1917 рр.) - відкриття першої приватної школи для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні за ініціатииви О.Сікорського та перші допоміжні класи для дітей з інтелектуальними порушеннями;

2 етап (1918-1926 рр.) - становлення елементів державної системи спеціального навчання дітей з інтелектуальними порушеннями та розробка теоретичних основ їхнього виховання.

3 період (1927-1936 рр.) - дитячі будинки було реорганізовано у спеціальні заклади. Посилення соціально-педагогічного спрямування у питаннях вивчення, діагностики, відмежування розумової відсталості від близьких до неї станів. Цей період включав 2 етапи:

1 етап (1927-1931 рр.) - перехід спеціальних шкіл на навчання за комплексними програмами;

2 етап (1932-1936 рр.) - реорганізація допоміжної школи у фабрично-заводську допоміжну семирічку і перехід дітей з інтелектуальними порушеннями на навчання за навчальними планами масової початкової школи.

4 період (1936-1955 рр.) - утвердження нових поглядів на особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Перебудова структури допоміжної школи, змісту і організації навчально-виховної роботи в ній. В цьому етапі виділяються 3 етапи:

1 етап (1937-1940 рр.) - проникнення педології в усі сфери навчально-виховної роботи допоміжної школи. Дефектологічна наука розпочала складатися як теоретична концепція нової системи виховання та навчання дітей з інтелектуальними порушеннями;

2 етап (1941-1945 рр.) - формування допоміжної школи у єдиний і самостійний заклад для дітей з інтелектуальним порушеннями у державній системі освіти;

3 етап (1946-1955 рр.) - спрямування науково-дослідної роботи на підготовку спеціальних програм, підручників, методичних розробок, оригінальних наочних посібників.

5 період (1956-1984 рр.) - становлення нових поглядів на можливості розвитку учнів, більш чітка орієнтація на корекційно-розвивальне навчання:

1 етап - поглиблене вивчення своєрідності психічного розвитку учнів, більш чітка орієнтація на корекційно-розвивальне навчання;

2 етап (1969-1984 рр.) - розвиток спеціальної дидактики, розкриття і дидактичне обґрунтування специфіки навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

6 період (1985-1995 рр.) - реформування спеціальної освіти осіб з психофізичними порушеннями.

7 період (з 1996 року) - період чинних підходів до спеціальної освіти, її структури, мети, змісту навчання, виховання і професійної підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями.

Проведений аналіз періодизації розвитку олігофренопедагогіки, розробленої В.Бондарем, Л.Одинченко, М.Супруном свідчить, що в основу періодизації було покладено повну відповідність історичним віхам у суспільно-політичному житті тогочасного суспільства. Характерною особливістю наукових пошуків істориків педагогіки того часу була ідеологічна спрямованість.

Проблема навчальної книги тісно пов'язана з розвитком освіти. Враховуючи те, що шкільний підручник є носієм предметного змісту освіти, (Д.Зуєв), особливим дидактичним об'єктом, книга, в якій викладені основи знань з певного навчального предмета (Український педагогічний словник), є моделлю людського досвіду, складовою частиною якого виступає педагогічний досвід (В.Беспалько).

Дослідження історико-педагогічного розвитку шкільного підручника потребує системного підходу до вивчення цього педагогічного явища. Підручникотворення розглядається як невід'ємний компонент цілісного процесу навчання.

У загальній педагогіці досліджувалися окремі аспекти шкільного підручника, а саме - система завдань підручника як засобу формування інтелектуальних умінь у школярів (Т.Завада, 1980), підручник як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів (О.Боданська, 1972), дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів (Л.Чосік, 1995), національна спрямованість змісту українських шкільних підручників з читання для молодших школярів (Н.Кузьменко, 1998). Вивчалися питання історії розвитку шкільного підручника (Л.Березівська, Л.Ващенко, Н.Гупан, Б.Жебровський, Я.Кодлюк, М.Лещенко, О.Пометун, В.Рокитнянський, О.Сухомлинська та ін.).

Я.Кодлюк у своєму дослідженні розкрила теоретичні основи та практику підручникотворення у галузі початкової освіти України, охарактеризувала етапи підручникотворення в період з 1960 по 2000 рр., розглянула сучасні тенденції підручникотворення та обґрунтувала

теоретичну модель підручника для школи першого ступеня з українською мовою навчання [67, с. 35]. На підставі проблемно-генетичного аналізу і синтезу наукової, історико-педагогічної та навчальної літератури, досліджувальний період нею був поділений на два етапи:

1-й етап (1960-1980 рр.) – розвиток підручникотворення в початковій освіті. У першому етапі були визначені відносно завершені підетапи:

- підручникове забезпечення процесу підготовки реформи школи 60-х років;
- перехід початкової школи на новий зміст і тривалість навчання (кінець 60-х–70-і роки);
- реформування початкової ланки освіти у 80-х роках та його вплив на практику підручникотворення.

2-й етап (початок 90-років ХХ століття-2000 рік). Зазначений етап автор структурував наступним чином:

- початок 90-х-1995 рр. - перехідний період у національному підручникотворенні;
- 1996-1999 рр. - перехідний період у національному підручникотворенні, період розробки державних стандартів загальної середньої освіти;
- стан підручникотворення в період запровадження Державного стандарту початкової загальної освіти.

Важливими для нашого дослідження стали праці вітчизняних науковців щодо вивчення історії становлення та розвитку шкільного підручника для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.

Вагомий внесок у розвиток підходів до змісту спеціальних підручників та методики корекційного навчання здійснили вітчизняні науковці-дефектологи Л.Вавіна, Т.Головіна, О.Граборов, М.Гнезділов, В.Грузинська, Г.Дульнєв, І.Єременко, Н.Кравець, В.Липа, В.Любченко, Г.Мерсіянова, Л.Одинченко, В.Петрова, Г.Плешканівська, Т.Пороцька, В.Турчинська, К.Турчинська та ін.

Аналіз наукових досліджень та ознайомлення з архівними матеріалами дозволили нам констатувати, що шкільний підручник для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями не був предметом системного дослідження та спеціального аналізу.

Спираючись на історико-педагогічний, феноменологічний, культурологічний підходи до історико-педагогічного, закономірного фактору у розвитку ставлення суспільства до людей з інтелектуальними порушеннями та внаслідок застосування системи методологічних принципів та методів вивчення історії навчання та виховання таких осіб нами було здійснено періодизацію становлення та розвитку шкільного підручника.

Застосування історико-педагогічного дослідження дало змогу визначити суспільно-економічні (війни, революційні події, зміни уряду та ін.), соціально-економічні (занепад і підйом промисловості, зростання чи зменшення дитячої захворюваності), організаційно-педагогічні (розвиток спеціальних навчальних закладів, започаткування науково-дослідних установ, проведення дефектологічних з'їздів та конференцій, випуск науково-педагогічної літератури) чинники, що сприяли становленню та розвитку шкільних підручників для навчання осіб з порушеннями інтелектуального розвитку в Україні.

Врахування зазначених чинників та проведення історіографічного аналізу шкільних підручників для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями дало змогу виокремити періоди у процесі його розвитку.

Необхідно зазначити, що в 20-ті роки ХХ століття закладалися передумови становлення навчальної книги для навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку. Аналіз архівних матеріалів свідчить, що з початку 20-х років ХХ століття навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розвивались як складова державної системи народної освіти. Зусилля уряду України спрямовувалися на розв'язання організаційних питань щодо створення мережі спеціальних закладів та розробки перших підручників для навчання дітей з

інтелектуальними порушеннями в умовах відсутності єдиного навчального плану та програми, розбіжності методичних підходів, відсутності навчально-методичного оснащення. Особливістю передумов розробки шкільних підручників для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні було те, що питання змісту, форм та методів не були розроблені і залишались поза уваги науковців.

Розроблена нами періодизація дослідження включає такі етапи:

1 етап (1929-1941 рр.) - характеризується становленням державної системи спеціальних закладів, розробкою офіційної програми для допоміжних шкіл (1927 р.) та виданням в Україні першого корекційного підручника з ручної праці для навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку «Слухай, дивись, роби». (авт. В.Данковська та А.Пономарьова), виданий видавництвом «Радянська школа».

Впровадження в навчальний процес нових навчальних планів і програм, видання першого спеціального підручника ініціювали процес подальших теоретико-методичних пошуків у розробці теоретичних основ корекційного навчання та видання підручників з інших загальноосвітніх предметів. Відповідно до Постанов ЦК ВКП(б) здійснюється перехід до предметного навчання, що стало важливою віхою у становленні підручників для допоміжної школи України. Характерною особливістю кінця 30-х років ХХ століття було розробка та видання спеціальних підручників для початкової школи з читання та української мови.

2 етап (1941-1960 рр.) – пов'язаний з повоєнним відновленням мережі допоміжних шкіл та залученням до спеціальної освіти всіх дітей з інтелектуальними порушеннями. На цьому етапі розробляються підходи до створення спеціальних підручників з усіх загальноосвітніх предметів. Відповідно до державної політики починає формуватися система методів, принципів, засобів корекційного навчання. Виключна роль в створенні цієї системи належить видатним вченим-дефектологам О.Граборову, М.Грищенку, Н.Кузьміній, Ф.Новік, О.Смалюзі та ін.

3 етап (1960-1990 рр.) - закладання науково-методичних засад підручникотворення для освіти учнів з інтелектуальними порушеннями на основі формування теоретичної концепції нової системи корекційної роботи в допоміжних школах України. Особливістю етапу є обґрунтування принципів положень щодо корекційної спрямованості змісту спеціальних підручників, визначення ефективних прийомів і засобів активізації та управління пізнавальною діяльністю учнів, охарактеризовано систему словесних, наочних і практичних методів навчання. (Г.Дульнєв, І.Єременко, В.Синьов). Якість підручників покращилася за рахунок більш систематизованого викладу програмного матеріалу, вдосконалення апарату організації засвоєння знань і вмінь учнів, урізноманітнення ілюстративного матеріалу. Тенденцією під час цього періоду було збільшення кількості експериментальних досліджень, що дозволило удосконалити зміст підручників. Недоліками підручників цього етапу є посилення ідеологізації, русифікації, комунізації в змісті підручників.

4 етап (1990 - початок 2000 рр.) – етап сучасного стану розвитку спеціальних підручників в незалежній Україні. Характерним для цього етапу є розкриття процесів реформування як допоміжної школи, так і змісту шкільних підручників. З метою розробки державної політики щодо модернізації національної системи освіти осіб з психофізичними порушеннями, науковцями Інституту дефектології АПН України було розроблено нову стратегію в галузі спеціальної освіти України, що вплинуло на оновлення змісту шкільних підручників для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Із проголошенням незалежної України постала потреба в докорінному перегляді змісту та завдань, у змісті шкільного підручника для цієї категорії дітей в Україні. Активна робота з удосконалення змісту шкільних підручників продовжується і на сучасному етапі завдяки фахівцям-дефектологам Л.Вавіній, Н.Королько, Н.Кравець, В.Липі, Л.Одинченко, В.Синьову, Н.Ярмолі та ін..

Таким чином, можна констатувати, що шкільний підручник для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні пройшов значний історичний шлях та розвивається, проходячи певні періоди які визначаються суспільно-політичними, соціально-економічними та організаційно-педагогічними чинниками.

2.2. Характеристика початкового етапу становлення підручників для допоміжних шкіл (1929–1941 рр.)

Олігофренопедагогіка та олігофренопсихологія кінця 20-х початку 30-х років 20-го століття перебувала у стадії наукового пошуку виважених підходів до розробки спеціальних засобів навчання дітей, які мали інтелектуальну недостатність. Психолого-педагогічна література 20-30-х років містила багато різнопланових досліджень, спрямованих на порівняння особливостей розвитку розумово відсталих дітей з їх нормально розвинутими ровесниками. З метою розробки спеціальних прийомів навчання, виховання та засобів корекційного впливу на розвиток таких дітей була розгорнута інтенсивна робота з проведення всебічного психолого–педагогічного вивчення розумово відсталих дітей під керівництвом учених-лікарів та дефектологів проф. А.Володимирського у Києві, проф. В.Протопопова у Харкові, проф. М.Тарасевича в Одесі, докт. І.Левінсона у Дніпропетровську.

Аналізуючи задачі допоміжної школи Л. Занков дійшов висновку, що допоміжна школа повинна брати навчальний матеріал із того ж кола дійсності, що й школа загальноосвітня, основний зміст програм повинен бути однаковий. Принципи побудови програм – східні. Враховуючи особливості розумово відсталих дітей, Л.Занков рекомендує скоротити програмний матеріал та уповільнити темп його проходження. Вся програма допоміжної школи повинна бути пронизана виховною роботою з метою компенсації недоліків особистості розумово відсталих дітей. Головним принципом побудови програм передбачалася конкретність, утилітарність, яка буде головним критерієм при відборі матеріалу. Враховуючи особливості мислення розумово відсталих дітей, Занков великого значення надавав принципу концентричності, який дозволить кожне нове знання базувати на поглибленні та удосконаленні умінь в нових ситуаціях, у використанні навчального матеріалу. Однак, учений попереджував, що «обмеження об'єму знань та навичок, даних розумово відсталим, до межі вузькоутилітарного,

визначало повернення до гнилого вчення про «соціально нейтральну особистість» [51, с. 17-21]. Підручники допоміжної школи повинні включати меншу кількість матеріалу, і цей матеріал повинен бути розподілений на більш довгий час. Доречно тут буде звернутися до результатів досліджень О.Граборова. Зокрема, ним було визначено, що для розумово відсталої дитини непосильна програма та підручники масової школи, тому необхідно розробити спеціальні програми та підручники.

У вересні 1929 року НКО України був затверджений навчальний план та офіційні програми для допоміжної школи, розроблені на основі програм для міських шкіл 1 ступеню і розраховані на п'ятирічний термін навчання. Принципи їх побудови: а) комплексність, тобто здійснення міжпредметних зв'язків при вивченні основних життєвих явищ (природа, праця, суспільство); б) розподіл навчального матеріалу від близького до далекого; в) вивчення навколишнього через трудову діяльність людей і в зв'язку з трудовою діяльністю учнів; г) зв'язок з життєвою практикою; д) концентричність.

За цими програмами допоміжна школа працювала близько 5 років. Принцип комплексної побудови цих програм отримав високу оцінку провідних дефектологів того часу (Л.Виготського, О.Граборова, Л.Занкова та ін.). О.Граборов пояснював, що комплексна система навчання включає в себе систематичне вивчення окремих навчальних предметів, дає визначення сутності комплексного навчального матеріалу для кожного вікового періоду з урахуванням розвитку дитини, що дало можливість говорити про побудову роботи з кожного окремо взятого предмету, об'єднуючи навчальний матеріал в єдину комплексну систему. Вчений визначив і чітко вказав завдання з кожного предмету; розробив комплексні теми і форми їх опрацювання; загальноосвітнім предметом у системі комплексу: математика, рідна мова, природознавство, суспільствознавство, мистецтво [33, с. 113-118]. О.Граборов пропонував розвивати у дітей сенсомоторику, сенсомоторний досвід. Елементами методичного обладнання школи він називав навчальні посібники і дидактичний матеріал, оскільки вони, на думку автора

організують діяльність учня у бажаному напрямку. Вважав, що для вивчення потрібно давати різноманітний матеріал, що забезпечить осмислення і швидше закріплення його в пам'яті учнів знань. Причому матеріал повинен бути життєво важливим і доступним, а не формальним, як це досі практикувалося.

Крім того, О.Граборов вказував на ті недоліки, що виникли внаслідок переносу методів навчання та роботи за підручником масової школи. Тому успішне оволодіння учнями навчальним матеріалом він вбачав у його спрощенні. Пропонував, окрім того, подавати дітям матеріал у різній структурі – простій або більш складній, визначив шляхи доступності навчального матеріалу: зменшення елементів структури та їх спрощення, опора на попередній досвід дитини, звертаючи увагу на обов'язкове дозування навчального матеріалу: «Дозувати матеріал – це означає визначити його обсяг для даної групи дітей, у даному випадку на даний відрізок часу, з даного предмету». Основне завдання він вбачав у тому, щоб учень не лише в загальному зрозумів навчальний матеріал, а й розумів співвідношення і роль складових його частин. Тому навчальний матеріал, що вивчається у допоміжній школі повинен бути не лише структурно розміщений, а й дозований, на відміну від масової школи. Непосильний навчальний матеріал призводитиме до зриву знань, формального його засвоєння і в подальшому не може використовуватися в житті.

Одним із найсуттєвіших питань О.Граборов вважав розгляд питання про навчальні посібники для допоміжних шкіл. Учений виділив ряд вимог, яким повинні вони відповідати, зокрема: бути виготовленими з якісного матеріалу, бути досить сучасними, а не саморобними, бути естетичними. Він звернув увагу на наявність методичної літератури для масової школи, яку необхідно знати педагогу допоміжної школи, оскільки спеціально розроблених методичних посібників для допоміжної школи немає: «є лише окремі несистематизовані вказівки, головним чином загального характеру, розсіяні по різних роботах» [32].

До цього часу допоміжна школа України не мала спеціальних підручників. Для навчання розумово відсталих дітей вчителям рекомендувалося використовувати підручники загальноосвітньої школи 1 ступеня.

Кінець 20-х років 20-го століття став початковим етапом у становленні та розвитку спеціальних підручників для допоміжних шкіл.

В 1928 році був розроблений та виданий в РРФСР видавництвом «Государственное издательство РСФСР Москва-Ленинград», навчальний посібник для навчання дітей, які мали інтелектуальну недостатність «Я учусь», автори А.Дернова-Єрмоленко та Є.Норкіна, за яким і відбувалось навчання дітей першого року навчання в допоміжних школах України [89

Цей навчальний посібник був розроблений за комплексною системою і складався з двох частин, одна з яких призначена була вчителю. Призначався він для навчання розумово відсталих дітей допоміжної школи першого року навчання та дітей, які не здатні були опанувати програму масової школи протягом декількох років. В ньому передбачалося надання розумово відсталим учням елементарних навичок письма, читання, рахунку та соціально-побутових навичок. У зміст посібника входили відомості про оточуючі дитину предмети та явища, доступні їй безпосередньому спостереженню; відомості, що сприяли розширенню кругозору дитини і розумінню навколишньої природи та дійсності, необхідних учню для самостійного життя. Передбачалось, що проходження навчального матеріалу буде здійснюватися концентричним колом, відомості на початку даватися в самих загальних та елементарних рисах, а потім, при наступних повтореннях, розширюватися та поглиблюватися.

Передбачалось, що навчання за посібником повинно вирішувати не тільки загальноосвітню, але й виховну функцію. Він повинен розвивати в учнів спостережливість, пізнавальні здібності, увагу.

Автори пропонували широко використовувати безпосередні спостереження предметів та явищ, а потім відтворювати їх усіма доступними

дітям і відповідними самому характеру предмета способами, а також встановлювати міжпредметні зв'язки. Визначалася послідовність вивчення кожної теми, при цьому рекомендувалося дотримуватися певних етапів, починаючи від спостереження та закінчуючи письмовою роботою за певною темою. В посібнику зроблена спроба об'єднати майже всі предмети навчальної програми. Посібник складався з 6 комплексів. Складові комплексів були наступними: 1 комплекс – «Введення в шкільний побут та шкільну роботу». 2 комплекс – «Я сам і хто зі мною». 3 комплекс – «Що на мені». 4 комплекс – «Що я їм». Сезонні комплекси теми «Розробка червоного календаря». Складався він з завдань та ряду малюнків, матеріалу для письма, читання і рахунку, таблиць, плакатів, оповідань, прикладів та задач, вправ для розвитку рук, матеріалу для проведення ортопедії особистості. Кожна тема комплексу містила вказівки для використання навчального матеріалу при вивченні мови, а також висновки, яких повинні дійти діти після засвоєння даної теми. Заняття з української мови передбачали не тільки навчання письму учнів, але й розвиток пізнавальних можливостей учнів, формування навички усної та письмової мови, розуміння мови оточуючих. Для роботи дітям не видавався весь посібник, а лише листок - картка з завданням. Згідно матеріалу комплексів дітей навчали читанню з карток, поділяючи текст картки на слова, копіюючи слова в зошит і потім читаючи їх, повторюючи за вчителем та запам'ятовуючи образи слів. Щоб навчитися писати, учні копіювали написані слова, потім самі їх писали. Своє ім'я і першу букву прізвища діти повинні були навчитись писати в перші дні вступу до школи. Завдання з арифметики передбачало озброїти учнів знаннями та навичками у виконанні рахункових операцій. Яскраво вираженим було практичне спрямування занять. Зверталась увага на дотримання поступовості у вивченні математичних знань, обов'язковим був пропедевтичний етап в навчанні. Найбільш суттєвим в цьому посібнику було достатньо повне використання педагогічного рисунка. В посібнику велика кількість рисунків подавалася тільки в контурах, відособлено від тексту,

достатньо великого розміру. Дітей знайомили з числами починаючи з 1-го десятку до 1000000; дії в межах 1000, іменовані числа, міри довжини, вага, час, проценти, прості задачі тощо. Вимоги до виконання завдань учням ставились досить високі, тому вони не завжди були доступними для виконання розумово відсталими дітьми. посібника. Заняттям з психічної ортопедії відводилось перше місце по їх значимості для розвитку учнів Ці завдання включали вправи на розвиток органів відчуття, основних психічних функцій. Це вправи на виконання операцій порівняння, на довільну увагу, на тренування волі, спостережливості, швидкості реакцій. Метою цих вправ було розвинути здібності дитини, поповнити запас елементарних уявлень і понять і саме головне - дисциплінувати волю. Навчальний посібник містив вправи психічної ортопедії, які проводились регулярно, протягом всього курсу навчання [90]. Розробка цього навчального посібника – це перша спроба систематизувати та узагальнити теорію й практику навчання і виховання розумово відсталих дітей в умовах допоміжної школи з урахуванням досвіду минулого і нових радянських принципів.

Початок 30-х років ознаменувався в житті Української школи реформами, які були спрямовані на удосконалення навчально–виховного процесу і повинні були створити умови для міцного, систематичного засвоєння учнями знань.

Постанови ЦК ВКПБ(у) від 23 серпня 1930 року «Про загальне обов’язкове початкове навчання, ЦК ВКПб від 5 вересня 1931 року, «Про початкову та середню школу», від 25 серпня 1932 року «Про навчальні програми та режим в початковій та середній школі», від 12 лютого 1933 року, «Про підручники для початкової та середньої школи» зобов’язували розпочати роботу по складанню нових навчальних планів, програм і підручників, які б відповідали завданням політехнічного навчання.

В.Павловський, визначаючи 30-ті роки черговим етапом у розвитку шкільних підручників в Україні, вказував, що саме в ці роки комплексна система почала переростати в комплексно-проектну систему, загострилась

увага до активізації навчально-виховного процесу, на його політизації. Критеріями розробки підручника були ідеологічний напрямок, діалектико-матеріалістична методологія його побудови, науковість змісту, педагого-педологічний принцип. Матеріал підручника повинен був бути пов'язаний з суспільним життям, навколишньою дійсністю, мати практичне спрямування на певну суспільно-корисну працю пов'язуючи теорію з життям. Він повинен був бути організатором для учнів, але передбачав контроль з боку вчителя, розрахований на середнього учня. Він також передбачав використання досвіду з життя, наочні приладдя, лабораторію, практичну роботу [101, с. 51]. Але в побудові підручників початку 30 років існували певні недоліки, які в майбутньому вимагали виправлення.

В.Павловський в статті «Основні хиби у побудові підручників для політехнічної школи» вказав на недоліки в підручниках 30-х років:

1. Підручник продовжував будуватись за типом робітної книжки. Роль і значення підручника в педпроцесі продовжували розцінюватись з позицій комплексно–проектної системи, коли підручник розглядався як джерело допоміжного дидактичного матеріалу, де увага концентрувалась не на систематичному викладі основ наук, а на організаційних і методичних засобах до опрацювання матеріалу, який з досвіду буде здобувати учень. Думка про те, що люди вчать з власного досвіду, продовжувала тяжіти над підручником.

2. В підручнику не було чіткої систематичності у викладі, продовжувала існувати традиційна вада комплексної системи (матеріал подавався з погляду виробничих, краєзнавчих вимог без урахування послідовності науки, незважаючи на потребу закріплювати надані знання та перевіряти їх.

3. У підручнику не було чіткого розмежування між матеріалом з основ наук і дидактичними джерелами. Часто основи наук розчинялись у великому дидактичному матеріалі, переважали дрібниці, що затушковували головне.

4. Підручник вражав зовнішньою політизацією, будучи внутрішньо аполітичним.

5. Переважала надзвичайно низька наукова вартість підручника.

6. Підручники з літератури та історії мали націоналістичні тенденції.

7. Підручники не відповідали особливостям дитячого віку. Використовувалося багато малодоступних понять, велика кількість повторень, матеріал не концентрувався на чомусь важливому, була група, яка відсутня конкретність, цільність у викладенні для однієї групи, враховуючи те, що авторами підручників була група, яка залишала на своєму матеріалі відбиток свого стилю.

8. Незадовільним було технічне оформлення та ілюстративний матеріал підручників. Шрифти, формати і папір в підручниках були розбіжні і зумовлені не педолого-педагогічними вимогами, а наявним запасом шрифтів або паперу у видавництві.

У січні 1930 року НКО затверджує статут про заклади для дефективних дітей і підлітків – глухонімих, сліпих, розумово відсталих, у якому знайшли відображення розроблені Урядом основні положення, що стосуються розумово відсталих дітей, а саме – умови прийому до них, зміст освіти (введення загальної початкової освіти для розумово відсталих дітей), функції керівництва даними закладами [14, с. 11].

Виробничим планом НКО УРСР на 1931 рік [16, с. 3] передбачалось розробити питання про запровадження загального навчання серед дефективних дітей і організувати роботу по складанню спеціальних програм та підручників. У серпні 1931 року ці питання були заслухані на Колегії НКО УРСР. Колегія ухвалила з 1932 року розпочати здійснення загального обов'язкового навчання розумово відсталих дітей 8-10 років, щоб до кінця 1932 року охопити всеобучем біля 60% розумово відсталих дітей, а до 1933 року закінчити всеобуч. Згідно цих рішень, розумово відсталі діти повинні за період шестирічного навчання опанувати курс чотирирічної масової школи. Діти, яким було 11-14 років, мали навчатися 4 роки. Якість навчання мали

забезпечити спеціально підготовлені підручники та спеціальна методична література для вчителів. Видавництву «Радянська школа» пропонували підготувати випуск спеціальних підручників українською мовою та методичну літературу для вчителів. Ці постанови стали підставою для підготовки методичних рекомендацій з основних розділів навчально-виховної роботи.

В цей час на основі програми для допоміжних шкіл, складеної О.Граборовим у 1925 році, за якою працювали у 1931 році більшість допоміжних шкіл колишнього Союзу, в Україні був розроблений і виданий перший спеціальний підручник з ручної праці для навчання дітей з розумовими вадами «Слухай, дивись, роби» (автори В.Данковська та А.Пономарьова, видавництво «Радянська школа»). Підручник з аплікаційних робіт призначався для навчання першої групи учнів допоміжної школи віком 8-10 років, не знайомих з жодним видом пропедевтичної праці. Підручник був першою спробою надати комплексності змістові аплікаційних робіт за допомогою. «ланцюгової методики». Заголовок «Слухай, дивись. роби» підкреслював провідну ідею методики проведення таких робіт. Перші роботи, на думку авторів, мали бути застосовані й для підготовчої групи, лише з більшими за розмірами геометричними фігурами. Складався підручник з 2-х частин, перша з яких була призначена вчителю. Друга частина складалася з інструкцій щодо послідовності виконання завдань від простих до складніших, її використовували учні.

Основою розробки змісту і методичного апарату підручника стала «ланцюгова» методика професора І. Соколянського, створена для роботи зі сліпоглухоніми дітьми, а пізніше - використана його учнями для інших категорій дефективних дітей. Одним із основних методичних прийомів виконання практичних робіт був поділ аплікацій на елементи, їх виготовлення «ланцюговою» методикою.

Для виконання різних видів аплікацій автори пропонували дотримувати співвідношень між розмірами окремих частин. Роботи

реєструвались за номерами, залежно від складності поділялися на цілі «ланцюги» завдань. Наводячи ці «ланцюги», автори запроваджували нові поняття та способи роботи. Для поділу великого квадрата на менші використовувалась така термінологія: великий квадрат (першої величини), середній квадрат (другої величини), маленький квадрат (третьої величини) тощо. Така сама термінологія стосувалась й інших геометричних фігур.

У першій та другій частинах підручника містилися завдання з виготовлення аплікацій. Наприклад: Робота 1. Квадрат із двох прямокутників першої величини. Робота 10. Двоколірний шаховий килимок із квадратів третьої величини. Робота 22. Фабрика. Перший будинок – прямокутник першої величини; покрівля – трикутник, що утворився з трикутника першої величини, розрізаною на два рівні трикутники. Другий будинок – квадрат першої величини; покрівля така сама, як і в першому будинку.

Користуючись спеціально розробленою методикою, вчитель навчав дітей виготовляти фігури певного розміру, складаючи та розрізуючи фігури першої величини (квадрат 8-10 см). Наприклад, взяти квадрат першої величини, скласти його вдвоє – утвориться прямокутник першої величини.

Кожна частина підручника мала чотири розділи: вступ, опис виконання комплексних тем першого, другого і третього триместрів. Завершувався він рекомендаціями щодо застосування «ланцюгової методики» при навчанні розумово відсталих учнів ручній праці (зокрема, аплікаційних робіт). Автори вважали за доцільне специфічне застосування «прямої настанови» та «зорової інструкції», застосовували «пряму настанову», що ґрунтувалася на наслідуванні.

Така чітко обумовлена послідовність роботи теоретично обґрунтовувалась. На думку авторів, діти легкого та помірного ступеня розумової відсталості можуть засвоїти певні трудові навички (вирізування, наклеювання тощо), якщо практичні операції розчленувати на елементи, застосовуючи наслідування дій педагога, а в разі потреби – використовуючи «пряму настанову». В рекомендаціях учителям автори пропонують приділяти

певну увагу технічно-методичним вказівкам, а саме: рекомендують переходити до наступної «ланки ланцюга» тільки після виконання всіма дітьми попередньої роботи. Аби своєчасно попередити методичне виконання певної «ланки» роботи, слід застосовувати спеціальні вправи для перевірки (методом накладування).

Ця методика сприяла розвитку у дітей прийомів планування і самоконтролю. Учні привчалися поетапно порівнювати результати роботи, запобігати помилкам, давати словесний звіт про виконання дій та оцінювати їх.

В архівних документах України не відтворено, скільки часу використовувалась ця навчальна книга для навчання розумово відсталих дітей, але дефектологами України розпочались активні пошуки змісту, методик навчання цієї категорії дітей та розробки спеціальних програм і підручників.

У 1931 році Наркомосом РРФСР був розроблений та запропонований навчальний план для допоміжних шкіл, розрахований на 6 років навчання, в якому трудове навчання було спрямовано на професійну підготовку. Ці плани свідчать про намагання Наркомосів як Росії, так і України про максимальне наближення змісту навчання допоміжної школи до масової. Але ці навчальні плани не виправдали себе. Навчання відбувалось за підручниками масової школи. Труднощі подальшої теоретичної роботи по підготовці та розробці навчальних книг для допоміжних шкіл пов'язані з тим, що «ми ще дуже мало знаємо вікові та індивідуальні особливості тих дітей, що потребують допоміжного навчання..., не маємо докладної психофізичної характеристики дітей, не знаємо причин, які зумовлюють «трудність», не маємо досконалих методик для діагнозу, а в зв'язку з цим, не можемо визначити, якої саме навчально-виховної роботи, якого педагогічного процесу кожна з цих категорій дітей потребує...» [161, с. 82].

На початку 30-х років досить різко загострились протиріччя між розумінням цілей та завдань допоміжної школи. Це сталося внаслідок того,

що на II з'їзді СПОН було висунуто ідею про зближення масової школи з допоміжною з метою підвищення рівня вихованості вихованців останньої. Зміст навчання, вимоги, завдання масової школи почала копіювати допоміжна, і таким чином нівелювати основне завдання допоміжної школи – корекцію психофізичних порушень її вихованців. Вчені прихильники Л.Виготського з оптимізмом зустріли положення, надаючи соціальному фактору провідної ролі у навчально-виховному процесі розумово відсталих дітей. Інша група дефектологів, у тому числі й А.Грибоедов, песимістично поставилися до ідеї впливу соціуму на розвиток розумово відсталих дітей.

Чергові завдання установ дефективного дитинства були розглянуті на першій Всеукраїнській конференції в справі освіти дефективних, яка вперше була проведена в Україні в 1932 році за участі делегації НКО Білоруської РСР і науковців Москви. На конференції обговорювалися питання про стан і завдання освіти дефективного дитинства, організацію педагогічної роботи, питання розробки спеціальних програм та підручників для допоміжних шкіл, пристосовуючи навчальний матеріал до особливостей цього дитинства, розвивати нові активні методи, що сприятимуть вихованню свідомих будівників соціалізму, розвивати самодіяльність дитини, вміння самостійно працювати з книгою. Визначалося, що Постанова ЦК ВКП(б) від 5 вересня 1931 року мала вирішальне значення для піднесення роботи дефективного дитинства. А саме, на основі програм для звичайної політехнічної школи, які забезпечували більш систематизовані знання, на основі твердого розкладу занять, установи спеціальної освіти піднесли якість своєї роботи. Але недоліком було механічне перенесення програм для загальноосвітньої політехнічної школи в допоміжні школи, «без достатньої пристосованості», що несе за собою недосконалість методів роботи. Доказом цьому є порівняння успішності дітей спеціальної та дітей звичайної політехнічної школи. Так, успішність учнів багатьох шкіл «дефективного дитинства» дорівнювала лише 75-80%, в той час, як середня успішність учнів політехнічної школи за 1931 рік дорівнювала 83-90%.

Конференція відзначила, що після прийняття в Україні Постанови «Про загальне обов'язкове навчання дефективного дитинства» значно зросла кількість установ для навчання розумово відсталих дітей. В цьому відношенні цікаві та показові дані про кількість «дефективних» дітей, охоплених освітою, в порівнянні з даними 1921 року, коли в Україні було 28 установ, які охоплювали 1 154 учнів різних категорій. Дані ж на 1 жовтня 1932 року вказують на 76 установ (для розумово відсталих – 50), в яких навчалось 8692 учня (по Києву допоміжними групами в 1921 році було охоплено 200 дітей, в 1931-32 році – 1691 дитина). На першій Всеукраїнській конференції було вказано на термін запровадження загального обов'язкового навчання дефективних в Україні. Для розумово відсталих дітей цей термін було визначено 1 жовтня 1935 року.

В 1932 році наказом Наркомпросу РРСФСР від 1 квітня 1932 року допоміжна школа була перетворена в допоміжну школу ФЗС. В дію ввійшли навчальні плани, в основу яких був покладений план масової школи. В цей навчальний план було введено два концентри. Перший концентр був розрахований на 5 років, протягом яких вивчалась програма першого ступеню масової школи (4-х річна). Другий концентр (6 – 7 рік навчання) повинен був забезпечити підготовку учнів допоміжної школи до вступу в ФЗУ. Проект цих програм був виданий в 1933 році, а в якості робочих програм вони вийшли в 1934 році. Ці програми були предметними і включали вивчення таких предметів, як математика, фізика, мова, література, біологія, суспільствознавство, географія, праця. Допоміжні ФЗС мали установку на політехнічну освіту учнів. Програма з математики ставила завдання надати учням об'єм міцно засвоєних математичних знань, наявність яких була б засобом подальшого руху учнів до максимально можливого у їх розвитку; підготувати учнів до вступу в ФЗУ; розвивати мислення, виробляти кмітливість, чіткість, точність дій; сприяти розвитку умінь робити узагальнення, висновки, умозаключення, тобто все те, що в основному входить в завдання корекції дефектів розумово відсталих дітей [124, с. 3].

Програми з математики для першого концентру допоміжної школи за своєю структурою та об'ємом практично не відрізнялись від програми першого концентру масової школи. Програмний матеріал програм першого концентру включав: вимірювання, креслення, арифметику, геометричний матеріал, звичайні дробы. Другий концентр програми з математики включав алгебру і геометрію. Програми з мови включали розділи граматики, орфографії, пунктуації (оволодіння грамотою, правописом, поняттям про речення, його види та розділові знаки, частини мови); елементарні відомості з історії мови та письма (значення мови, словотворення); робота з книгою та газетою (читання, передача прочитаного, уміння користуватися довідником, словником, швидкість читання; техніка усної та письмової мови (усний та письмовий переказ прочитаного, твір за картиною).

Становлення стабільних шкільних підручників для допоміжних шкіл України відбулось тільки після прийняття Постанови ЦК КПБУ від 11 березня 1933 року «Про підручники для початкової і середньої школи» [59, с. 95-101]. Під стабільними підручниками розуміли єдиний підручник для кожної навчальної дисципліни, який діяв би досить тривалий час і відображав найвагоміші наукові досягнення. У Постанові чітко виділилась лінія на систематизацію знань учні, шляхом запровадження стабільних підручників. У ній сказано, що: «початкова та середня школа України до цього часу не мала справжнього стабільного підручника», визначалось, що Наркомос України протягом багатьох років проводив лінію, не спрямовану на створення справжнього підручника, а на так звану «робітну книгу» та «журнал-підручник», які не давали систематичних знань з окремих дисциплін, що вивчаються в школі.

Вище вказана Постанова ухвалила визнати лінію Наркомосу України і ДВОУ в справі виготовлення шкільних підручників за неправильну. В зв'язку з цим, ЦК КПБУ відзначив, що ухвала колегії НКО від 14 лютого 1933 року, де зазначено, що з 1928 року Наркомосом УСРР прийнято загальну установку на стабільність підручника, яка не відповідала дійсності і

фактично затушковувала неправильну лінію НКО в справі виготовлення підручників. Засудити та відмінити документи, видані НКО, а саме: а) Резолюцію секції науково–педагогічного комітету НКО від 1924 року, в якій замість стабільного підручника рекомендується видати для школи «групові робочі бібліотеки; б) директивну вказівку науково-педагогічного комітету НКО від 1926 року, в якій встановлюється, що робоча книга є «ідеал, до якого ми прямуємо» в шкільному навчанні; в) Постанови колегії НКО від 1930 року, які зобов'язують видати навчальні книги у вигляді робітної книги, та Постанову колегії НКО від 7 листопада 1930 року про обов'язкове застосування у всіх школах України журналу-підручника». Постанова вимагала припинення видання так званих «робочих книг» та «розсипних підручників», які не дають систематичних знань з дисциплін, а також визначила вимоги до нових навчальних програм та підручників, а саме: методологічна витриманість, історизм, відповідність віковим особливостям учнів, забезпечення потрібного обсягу знань основ наук, умінь та навичок.

Видання стабільних підручників з рідної мови, математики, географії, фізики, хімії, природознавства передбачалось розробити до 15 липня 1933 року з тим, щоб розпочати застосування їх з початку навчального року – 1 вересня 1933 року.

Визначалось, що для кожної окремої дисципліни повинен існувати єдиний обов'язковий підручник, затверджений Наркомосом і виданий видавництвом УЧПЕДГІЗ. Кожному краю та області з дозволу Наркомосу дозволялось видавати крайову навчальну книгу для початкових шкіл на базі місцевого краєзнавчого матеріалу. Однією з важливих вимог було домогтися стандартизації підручників щодо їх технічного оформлення (формат, палітурка, шрифти, папір, брошурування, малюнки) і безумовного поліпшення його якості [125, с. 5-6].

В цей період для вивчення загальноосвітніх предметів в допоміжних школах Росії були розроблені такі підручники: з мови та читання, авторами яких були Є.Буцкова, А.Берая, М.Гнезділов, Є.Грузинцева, В.Тимофєєв,

В.Селіхова; з арифметики – Н. Кузьміна-Сиром'ятнікова; з природознавства – В.Балабушевич, Л.Ісаєнко, В.Постовська, М.Сапожніков; з географії – В.Грузінська, Л.Серебровська. Цими підручниками, які відповідали вимогам програм для допоміжних шкіл, користувались і школи України.

Перед українськими дефектологами постала проблема у вирішенні питання про побудову стабільного національного підручника з рідної мови. Задачі та шляхи вирішення цієї проблеми були висвітлені у статті професора Н.Тарасевича «До питання про побудову учбового плану і програм та про підручник рідної мови в допоміжних школах для розумово відсталих дітей» за матеріалами німецької спеціальної літератури [59, с. 95-101], де він вказує, що справу треба починати з відповідної побудови учбового плану й програми..., але у нас питання це спрощується до такого ступеню, що програми нормальної школи іноді просто переносяться до допоміжної школи, урізаючи їх на один рік... Н.Тарасевич пропонує вивчати досвід німецьких дефектологів, які приділяли в свій час досить велику увагу питанням про особливості навчання розумово відсталих дітей в допоміжних школах: «Щодо розвитку навичок у читанні розумово відсталих дітей у німецькій літературі є цікаві експериментальні матеріали, що служать для обґрунтування побудови навчального плану, програми, букваря та читанки», які можна критично використати в нашій допоміжній школі.

Питання про розробку спеціальних букварів та книжок для читання, про учбові плани й методики роботи з рідної мови в допоміжних школах вирішувались там на об'єднаннях практичних працівників допоміжних шкіл та наукових з'їздах по лікарській педагогіці. Зокрема, на з'їзді, який відбувся в 1930 році були визначені вимоги до побудови спеціального корекційного підручника з рідної мови. Вказувалось, що «учбовий план, програма і підручник з рідної мови для допоміжних шкіл має такі специфічні сторони, які не можуть бути властивими програмам та підручникам з рідної мови для нормальних шкіл» [235, с. 96]. Тому всі плани, програми, підручники для розумово відсталих дітей повинні мати в собі поруч із завданнями по

засвоєнню дітьми певного кола нових знань та навичок, завдання, направлені на корекцію в процесі всіх затримок та функціональних дефектів розвитку, «що стоять на перешкоді нормальному ходові шкільного навчання слабоумних дітей». Принципи та методи сенсомоторної культури і психічної ортопедії повинні мати місце в навчальних планах, програмах та підручниках всіх без винятку предметів, що вивчаються в допоміжній школі. Підручники повинні будуватися на конкретному матеріалі, взятому з навколишньої дійсності. Вони повинні бути насичені ілюстраціями, які допоможуть збуджувати і підтримувати інтерес у розумово відсталих дітей до навчання, розвиватимуть їхню увагу, пам'ять і тим самим підвищуватимуть точність їх зорових, слухових і дотикових сприймань та розрізень. Особливо це стосується підручників для початкового навчання. Навчання рідній мові в допоміжній школі на стадії букваря та першої читанки повинно весь час поєднуватись з розглядом малюнків, обговоренням та описом їх дітьми. Наочне навчання рідної мови повинно починатися з власних переживань дитини, конкретних фактів навколишньої дійсності.

Перед тим, як приступити до розробки спеціальних підручників з рідної мови, українські дефектологи проаналізували досвід німецьких дефектологів Геллера та Деєга, які звертали велику увагу на корекційну спрямованість процесу навчання допоміжної школи. Геллер вказував на те, що «... плавне, безпомилкове й чітке мовлення, читання й письмо є таким же доконечним завданням допоміжної школи, як і нормальної школи. Але добиватися цього завдання в допоміжній школі треба шляхом правильного і точного користування з боку самої дитини її власним мовним запасом і поступово збагачувати цей запас за рахунок тих слів, що наповнилися для дитини живим, конкретним змістом.

Геллер та Деєга розглядають навчання читання розумово відсталих дітей як ступеневий процес, який має чотири основні стадії: літеральна, складова, окремих слів і окремих фраз та три допоміжні: літерально-складова, склади-окремі слова, слова-фрази. Ступені в розвитку навичок

читання у розумово відсталих дітей за Деегом характеризуються тривалістю кожного окремого ступеню і мають специфічні особливості, які слід брати до уваги, щоб допомогти дитині легше перейти до подальшого ступеня читання. Кожен ступінь навички в читанні має свої специфічні особливості, які слід брати до уваги, щоб допомогти дитині легше перейти до наступного ступеня читання. При переході від ступеня до ступеня в навичках читання крок за кроком зменшується й час, що його витрачає дитина для прочитання текстового уривка. У процесі навчання читання дитина поступово переходить від уривчастого читання до плавкого, від помилкового до правильного, від повільного до швидкого. І лише в кінці шостого року навчання у більшості розумово відсталих дітей з'являється правильне та швидке читання. Цей факт має основне значення для аналізу розуміння дітьми читаного тексту. Розуміння прочитаного зростає з підвищенням механічної здібності читати.

Звідси випливає і методична вимога для допоміжної школи: тривалий період вправлення дітей у так званому пояснювальному читанні. Курзорне (не пояснювальне читання з переказом змісту прочитаного) читання в допоміжних школах можливе лише наприкінці навчання рідної мови. Ця затримка у розвитку читання розумово відсталих дітей має велике методичне значення для правильної побудови навчального плану, програми та шкільних підручників з рідної мови для допоміжних шкіл. А значить, при розробці підручників потрібно виходити лише з тих вимог в навчанні рідної мови в допоміжній школі, які дитина може виконати за звичайних умов навчання з року в рік.

Наведені вище експериментальні матеріали німецьких вчених—дефектологів, на думку професора Н.Тарасевича, вимагали необхідності поширити подібні експерименти в наших допоміжних школах для удосконалення якості спеціального корекційного навчання в допоміжних школах України, «оскільки лише наслідки таких досліджень, якщо вони поставлені правильно і правильно проведені, можуть дати цілком об'єктивні

критерії для перегляду учбового плану, програми і змісту читанок для допоміжних шкіл».

З огляду на вище зазначене розпочались дослідження, які намагались визначити зміст спеціальних підручників, який би був корекційно спрямованим. У розроблених та виданих в той час методичних керівництвах для вчителів допоміжних шкіл вказувалось, що «Підручники для допоміжної школи повинні бути створені спеціальні, оскільки вони повинні відповідати програмі допоміжної школи і відповідати умовам спеціального навчання; бути простішими, з більшою кількістю ілюстрацій, мати матеріал для деяких великих спеціальних вправ з розвитку мовлення, розвитку елементарних просторових уявлень».

Є.Зав'ялова, досліджуючи особливості навчання рідної мови в допоміжній школі, вказує на те, що підручники з мови повинні бути трьох видів: букварі, книги для читання і мовні книги для письма. Вони повинні бути доступними розумінню дітей, відповідати особливим завданням їх навчання. Змістовий матеріал має бути поданий просто, чітко, конкретно. На перших порах варто подавати конкретний матеріал, поступово його ускладнюючи, повільно крок за кроком переходячи до більш складного абстрактного матеріалу. Автор пропонує знайомити дітей з поняттями форми, кольору, просторовими поняттями. Водночас вона вказує на значення ілюстративного матеріалу у підручниках. Радить подавати малюнки прості по композиції без надмірних деталей, але з чітким змістом, подавати їх в одному масштабі. Автор звертає увагу і на якість паперу підручника. У підручнику повинний дотримуватися принцип індивідуалізації завдань, який є актуальним для всіх рівнів навчання в школі. Особливо це стосується молодших школярів, оскільки в допоміжну школу приходять учні з різною підготовкою, мають різний рівень знань та навичок з предмету, різний шкільний стаж, неоднакове ставлення до шкільного навчання. Наголошуючи, що спеціальний підручник з рідної мови в Україні досі не був розроблений, за винятком підручника «Я вчуся» - автори Є.Норкіна та

А.Дернова-Ярмоленко, виданим в Росії, якими і користувались до цього часу в українських допоміжних школах [99].

В протоколі № 13 засідання комісії Народного комісаріату освіти (НКО) УРСР від 1-2 жовтня 1933 року вказувалось, що одним з питань була доповідь В.Боданського про можливість використання у допоміжних школах підручників для масової школи, виданих у 1932 р. На засіданні було прийняте рішення про можливість використання таких підручників в «учбових закладах інших систем». Було ухвалено затвердити такі підручники, як стабільні для допоміжних українських шкіл: «Мова» - 3-й рік навчання (автор І.Єзерський), «Арифметика» (теорія) (автор В.Попова – 3-4 рік навчання), «Арифметика» (задачник) (автор В.Попова – 3 рік навчання).

Найбільш узагальнено завдання та шляхи здійснення корекційної роботи подані у посібнику О.Граборова, Н.Кузьміної, Ф.Новіка [92]. У розділі «Дидактика допоміжної школи» автори піднімають питання про навчальні плани, програми, підручники. Характеризуючи навчальні програми для допоміжної школи, вони звертають увагу на те, що програми мало чим відрізняються від програм масової школи. Але структура побудови, розподіл матеріалу за роками навчання дали можливість відрізнити їх від програм для масової школи. Щодо підручників для допоміжної школи, то автори вказують: «необхідність спеціальних підручників для допоміжної школи викликана, насамперед, своєрідністю розвитку розумово відсталого дитини, особливостями її мислення, пам'яті і емоційно-вольової сфери». Водночас вони доводять необхідність різниці між підручниками для допоміжної школи та підручниками для масової школи, зумовлену психофізичними особливостями дітей. Це проявляється у частих повторях матеріалу, вільній його почерговості, значно більшому за обсягом та добором різноманітного матеріалу для вправ, більшої його конкретизації та ілюстративності.

На основі Постанови про підручники 1933 року, Харківським кабінетом дослідження учбової книги було розроблено «Положення щодо основних вимог і моментів поглиблення оцінки навчальних підручників».

Керуючись ним, були проаналізовані існуючі на той час підручники, вказані їх позитивні та негативні сторони. Це Положення обумовило необхідність розробки спеціальних шкільних підручників з рідної мови, читання, природознавства, географії, історії, конституції, праці. Наголошувалось, що в підручниках з читання необхідно розміщувати матеріал, який би готував учнів до вивчення матеріалу з природознавства, історії, географії, тому що в сучасних підручниках принципи поступового розширення навчального матеріалу не відображено належним чином. Визначаються вимоги до ілюстрацій, які «повинні бути науково грамотні, художні за своїм змістом, прості, але цікаві за змістом». Звертається увага на дотримання системи складності малюнка, що навчить спочатку читати прості ілюстрації, потім – складні, визначають місце малюнку в тексті та на сторінці. Велике значення приділялося позатекстовим елементам, зосереджуючись на шрифті, форматі, обсягу підручника, давалися пропозиції щодо розміщення текстового матеріалу та ілюстрацій. Правильне розміщення ілюстрацій та текстового матеріалу мало сприяти більш раціональній організації роботи дитини з підручником, адже очі дитини не стомлюються, увага не розсіюється, зорові сприймання полегшуються. «Дотримання правил розміщення матеріалу на сторінці полегшує процес читання». Формат підручника встановлювався з розрахунку довжини рядка, інтервалів між рядками і загальною допустимою кількістю рядків тексту на сторінці. Об'єм підручника для допоміжної школи повинен був бути значно більшим, мати значну кількість матеріалу для повторення, вправ і самостійної роботи. Зовнішнє оформлення підручника повинно бути красивим, переплетення – міцним і портативним.

В 1934 році НКО РРФСР розробив нові навчальні програми для допоміжних шкіл. Але вони не відповідали вимогам допоміжної школи. Змістовий матеріал повністю копіював програми масової школи. Збільшилося число навчальних предметів, значно розширився обсяг навчального матеріалу, не враховувалися можливості розумово відсталих дітей. Навчальний план був занадто розширений за рахунок перенесення з

масової школи предметів. В ці програми було внесено корективи: «Вказівки до програм допоміжних шкіл», у яких пропонувалося вилучити недоступний дітям матеріал, залишивши лише необхідний, привести його у відповідну систему, систематизувати, зменшити у програмах кількість пояснювального матеріалу, звернути увагу на розділи, матеріал яких мав першочергове значення для навчально–виховної роботи допоміжної школи.

Лише після прийняття Постанови ЦКВКП(б) від 4.06.1936 р. «Про педологічні викривлення в системі наркомосів» було корінним чином перебудовано роботу допоміжної школи і передбачалось розпочати систематичну роботу з розробки стабільних шкільних підручників для допоміжних шкіл в Україні. А.Іртегова, досліджуючи досвід викладання географії в допоміжних школах, відмічає, що у відповідності до прийнятої Постанови ЦКВКП(б) про педагогічні перегрупування було переглянуто всю роботу у допоміжній школі щодо викладання географії. Здійснена максимальна конкретизація матеріалу, уповільнено темп його проходження та дозування, що забезпечує спеціальна програма. Характеризуючи програму, автор відзначає, що всі розділи її дано в обсязі, який відповідає можливостям розумово відсталих учнів. За 4 роки (з четвертого по сьомий клас) дається обсяг знань за 3-й і 4-й клас масової школи, а не взагалі доступні знання.

Міністерством освіти УРСР було прийняте рішення про видання спеціальних підручників з української мови та читання. Воно ґрунтувалось на прагненні створити такі навчальні посібники, які б відповідали специфіці та умовам роботи з розумово відсталими дітьми, враховували б інтереси учнів, відповідали б, нарешті, відмінній від масової школи сітці годин і новим, складеним за цією сіткою, програмам.

У 1937–1941 роках українські автори підготували та видали ряд підручників з української мови та читання для допоміжної школи: Перші стабільні підручники з української мови «Граматика і правопис» для 5 класу (автор К.Черткова) та читання (автори В.Любченко, В.Тамарова) були розроблені та видані в 1937 році видавництвом «Радянська школа» за

дорученням Міністерства освіти УРСР. Автори цих підручників дотримувалися, в основному, цілого ряду вимог, поклавши, проте, в основу існуючі підручники для масових шкіл. Особливої різниці в системі завдань і вправ, в теоретичному викладі матеріалу в цих підручниках і в підручниках для масових шкіл не було.

Аналізуючи підручник з української мови «Граматика і правопис» (автор К.Черткова) необхідно зазначити, що його складено відповідно до програми для допоміжної школи і враховано особливості вивчення української мови. Теоретичний матеріал викладено стисло, в доступній для учнів формі. Теоретична частина книги складалася з визначення частин мови, формулювання правил, прикладів і зразків. Автори прагнули до урізноманітнення системи вправ і завдань. Вміщені вправи і завдання можна поділити на три основні групи: 1) з виконанням певних граматичних операцій над словом; 2) переклади; 3) творчі завдання. Пропонувались різні види робіт – підкреслити, розкрити дужки, прочитати і пояснити тощо. Велике значення приділялось зв'язку української мови з російською, у вправах мав місце взаємний переклад. В системі завдань творчого характеру передбачена робота учнів над темами: «мій цех», «моя ланка»..., «чим мені подобається кінофільм». Певна група завдань передбачала формування в учнів навичок культурної поведінки, особистої гігієни. Відповідно до програми розглядалися види ділових паперів. Даний підручник відрізнявся від попередніх методичною частиною та матеріалом для практичних вправ, які відповідали віковим особливостям учнів 5 класу допоміжної школи, різноманітністю вправ (робота з деформованим текстом; списування з вставленням слів; складання оповідань за поданими словами, підбір синонімів, антонімів, омонімів. Велика увага приділялась повторенню вивченого. Вивчення граматичного матеріалу нерозривно пов'язувалось з розвитком мовлення, з певними граматичними темами, які подавалися на протязі всього змісту підручника.

Літературна читанка для 5 класу (автори В.Любченко В.Тамарова) складалася з 108 аркушів, відповідала програмі допоміжної школи. Програмний матеріал включав уривки літературних творів українських письменників–класиків: І.Франка, Т.Шевченка, Л.Українки, П.Мирного та ін., сучасних письменників: Н.Забіли, П.Тичини, П.Панча та ін. Певна його частина була відведена на вивчення творів російських письменників: Л.Толстого, О.Пушкіна, М.Горького, Д.Бєдного та письменників інших республік. Хрестоматійна частина підручника складалась з оповідань, казок, віршів. Твори поділялись на такі групи: 1) твори, що сприяли вихованню в дітей почуття любові до Вітчизни; 2) оповідання про життя і діяльність В. Леніна; 3) твори про Комуністичну партію; 4) про піонерів і їх обов'язки перед Батьківщиною; 5) твори, що висвітлювали дружбу між народами; 6) твори, які характеризували знаменні дати; 7) оповідання, що змальовували картини рідної природи. Твори хрестоматійної частини в своїй більшості посилені для розуміння дітьми допоміжної школи, не складали труднощів з боку викладу змісту і лексики, сприяли вихованню моральних якостей учнів. Методична розробка творів досить різноманітна. Але відсутні були запитання після оповідань, завдань, прислів'їв.

У 1938 році були розроблені та видані нові навчальні плани, розраховані на семирічну школу. У навчальному плані передбачалось вивчення таких предметів: мова (російська, українська), арифметика 1-7 класи, каліграфія – 1-4 класи, ліплення та ручна праця – 1-3 класи, фізкультура і ритміка в молодших класах – 1-7 класи, малювання – 3-7 класи, природознавство, географія – 4-7 класи, історія – 6-7 класи, конституція СРСР – 7 клас. План мав як позитивні сторони, так і недоліки, на що вказував О.Граборов. Невідповідність, неузгодженість у вивченні окремих предметів призвели до розбіжності в навчальних годинах, але позитивним було відновлення професійного характеру трудового навчання в допоміжній школі. Цей план відіграв важливу роль у становленні допоміжного навчання

в Україні. Всі наступні навчальні плани і програми базувалися на цих планах і програмах.

Розпочалась активна робота з розробки та видання першого покоління стабільних шкільних підручників з української мови та читання для навчання різних вікових груп дітей з інтелектуальною недостатністю.

Підручник з літературного читання для 5 класу допоміжної школи (автори В.Любченко, В.Тамарова) був перевиданий у 1939 році з певними змінами та доповненнями (152 сторінки, на третину збільшилась кількість ілюстрацій у порівнянні з попереднім підручником видання 1937 року). Після кожної частини оповідання з'явилися питання та завдання (АОЗ), зноски незнайомих слів (АО). Але підручник був занадто заідеологізованим.

В наступні роки в Україні почали активно розроблятися та видаватися підручники з читання та української мови для навчання учнів молодших та старших класів допоміжної школи. У 1937–1941 роках українські автори підготували та видали ряд підручників з української мови та читання для допоміжної школи, які витримали по декілька видань. Важливо зазначити, що підручники з української мови та читання готувалися переважно одними і тими ж авторами, а саме:

В.Тамарова, В.Любченко. Літературна читанка: підручник для 5 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1937. – 107 с.: іл. 23см.: 1.200 пр.

В.Любченко, В.Тамарова. Літературна читанка: підручник для 5 класу допоміжних шкіл. - 2-е видання. - 1939. – 152 с.; іл. 23 см; 650 пр.

В.Любченко, В.Тамарова. Літературна читанка: підручник для 5 класу допоміжних шкіл. – 3-є видання. - Київ: «Радянська школа», 1941. - 160 с.: іл. 23см.: 800 пр.

О.Смалюга. Читанка: підручник для 2 класу допоміжних шкіл. – Київ: «Радянська школа», 1938. (128 с.: іл.: 1.100 пр.), 1939. (132 с.: іл.: 1.000 пр.), 1940. (2-е видання. - 128 с.: іл., 23см.; 900 пр.), 1941. (3-є видання. - 128 с.: іл., 23см.: 700 пр.).

Л.Маркова. Читанка: підручник для 3 класу допоміжних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1938; 124 с.: іл. 23см., 1.100 пр.

О.Смалюга. Читанка: підручник для 3 класу допоміжних шкіл. – Київ: «Радянська школа», 1940. - 180 с.: іл., 22см.: 1.500 пр.

О.Смалюга. Читанка: підручник для 4 класу допоміжних шкіл. – Київ: «Радянська школа», 1939 (171 с.: іл., 23см.: 750 пр.); 1940 (2-е видання, 179 с.: іл., 23см.: 900 пр.), 1941 (3-є видання, 160 с.: іл., 23 см.: 700 пр.).

Т.Несмелова, Н.Маркова Читанка: підручник для 7 класу допоміжних шкіл. – Київ: «Радянська школа», 1939 (180 с.: іл. 22 см.: 950 пр.) 1940 (180 с.: іл., 23 см., 950 пр.) 1941.

Т.Несмелова. Літературна читанка: підручник для 7 класу допоміжних шкіл. - 2-е видання. – Київ: «Радянська школа», 1941. – 188 с.: іл., 23 см.: 300 пр.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 5 класу допоміжних шкіл. – Київ: «Радянська школа», 1937; 1940.

К.Черткова. Граматика й правопис: підручник для 5 класу допоміжних шкіл. – Київ: «Радянська школа», 1937, 1940.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 3 класу допоміжних шкіл. – Київ: «Радянська школа», 1939.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 6 класу допоміжних шкіл. – Київ: «Радянська школа», 1938.

М.Холмська. Українська мова: підручник для 6 класу допоміжних шкіл. – Київ: «Радянська школа», 1938.

Т.Несмелова. Українська мова: підручник для 7 класу допоміжних шкіл. – Київ: «Радянська школа», 1939.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 4 класу. – Київ: «Радянська школа», 1941.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 2 класу допоміжних шкіл. – Київ: «Радянська школа», 1941.

З інших загальноосвітніх предметів, які вивчались в допоміжних школах України, учні користувались підручниками, розробленими в Росії, але перекладені українською мовою та видані видавництвом «Радянська школа».

В.Грузінська. Підручник з географії для 5 класу допоміжної школи (1937 р., 1939 р.).

М.Серебровська. Підручник з географії для 6 класу (1939 р.)

В.Грузінська. Підручник з географії для 7 класу допоміжної школи (1939р)

М.Кузьміна-Сиром'ятникова. Підручник з арифметики для 1 класу допоміжної школи (1936 р., 1938 р., 1941 р.)

Н.Удовиченко, Є.Гелах. Підручник з арифметики для 2 класу допоміжної школи (1938 р., 1941 р.)

Н.Удовиченко, Є.Гелах. Підручник з арифметики для 3 класу допоміжної школи (1938 р., 1940 р.)

Н.Удовиченко. Підручник з арифметики для 5 класу допоміжної школи (1938 р., 1940 р.)

М.Кузьміна-Сиром'ятникова. Підручник з арифметики для 6 класу допоміжної школи (1938 р.)

Н.Удовиченко. Підручник з арифметики для 6 класу допоміжної школи (1940 р.)

М.Кузьміна-Сиром'ятникова. Підручник з арифметики для 7 класу допоміжної школи (1938 р.)

В.Балабушевич, І.Сапожніков, М.Скаткін. Підручник з природознавства для 4 класу допоміжної школи (1938 р.)

В.Балабушевич, І.Сапожніков, М.Скаткін. Підручник з природознавства для 5 класу допоміжної школи (1938 р., 1940 р.)

В.Балабушевич, Л.Ісаєнко, І.Сапожніков. Підручник з природознавства для 6 класу допоміжної школи (1939 р., 1941 р.).

Таким чином, період з 1928 по 1941 роки визначився активною роботою дефектологів по створенню в Україні стабільного корекційного

підручника. І саме видання перших стабільних підручників з української мови та читанки можна вважати завершенням другого етапу (1929–1941 рр.) становлення національного підручника для навчання розумово відсталих дітей в Україні.

2.3. Характеристика етапу інтенсифікації процесу забезпечення допоміжного навчання спеціальними підручниками (1943-1960 рр.)

У 1941-1945 рр. навчально–виховний процес у допоміжній школі України підпорядковувався нормам військового часу. Був порушений процес нормального розвитку наукових досліджень в галузі дефектології. Видання шкільних підручників тимчасово було припинено. Більша частина допоміжних шкіл, що знаходились на окупованій території, були зруйновані. Загальна сітка допоміжних шкіл України скоротилася вдвоє. Але не дивлячись на великі складності, які зазнали школи, навчальні заняття в допоміжних школах розпочалися 1 вересня 1941 року. Ці факти свідчили про те, що дефектологи, як і всі радянські вчителі, боролися в тяжких умовах військового часу за здійснення спеціально організованого навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Допоміжним школам в роки війни доводилося здійснювати навчально–виховну роботу в надзвичайно складних умовах. Не було спеціальних підручників; школи недостатньо були забезпечені шкільним письмовим приладдям, меблями, педагогічними кадрами з дефектологічною освітою.

Народний комісаріат освіти, місцеві органи Радянської влади та обласні і районні відділи народної освіти прикладали значні зусилля до того, щоб нормалізувати роботу загальноосвітніх шкіл, в тому числі й для розумово відсталих дітей. В роки війни Радянським урядом було вжито ряд заходів, спрямованих на дальший розвиток освіти та видання шкільних підручників в нашій країні [108].

27 лютого 1943 року виходить Постанова РНК УРСР і ЦК КП(б) України «Про поновлення роботи шкіл у районах Української РСР, звільнених від фашистських окупантів», у якій вказується про негайний перегляд райвиконкомаами і райкомаами партії разом з учителями шкільних підручників з метою відновлення в них попередніх текстів та оформлення. В пункті 5 даної Постанови вказується наркому освіти С.Бухало про

забезпечення видання навчальних планів, програм і основних підручників для 1–4 класів усіх типів шкіл до 1 квітня, 5–8 класів – до 1 червня, 8–9 класів до 1 вересня 1943 року [109] Постановою ЦК КП(б)У «Про видання підручників для шкіл УРСР на 1942-1943 навчальний рік» передбачалося зобов'язати Народний Комісаріат Освіти УРСР розпочати видання підручників для шкіл з українською мовою навчання на 1942-1943 навчальний рік та зобов'язати видавництво «Учпедгіз» Наркомат освіти РФСР і Наркомат Місцевої промисловості РРФСР виділити поліграфічну базу та забезпечити друкування підручників українською мовою [228].

У Постанові Ради Народних Комісарів УРСР від 23 червня 1943 року «Про підготовку початкових, неповних середніх і середніх шкіл УРСР до нового навчального року» вказується, що видавництво «Радянська школа» повинно закінчити до 15 липня видання навчальних планів, програм для початкових, неповних середніх і середніх шкіл, вказівок про методичну роботу, а також підручників, потрібних на перше півріччя нового 1944–1945 навчального року [110].

На виконання цієї Постанови видавництво «Радянська школа» зобов'язалось видати протягом 1944 року 4200 тисяч примірників підручників для різних типів шкіл, в тому числі і для допоміжних шкіл [173].

На роботу допоміжних шкіл України мали вплив і ті заходи, що вживалися в Росії для поліпшення навчання та виховання дітей з інтелектуальною недостатністю. У 1943-1944 рр. згідно наказу наркому освіти РСФСР були проведені міжобласні наради, на яких були присутні і представники України. На міжобласній нараді в Свердловську (8–10 березня 1943 р. були прийняті рішення про підвищення якості навчання та виховання аномальних дітей, налагодження методичної допомоги вчителям, систематичного підвищення кваліфікації вчителів спеціальних шкіл та використання кращого досвіду роботи вчителів та вихователів цих шкіл.

На нараді в м. Куйбишів (25–31 березня 1944 р.) обговорювалися питання про необхідність затвердження нових навчальних планів, програм і

підручників, про створення системи загальноноосвітніх знань і трудової підготовки дітей спеціальних шкіл.

Постановою СНК РСФСР від 6 жовтня 1943 року була організована Академія педагогічних наук РСФСР. Академія розпочала свою роботу у складі чотирьох науково–дослідних інститутів, серед яких був і Інститут дефектології як науковий заклад, який забезпечував науково–методичну роботу спеціальних шкіл як в Росії, так і у всіх союзних республіках. В інституті працювало 14 старших наукових співробітників, які мали наукові праці, працювали над розробкою підручників, методичних листів.

В цей час в Україні була відновлена діяльність Науково-дослідного інституту дефектології в Києві, єдиного на той час в УРСР дослідницького центру, який проводив дефектологічні дослідження. Ці дослідження обмежувалися переважно розробкою науково-методичних питань, пов'язаних з підготовкою підручників і навчальних посібників для допоміжної школи. Велика увага приділялась вивченню, узагальненню і впровадженню у практику передового практичного досвіду. Очолював роботу цього закладу Микита Минович Грищенко (1944-1955 рр), український педагог-дефектолог, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки України, в майбутньому автор шкільних підручників для допоміжних шкіл [10, с. 228].

У 1943 році було розроблено та прийнято новий навчальний план допоміжної школи. На відміну від програм 1938 року ці програми характеризувалися більшою вмотивованістю вимог та чіткішою системою їх викладу. В них були виділені години на військово–фізичну підготовку, малювання і ручну працю лише до 4 класу, співи, ритміку до 2 класу. Професійну підготовку передбачалось розпочинати з 12 років, на неї виділялося – 12 годин з 5 по 7 класи.

Після перемоги у Великій Вітчизняній війні в країні значно збільшилась кількість дітей з порушенням психофізичного розвитку. Урядом було здійснено ряд заходів щодо удосконалення методичної і педагогічної

допомоги аномальним дітям. Збільшилась мережа допоміжних шкіл, почався перегляд змісту навчання у допоміжних школах.

1 березня 1945 року Радою Народних Комісарів УРСР і ЦК ВКП(б) було прийнято Постанову «Про підручники з української та російської мови для початкових шкіл УРСР, в якій наголошувалось, що діючі підручники не забезпечують достатніх знань з мови, не дають системи і послідовності у викладанні матеріалу, мають мало матеріалу виховного характеру: про радянський патріотизм, про працю, належну поведінку дітей. Тому Постановою пропонувалося забезпечити у нових підручниках наукову систему знань відповідно до вікових особливостей дітей. Наукову та методичну апробацію підручників повинна була забезпечити поновлена з 1 березня 1945 року Науково–методична рада при наркоматі освіти УРСР.

У 1945 році відбулась науково–методична нарада по створенню нових підручників з української та російської мови для початкової школи УРСР. Відкриваючи нараду авторів підручників, народний комісар освіти УРСР П. Тичина закликав її учасників створити такі підручники, які можна було б долучити до золотого фонду педагогічної літератури. При наркоматі освіти було утворене постійно діюче журі під головуванням професора М.Грищенка. Народою були започатковані підходи до розробки шкільних підручників з читання та букваря як для масових, так і для допоміжних шкіл України. У доповіді М.Даденкова наголошено, що буквар має складатися з трьох частин: добукварної, букварної та післябукварної. Він повинен бути змістовним, доступним розумінню учнів, має включати оповідання про явища природи, працю людей. Для цього він радить використовувати невеликі уривки з творів українських поетів та народної поезії. Щодо монологів, то вони повинні враховувати психологію сприймання дитиною матеріалу, доступну їй техніку малювання, щоб дитина могла копіювати матеріали. Пропонувалося подавати на одній сторінці 1–2 букви, які дитина навчається писати. Заслуговує на увагу доповідь М.Миронова на тему: «Читанка для початкової школи», в якій автор визначив підходи до розробки

читанок, які є цінними і для сучасник авторів читанок, у тому числі й для читанок для розумово відсталих дітей. У читанках передбачалось подавати текстовий матеріал, який сприяв би ідейному, естетичному, антирелігійному вихованню дітей, матеріал з усної народної творчості, класичної дожовтневої та радянської літератури. У читанках повинні бути не лише художні твори, а й науково-пізнавальні статті, які сприятимуть формуванню світогляду учнів. Пропонувалось давати методичні рекомендації, які мають бути розраховані безпосередньо на учня, а не на вчителя, бути доступними розумінню учнів, диференційованими з урахуванням рівня знань, умінь і навичок, віку дітей кожного класу. Читанки повинні бути побудовані за тематичним принципом, розташовуючи природознавчий матеріал по сезонах.

Основну кількість підручників видавництва «Радянська школа» після закінчення другої світової війни друкували на поліграфічній базі в Тюрінгії. Саме там перебували наші редакційні працівники: фахові та технічні редактори та коректори. Улітку 1945 року відкрилися філіали видавництва у Харкові і Львові.

В жовтні 1945 року на нараді при Наркоматі Освіти УРСР та науковій раді УНДПУ був обговорений та розроблений проект видавничого плану на 1946-1948 рр., яким передбачалось видання навчальних програм, підручників, методичної літератури та посібників для початкових, середніх та спеціальних шкіл (сліпих, глухонімих, допоміжних). В обговоренні цього плану взяло участь понад 250 чоловік, серед яких - автори підручників, наукові працівники навчальних, наукових закладів та вчителі-практики шкіл м. Києва. Проект видавничого плану був надісланий видавництвом для обговорення університетам, педагогічним інститутам та інститутам вдосконалення вчителів м. Дніпропетровська, Харкова, Одеси, Полтави, Ворошиловграда. У червні 1945 року в УНДПІ відбулась науково-методична конференція, на якій 107 чоловік виявили бажання взяти участь у конкурсі. Внаслідок проведеної роботи при ОБЛВНО було створено 3 авторські колективні групи, які і розпочали роботу над розробкою шкільних

підручників. Завдяки принциповим зауваженням, численним пропозиціям видавництво остаточно скоригувало проект видання шкільної книжкової продукції та склало проект редакційного плану роботи по виданню навчальних програм та шкільних підручників на 1946-1948 роки. Загалом проект плану видання підручників передбачав своїм обсягом досягнути рівня передвоєнного [213, с. 124].

За останнім варіантом на підставі наявного контингенту учнів передбачалось видання всього 1287 назв книжкової продукції тиражем 1370 тисяч примірників, серед яких 18 назв підручників для 1-5 класів допоміжних шкіл. Конкретне уявлення про видання підручників для допоміжних шкіл України на 1945 рік дає тематичний план видання підручників, методичної літератури та наочних посібників видавництвом НКО УРСР «Радянська школа» затвердженим Народним комісаром освіти П. Тичиною, поданий нижче [214, с. 135]:

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

№ п/п	Автор	Назва	Клас	Тираж
1	І.Плаксін	Буквар	1	8
2	М.Кузьміна-Сиром'ятникова	Арифметика	1	6
3	К.Черткова	Українська мова	2	6
4	О.Смалюга	Читанка	2	8
5	Н.Удовиченко	Арифметика	3	8
6	О.Смалюга	Читанка	3	8
7	К.Черткова	Українська мова	4	8
8	О.Смалюга	Читанка	4	12
9	Н.Удовиченко	Арифметика	4	8
10	В.Балабушевич	Природознавство	4	10
11	В.Грузинська	Географія	4	6
12	К.Черткова	Українська мова	4	8
13	В.Любченко	Читанка	5	12
14	В.Любченко	Природознавство	5	8
15	В.Грузинська	Географія	5	6
16	В.Грузинська	Орфографічний довідник	5	7
17	В.Грузинська	Орфографічний	6	7

		довідник		
18	В.Грузинська	Орфографічний довідник	7	7

Згідно Постанови Ради Народних Комісарів УРСР та ЦК КП(б)У від 1 березня 1945 року за № 296 Народний Комісаріат Освіти та Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа» оголосило конкурс на складання нових підручників з української та російської мов для початкових шкіл України, залучивши до участі в ньому як наукових, так і найбільш досвідчених учителів шкіл України. В проекті постанови Комісії Народного Комісаріату Освіти УРСР «Про роботу видавництва «Радянська школа» в пункті 4 на 1945-1946 рік передбачалось зобов'язати Начальника видавництва І. Криволапова та директора УНДПУ П.Чамату посилити роботу по проведенню конкурсу на нові підручники для початкової школи, встановити тісний зв'язок з учасниками конкурсу, організувати для них потрібні консультації та забезпечити своєчасне надходження рукописів згідно з положенням про конкурс [220, с. 23].

НКО УРСР і видавництво «Радянська школа» оголосило конкурс на підручник «Буквар» для допоміжних шкіл (для розумово відсталих дітей) і на «Буквар» для шкіл сліпих. Умовами конкурсу було:

1. Буквар для допоміжних шкіл і буквар для шкіл сліпих повинні бути складені відповідно до програми, затвердженої НКО.
2. Орієнтовний розмір кожного букваря – 7 авторських аркушів.
3. На конкурс подаються рукописи, складені окремими особами або групами авторів.
4. За найкращий буквар встановлюються три премії.
5. За найкращу роботу, схвалену до друку, видавництво «Радянська школа» зобов'язується сплатити авторський гонорар.
6. Видавництво залишає за собою право використовувати матеріал з поданих рукописів, які одержали премію.
7. Рукописи повинні бути передруковані на машинці в трьох екземплярах і подані без зазначення прізвища автора під певним девізом.

Разом з рукописами в конверті обов'язково повідомлялося під тим самим девізом прізвище автора.

8. Рукописи треба було подавати у видавництво «Радянська школа» за адресою м.Київ, вул. Ново-Павлівська, 2.

З метою виявлення та залучення до участі в конкурсі найбільш досвідчених учителів та наукових працівників, видавництво «Радянська школа» відрядило своїх відповідальних працівників в найбільші міста України: Харків, Дніпропетровськ, Сталіно, Одесу, Ворошиловград та ін. А у червні 1945 року була проведена науково-методична конференція, на якій 107 чоловік виявили бажання взяти участь у конкурсі. Видавництво склало список таких працівників по кожній назві винесеного на конкурс підручника і після попереднього погодження його у відділах шкіл ЦК КП(б)У, в Управлінні шкіл Міністерства освіти подало на затвердження Міністрові освіти УРСР П.Тичині [220, с. 23].

Внаслідок проведеної роботи при Облвно було створено 3 авторські колективні групи, які й розпочали роботу над рукописами.

Роботу авторів затримувала відсутність нових навчальних програм, на основі яких повинні були складатися підручники. Згідно з Постановою РНК УРСР і ЦК КП(б)У навчальні програми не були переглянуті вчасно (до 1 травня 1945 року). Виходячи з цього, видавництво «Радянська школа» запропонувала продовжити конкурс до 1 квітня 1946 року, організувати постійно діючі консультації для авторів підручників, а також розпочати на сторінках учительської газети обговорення та пропозиції щодо складання та художнього оформлення нових підручників.

У зв'язку з надходженнями рукописів підручників на конкурс необхідно було вирішити цілий ряд організаційних питань про склад журі та розподіл обов'язків між їх членами, встановити порядок роботи та систему оплати членів журі, скласти список рецензентів по всіх назвах підручників, визначити порядок прийому рукописів від авторів та етапи його проходження. Важливим було вирішення питання про авторське право участі

авторів у закритому конкурсі. До вирішення цих питань передбачено було дозволити видавництву «Радянська школа» в 1946-1947 році перевидавати з матриць існуючі підручники [218, с. 7].

Слід зазначити, що у звіті видавництва «Радянська школа» на 1 червня 1945 року «Про хід видання підручників для спеціальних шкіл» вказано, що рукописи таких підручників подано в набір, а саме: Підручник з арифметики (2 клас, автор Н.Удовиченко); підручник з арифметики (3 клас, автор Н.Удовиченко) в техобробці; підручник з арифметики (1 клас, автор М.Кузьміна-Сиром'ятникова); українська мова (2 клас, автор К.Черткова); Читанка (2 клас, автор О.Смалюга); Читанка (3 клас, автор О.Смалюга); Читанка (4 клас, автор О.Смалюга). На затвердженні в НКО Природознавство (4 клас, автор В.Балабушевич); Географія (4 клас, автор В.Грузинська).

Архівні дані свідчать, що саме в цей час видавництво «Радянська школа» отримало на конкурс рукопис підручника «Буквар» для допоміжних шкіл під авторством М.Ємельяненко [141]. За вимогою управління вищої школи та Управління шкіл цей підручник був включений у додатковий список підручників, посібників та методичної літератури видавничого плану видавництва на 1946 р., як переможець у конкурсі. Про це свідчить зміст зведеної таблиці тематичного плану видавництва Народного комісаріату освіти УРСР «Радянська школа» на 1946 рік (розділ 4).

Тематичний план видання підручників для допоміжних шкіл видавництва НКО УРСР «Радянська школа» на 1946 рік: М.Ємельяненко. Буквар (нове оригінальне); К.Черткова. Українська мова. 2 клас (перевидання); О.Смалюга. Читанка. 2 клас (оригінальне); Н.Удовиченко. Арифметика. 2 клас (переклад); О.Смалюга. Читанка. 3 клас (оригінальне); К.Черткова. Українська мова. 3 клас (оригінальне); К.Черткова. Українська мова. 4 клас (оригінальне); О.Смалюга. Читанка. 4 клас (оригінальне); В.Грузинська. Географія. 4 клас (переклад); Н.Удовиченко. Арифметика. 4 клас (переклад); К.Черткова, Українська мова, 5 клас (оригінальне); В.Любченко, В.Тамарова. Літературна читанка. 5 клас (оригінальне);

В.Балабушевич. Природознавство. 5 клас (переклад); В.Грузинська. Географія. 5 клас (переклад); Н.Удовиченко. Арифметика. 5 клас (переклад); М.Кремінський. Природознавство. 6 клас (оригінальне) [219, с. 253].

Буквар для допоміжних шкіл (автор М.Ємельяненко) був виданий в 1948 році видавництвом «Радянська школа». Михайло Олександрович Ємельяненко народився в сім'ї вчителів. В 1935 році закінчив Ленінградський заочний інститут Дефектології відділення олігофренопедагогіки. Працював вчителем спеціальних шкіл, був директором Кременчуцької допоміжної школи-інтернат. За сумісництвом - методистом Міського педагогічного Кабінету. Підручник складений відповідно до програми допоміжної школи і розрахований для навчання учнів 1 класу допоміжної школи. Він мав 131 сторінку, шрифт чорно-білий, відповідав нормативним вимогам. Матеріал розрахований на роботу з учнями в добукварний і букварний періоди. Ілюстративний матеріал підручника відповідав рівню психічного розвитку учнів, починаючи з титульної сторінки, де зображенні діти-школярі. З 3-11 сторінки матеріал «Букваря» розрахований на роботу в добукварний (пропедевтичний) період. Великого значення надавалося розвитку зорових та слухових сприймань. Здійснювалися міжпредметні зв'язки. Основну роботу за підручником передбачалося проводити в декількох напрямках: 1) знайомство з класом, школою, режимом дня; 2) закріплення в учнів навичок навчальної діяльності; 3) розвиток усного мовлення; 4) уточнення і розвиток слухового сприймання розумово відсталих дітей; 5) уточнення і розвиток зорового сприймання; 6) спеціальна підготовка до письма. Перша сторінка Букваря (с. 3) оформлена відповідно до навчальної програми – знайомить учнів зі школою, класом, шкільним приладдям. На наступних сторінках підручника для розвитку мовлення, пам'яті, логічного мислення дітей пропонуються тематичні малюнки «Літо», «Ліс», «Бібліотека», «Дім», «Сім'я», «Залізниця» тощо. Уроки письма в добукварний період поділяються на письмо-малювання, для чого пропонуються графічні вправи (спочатку по готових лініях, по

пунктирах, по крапках, самостійно), які поступово ускладнюються і пропонуються завдання на написання елементів літер в такій послідовності: пряма похила паличка, велика і мала, пряма похила паличка з петлею вниз, пряма похила паличка з петлею вгору, овал, напівовал. За час добукварних занять розумово відсталі учні поступово знайомляться з шкільним побутом, привчаються працювати в умовах колективу. З 12 сторінки Букваря починається матеріал букварного періоду і фактично триває до кінця навчального року. Основним завданням букварного періоду є: навчання учнів читати і писати шляхом застосування різних тренувальних вправ. Воно здійснюється за звуковим аналітико-синтетичним методом. Порядок вивчення букв і звуків в підручнику вивчається відповідно до програми з української мови в 4 етапи. На третьому та четвертому етапах навчання збільшується кількість слів та речень для читання. Пропонується матеріал для ознайомлення учнів з усною народною творчістю, загадками, віршованими формами. Для читання з 33 сторінки змінюється величина шрифту, тексти ускладнюються. Даються тексти виховного характеру (на виховання культури поведінки, бережливого ставлення до природи, любові до праці, патріотичного виховання). Далі пропонуються тексти з практичним нахилом «На фабриці», «Праця в саду», «Що готують з овочів» тощо. Учні знайомляться з професіями швачки, столяра, поштаря [45]. Цей підручник витримав 10 перевидань.

Оскільки перегляд навчальних планів 1943–1944 навчального року було внесено в робочому порядку, тому в 1947 році було оновлено навчальні програми з української та російської мов, арифметики, каліграфії, географії. У 1951 році був прийнятий перший офіційно затверджений навчальний план допоміжної школи. Але значних кардинальних змін у ньому в порівнянні з навчальним планом 1943–1944 року не було.

З відбудовою народної освіти перед допоміжною школою постали завдання, які вимагали розвитку теоретичних досліджень. В цей період досліджуються питання планування і організації навчально-виховного

процесу в допоміжній школі (М.Грищенко), методичні питання основ наук (І.Краснянська, М.Кузьміцька, В.Постовська) [72, с. 150-178; 73, с. 186-193; 116, с. 178-185], питання змісту, методів і форм роботи навчання грамоти розумово відсталих (І.Василенко, Г.Дульнев, Є.Зав'ялова, І.Єременко, В.Любченко, О.Смалюга, В.Тимофєєв, Л.Філіпова). В них було зазначено, що не дивлячись на те, що у розумово відсталих учнів є порушення всіх компонентів пізнавальної і емоційно-вольової сфери, але вони здатні до поступального розвитку. Тому потрібно при навчанні учнів допоміжної школи крім основних завдань застосовувати спеціальні завдання та активізуючі прийоми роботи на розвиток слухової уваги, аналізу, узагальнення, розвитку самоконтролю. І не дивлячись на те, що дослідження цього періоду мали описовий характер, вони створили необхідне підґрунтя для подальшої роботи над розробкою змісту шкільних підручників для допоміжних шкіл [43, с. 127-134; 50, с. 106-126; 149, с. 135-149].

Наприкінці 50-х років у науковій та методичній роботі відбулися якісні зрушення. Цьому сприяло збільшення кількості кадрів з різних галузей спеціальної педагогіки, що зумовило посилення експериментальної роботи по обґрунтуванню змісту, форм, методів та засобів корекційної роботи з розумово відсталими дітьми, що в подальшому вплинуло на підходи до розробки спеціальних підручників для розумово відсталих учнів.

В експериментальних дослідженнях цього етапу розгорнулась плідна робота з розробки дидактичних основ уроку у допоміжній школі та організації початкової праці, де було розроблено систему знань про пізнавальні можливості розумово відсталих дітей, визначено рівень їхньої працездатності, параметри рухливості нервово-психічних процесів, продуктивність розумової діяльності, оптимальні фази її на уроці (І.Єременко), навчання учнів умінню застосовувати набуті знання на практиці (В.Бондар, І.Єременко, Г.Мерсіянова), активізація навчальної діяльності учнів допоміжної школи (В.Басюра, Л.Вавіна, К.Куш, В.Синьов, Т.Ульянова), питання загальношкільного навчання (Г.Мерсіянова,

С.Ніколаєв, К.Турчинська), можливостей підвищення свідомості практичних дій на уроках рідної мови (О.Чекурда). Значного розвитку у цей час набули дослідження в галузі спеціальної психології, в яких вчені розкрили умови, від яких залежить найбільш ефективний розвиток розумово відсталих дітей (Г.Дульнєв, Б.Пінський, В.Петрова, Н.Стадненко, Ж.Шиф).

Аналізуючи особливості розвитку мислення, мовлення, сприймання учнів допоміжної школи Н. Стадненко довела, що неякісне виконання розумово відсталими учнями завдань може корегуватися за умови використання спеціальних методів і засобів інструктування, уповільненості темпу навчання, багаторазового повторення раніше вивченого, здійснення раціональних засобів контролю та оцінки [11, с. 230-232].

Обґрунтовуючи в своєму дослідженні принципи корекційної роботи в допоміжній школі М.Гнезділов, використовуючи підходи до навчання розумово відсталих Ж.Демора, Ж.-О.Декролі, Е.Сегена та ін. вказував, що корекційна робота є найважливішим спеціальним завданням допоміжних шкіл протягом усіх років навчання в школі. Враховуючи особливості розумово відсталих учнів при практичному здійсненні корекційної роботи потрібно не тільки виправляти дефекти, а й намагатися розвивати здорові задатки дітей. Для кращого розуміння та засвоєння навчального матеріалу дітьми він пропонував вчителю відповідним чином спеціалізувати методичні прийоми [24, с. 3-36].

Дослідження повністю підтвердили положення про те, що зміст навчання повинен відповідати спеціальним завданням допоміжної школи – корекції особистості розумово відсталих. Ці дослідження проводились з метою забезпечення доступності змісту навчання розумово відсталих дітей, підготовки їх до практичної діяльності. Передбачалось, що нова структура і спеціальна дидактика допоможуть подолати труднощі для розумово відсталих дітей, які проявляються в процесі оволодіння системою знань. Дидактичні дослідження були спрямовані на встановлення найбільш доцільних сполучень словесних і наочних засобів навчання [44, с. 7].

Ідеї спеціальної організації навчальної та практичної діяльності учнів допоміжної школи знаходили подальшу конкретизацію в дослідженнях В.Любченко, присвячених навчанню грамоти учнів молодших та старших класів. Любченко Віра Петрівна (1905-1978) – український вчений дефектолог, одна з перших методистів у галузі навчання розумово відсталих дітей грамоти, читання, української мови. Автор перших спеціальних методичних розробок з навчання грамоти, позакласного читання, програм і підручників з української мови для допоміжної школи України.

Це була перша спроба висвітлити стан сформованості навичок читання в учнів молодших і старших класів та дати методичні вказівки до організації та проведення уроків читання в цих класах. Вона довела, що в зв'язку з особливостями психічного і фізичного розвитку розумово відсталих дітей навчання їх читання значно ускладнюється. Тому як в молодших, так і в старших класах особливо багато потрібно працювати над розвитком у дітей навичок правильного і свідомого читання, над поширенням кола уявлень, над збагаченням словника, вихованням правильного літературного мовлення, над розвитком у дітей інтересу до книжки. В методичних порадах до проведення уроків читання В.Любченко вказує, що читання в старших класах науково-популярних статей, уривків з творів письменників-класиків, радянських письменників набуває особливої важливості в роботі з розумово відсталими дітьми. Художні образи, подані в цих творах, впливаючи на емоції дітей, допомагають їм розуміти природу, життя людей, їхні вчинки. Вони правильно скеровують поведінку дітей, формують у них патріотичні почуття, збагачують мовлення, полегшують навчання. Застосовуються такі форми роботи, які сприяють більшій самостійності учнів в їхній праці над читанням творів (мовчазне читання, вибіркове читання, творчі роботи, складання плану прочитаного тощо). Також необхідний тісний зв'язок між класним та позакласним читанням. Це ставить допоміжну школу перед необхідністю, використовуючи загальні методи навчання читання, обов'язково застосовувати додаткові допоміжні методичні прийоми роботи [78].

Провідним у 1941-1950 роках був принцип виховуючого навчання. М.Гнезділов обґрунтовує доцільність застосування принципу виховуючого навчання як провідного. М.Гнезділов (1987-1968) – російський вчений-олігофренопедагог, методист, кандидат педагогічних наук. Автор підручників, методичних посібників, навчальних програм, методики російської мови для допоміжних шкіл.

В своїх дослідженнях М.Гнезділов доводить необхідність використання логічних вправ на уроках російської мови, тому що “провідною проблемою у галузі роботи над психічним розвитком школярів є проблема розвитку мисленнєвих здібностей [25, с. 7-35]. Він визначив і конкретизував види логічних вправ, а саме: виділення властивостей об’єкту, розділення даного об’єкту на складові елементи, (наприклад, поділ тексту на частини, робота з деформованим текстом), порівняння об’єктів і їх властивості, класифікація предметів та їх властивостей, логічне визначення предметів, утворення суджень, робота над абзацом і планом у залежності від року навчання та рівня розвитку дітей. Дані вправи допоможуть постійно вправляти учнів у керуванні мисленнєвими операціями логічного характеру: аналіз, синтез, співставлення, узагальнення і абстрагування. На думку М.Гнезділова, логічні вправи доцільно використовувати не лише на уроках з російської мови, а й на уроках читання, особливо під час читання художніх творів. Учні за завданням учителя добиратимуть уривки з текстів з метою всебічної характеристики героя чи опису природи. У подальшому такі вправи найчастіше використовували автори читанок та підручників з російської та української мови, а також на уроках історії, географії та предметних уроках.

Заслуговують на увагу вміщені у збірнику статті Т.Бочарової “Робота з контурною картою у 5 класі допоміжної школи” та Г.Горун “З досвіду запровадження “Правил для учнів” в допоміжній школі”. Підручників з географії для допоміжних шкіл ще не було, тому ця стаття методично озброювала учителя як формувати у дітей уміння та навички роботи з контурною картою.

У збірнику “Учебно-воспитательная работа в спецшколах (для глухонемых и УОД)” під редакцією Д.Азбукіна [156, с. 172-175] вказано на значення утворення понять в учнів допоміжної школи. Наводяться приклади з посібника Л.Ісаєнко «Методика преподавания естествознания во вспомогательной школе». У кінці кожної статті автор подає запитання, а у кінці кожного розділу – таблиці, які підводять учня до виділення суттєвих ознак і до їх узагальнення у поняття. Автор статті обґрунтовує доцільність введення у шкільні підручники таблиць, тому що, на його думку, “робота з таблицями створила б у дітей навичку аналізу і синтезу змісту статей і збагатила б їх розум чіткими поняттями про принцип будови різних груп хребетних тварин.”

У підручниках для допоміжної школи повинні бути лабораторно-практичні завдання, бо саме “лабораторна форма роботи розвиває в дітях спостережливість, необхідність порівнювати, виділяти суттєві ознаки предметів і явищ, узагальнювати ці ознаки, утворювати нові поняття, розвиває і збагачує мислення дитини. Повідомлення гігієнічних навичок, передбачених програмою, виховує в дітях уміння доглядати за своїм тілом, правильно харчуватися, дотримуватися режиму праці та відпочинку, а це сприяє його фізичному розвитку і здоров’ю”. Необхідність порівнювати, виділяти суттєві ознаки предметів і явищ, узагальнювати ці ознаки, утворювати нові поняття, розвиває і збагачує мислення дитини.

Як позитивне, що сприяло перегляду змісту навчання у допоміжній школі з 1950 року, варто відмітити зміни у складі учнів допоміжної школи у зв’язку з удосконаленням процесу відбору дітей до спеціальних закладів. Це відбулося завдяки соціальним змінам у суспільстві, зростанню мережі дитячих дослідницьких установ, що дало можливість виявити у дітей розумову відсталість у більш ранньому віці.

У 1951 році було затверджено нові програми з української мови для допоміжної школи з українською мовою навчання на 1951-1952 навчальний рік [126, с. 2]. Програми з арифметики, природознавства, географії історії

СРСР мало відрізнялися від попередніх, але збільшилась кількість годин, відведених на вивчення рідної мови в 1-3 класах (2 години на тиждень).

У пояснювальній записці до програми визначено завдання навчання української мови у допоміжній школі: навчити правильно і свідомо читати доступний розумінню текст (про швидкість та виразність читання не вказано), виробити навички охайного, чіткого і грамотного письма, навчити правильного послідовного викладання думки в усній і письмовій формах.

У програмі визначено етапи вивчення букваря, зокрема, визначено 3 етапи вивчення букваря, дано рекомендації щодо вивчення букв, подано методику щодо засвоєння звуків і букв та тривалість добукварного періоду, вказано ймовірні труднощі, які необхідно враховувати при навчанні дітей читання. Звернена увага на використання ілюстративного матеріалу, роздаткових малюнків (розрізна азбука). Вимагалися усні та письмові перекази для творчих робіт, зверталася увага на проведення на уроках колективного розбору виконаних учнями письмових робіт щодо їх змісту і оформлення. Щодо навчання письма визначено лише завдання як правильно навчити писати букви, як поступово навчати писати у зошиті в лінійку, як правильно виконувати різні види письмових вправ. Але, на жаль, мотивацію до письма і читання не було визначено, також не пояснено, як навчати дітей швидкого та правильного читання. Вказувалося лише на те, що українська мова – могутній засіб ідейно-політичного виховання дітей, а саме, радянського патріотизму, відданості Батьківщині тощо.

У 1951 р. вийшов збірник “На допомогу вчителів спецшкіл”, у якому провідною була передмова: “Сталінське вчення про мову щодо застосування теорії в практиці викладання мови в спецшколі” [83, с. 51-96].

У програмах 1952 р. знайшли відображення антинаукові тенденції, які з’явилися у зв’язку з роботою Й.Сталіна “Питання мовознавства” (1950) та рішеннями ВАСХНІЛУ. У програмах також значне місце відводилося псевдонауковому вченню Г.Лисенка про закономірності розвитку живої природи.

Постанови ЦК і Наркомосу відбилися у змістовному наповненні підручників. Так, в читанках 1951, 1952, 1953 років видання було введено “Правила для учнів” та визначені рекомендації, щодо застосування їх на уроках в молодших і старших класах допоміжної школи.

Вперше було звернуто увагу на доступність навчального матеріалу в спеціальних підручниках. Методологічну основу розв’язання проблеми доступності змісту навчання було подано у концепції Л.Виготського про зв’язок навчання і розвитку, яка конкретизована стосовно навчання й виховання розумово відсталих дітей у роботах Г.Дульнева Л.Занкова, Н.Морозової, В.Петрової, Б.Пінського, та ін. Так Л.Занковим та членами його лабораторії були проведені фундаментальні дослідження проблем взаємозв’язку навчання й розвитку дітей, створено нову дидактичну систему щодо навчання учнів перших класів математики та російської мови, що відображено у роботах. Доступність навчального матеріалу забезпечували знання психофізичних особливостей дітей, умов їх навчання [54].

Аналіз результатів цих досліджень засвідчив, що розумово відсталі діти, яким притаманні порушення пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери, здатні до розвитку. Їх розвиток забезпечується відповідними вимогами до навчання та трудової діяльності, виконання яких потребує докладання певних інтелектуальних, вольових, емоційних та фізичних зусиль. У зв’язку з цим доступність навчання є не пристосуванням до зони актуального розвитку (за Л.Виготським), а прагненням йти до зони ближнього розвитку. Адже зона ближнього розвитку передбачає ті знання, уміння й навички, якими учні можуть оволодіти в разі надання їм допомоги та використання її ними.

Спираючись на позицію Л.Виготського про єдність навчання і розвитку, залежність розвитку від навчання, погляди олігофренопедагогів на доступність навчального матеріалу для розумово відсталих дітей іноді були хибними. Так, з навчальних планів 1955 року було вилучено заняття з природознавства і географії як самостійної навчальної дисципліни у 6 класі.

Передбачалось, що матеріали з вивчення неживої природи учні опановуватимуть на предметних уроках у 1-3 класах та у 4 класі на уроках пояснювального читання, про що й було вказано у пояснювальних записках до цих предметів. Така структура програм призвела до збіднення знань, умінь і навичок учнів про неживу природу, оскільки вони не поновлялися на уроках з інших предметів, міжпредметні зв'язки порушувались, система знань не формувалася. Це стосується й систематичного курсу географії, тому що значно скоротилася кількість часу на вивчення даного предмету.

Зміни у навчальних планах і програмах були результатом наукових досліджень, що свідчили про недоліки у підготовці учнів допоміжної школи до життя, а також відзначали індивідуальні та типологічні особливості розумово відсталих дітей (О.Лурія, М.Певзнер та ін.).

Проте у навчальному плані 1955 року у порівнянні з навчальним планом 1951 року значно збільшилась кількість годин на вивчення ритміки, фізкультури, співів, ручної праці. Вперше виділялися години на індивідуальні заняття з виправлення вад мовлення. У навчальному плані 1951 року їх передбачалося проводити на уроках російської мови, що створювало значні труднощі, тому що учитель російської мови повинен був проводити цю роботу індивідуально на уроці. За навчальним планом 1955 року таку роботу мав проводити логопед.

Навчальним планом передбачалось вивчення з 1 по 7 клас наступних предметів: мова, арифметика, природознавство, історія СРСР, географія, ритміка, фізична підготовка, малювання, співи, ручна праця, професійно-трудове навчання. Одним з основних предметів в навчальному плані допоміжної школи була мова, на вивчення якої виділялось з 1 по 3 клас – 12 годин, в 4 класі – 14 годин, в 5 класі – 11 годин, в 6-7 класах - 9 годин на тиждень. Завданнями навчання мови були: навчити учнів читати доступні їх розумінню тексти, прививати інтерес до читання, виробити в учнів міцні навички грамотного письма та навчити їх правильно та послідовно викладати свої думки в усній та письмовій формі.

У програмах 1955 року неабияке значення надавалося пропедевтичному періоду навчання. Про це говорить у своїх дослідженнях Г.Дульнев. Він визначає його тривалість – 1-1,5 місяців, визначає основні завдання добуқварного періоду, які полягають у формуванні в учнів усвідомлення необхідності для них грамоти, уточнення уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності, розвиток усного мовлення, зокрема вироблення правильної звуковимови, розвиток зорового і слухового сприймання, розвиток рухів кисті і пальців руки.

Значна увага приділялася принципу всебічного розвитку особистості учня. Реалізацію цього принципу Г.Дульнев вбачав у створенні спеціальних передумов, насамперед, у забезпеченні корекційно-виховної роботи, яка передбачає готовність учнів стати школярами, тобто адаптацію до шкільного навчання. Корекцію недоліків розумового розвитку він вбачав у опануванні учнями інтелектуальними вміннями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення. Однією з умов реалізації принципу було забезпечення якісного трудового навчання. Також автор звертав увагу на повільний темп опанування навчальним матеріалом учнями та врахування цього при їх навчанні. На його думку, це забезпечить всебічний розвиток особистості розумово відсталих дітей. Крім цього, Г.Дульнев вважав, що якісне засвоєння знань відбувається лише за умови свідомого та активного навчання учнів. Тобто навчання повинно бути таким, щоб забезпечити учням повне розуміння навчального матеріалу, виховати у дітей свідоме, позитивне ставлення до навчальної праці, розвинути у них самостійність і творчість у мисленні та вміння активно використовувати отримані знання й навички у практичній діяльності.”

Автор звертав увагу на обмеженість самостійності учнів під час виконання завдань. Уже в молодших класах необхідно привчати учнів до виконання роботи самостійно. Тому на перших етапах роботи з розумово відсталими дітьми давати їм такі нескладні завдання, які повністю доступні самостійному виконанню, або з незначною допомогою вчителя [65, с. 112]. У

статті Є.Голанта “Значение самостоятельной работы школьников”, надрукованій у журналі “Советская педагогика”, автор включає в зміст самостійної роботи “організаційно-технічну самостійність, самостійність думки, самостійність дій” [27, с. 16]. Розглядаючи самостійність учнів в якості необхідної умови реалізації дидактичного принципу свідомості засвоєння знань, Є.Голант підкреслював особливу актуальність дослідження питань розвитку самостійності в пізнавальній діяльності учня [28, с. 8]. У подальшому була розроблена система завдань, побудованих по принципу поступового ускладнення їх логічного змісту, які ставилися перед розумово відсталими учнями в ході роботи над навчальною книгою з метою активізації їх самостійної розумової діяльності [84, с. 24-25]. Дослідження Є.Голанта мали велике значення для розробки питань виховання пізнавальної самостійності в учнів, свідомого засвоєння знань, які отримали виключну актуальність на новому етапі розвитку радянської школи і педагогіки. “Це була перша спроба осмислити сутність самостійної роботи в широкому теоретичному плані за весь час існування радянської школи” [87, с. 50].

В 1955 році під редакцією Г.Дульнєва вийшла «Книга для учителя вспомогательной школы», в якій були викладені основні особливості навчання та виховання дітей допоміжної школи. В окремих розділах розглядалися основні питання навчання учнів російській мові, арифметики, природознавства та питання трудового навчання. Автори методичних розділів описували основні прийоми навчання учнів загальноосвітнім предметам в допоміжній школі і показували їх корекційно-виховне значення. Особлива увага приділялася методиці роботи з підручником в молодших та старших класах допоміжної школи при вивченні всіх загальноосвітніх предметів, передбачених програмою (мови, арифметики, природознавства).

М. Гнезділов, охарактеризувавши завдання викладання російської мови в допоміжній школі, дає методичні поради щодо роботи з підручником при навчанні учнів читанню та письму, при цьому великого значення надаючи пропедевтичному етапу навчання. Працюючи з підручником на уроках як в

молодших, так і в старших класах, він пропонує застосовувати різні вправи, які допоможуть учням краще засвоїти навчальний матеріал. Починаючи з першого класу пропонується проводити мовні вправи на опис предметів, знаходження предметів за ознаками, порівняння предметів, складання речень, оповідань тощо, використовуючи підручник «Буквар». Види вправ повинні бути різні і розташовані в системі. В підручниках для 5-6 класів допоміжної школи, в збірниках диктантів та переказів ця система представлена та методично обґрунтована.

Для розвитку уваги дітей молодших класів та кращого засвоєння учнями навички систематичної роботи з книгою пропонувалося об'єднувати матеріал для читання по темах. Аналізуючи зміст читанок цього періоду ми визначили, що саме за таким принципом авторами підручників підбирався матеріал в читанках для 2-4 класів. А саме, матеріал добирався за такими темами: школа, сім'я, осінь тощо, а в середині кожної теми оповідання, вірші, статті, об'єднувалися за окремими, більш вузькими питаннями (Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл, Київ: «Радянська школа». – 1955 р., О.Смалюга. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа». – 1955 р.)

В 4-5 класах допоміжної школи, коли учні оволоділи технікою читання, основним прийомом аналізу передбачався словесний розбір, за допомогою якого вчитель намагався активізувати мисленнєві процеси учнів, добиваючись засвоєння сюжету та виділення основної думки твору. В підручнику «Читанка» для 5 класу (авт. В.Любченко) пропонувалось виконувати такі завдання.

Робота над текстом твору повинна була супроводжуватися лексичними вправами, такими як підбір слів, які визначають ознаки предмету, які мають протилежне значення тощо, та фразеологічних вправ, таких як заучування літературних оборотів мови, передача прочитаного іншими словами тощо. Цьому допоможуть сформульовані питання при аналізі тексту твору. В підручниках для читання цього періоду пропонуються питання

репродуктивного характеру. (Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1955 р., П.Горун. Читанка: підручник для 3 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1955 р.)

В підручниках «Читанка» для молодших класів допоміжної школи пропонувалися для читання тексти науково-популярного характеру з метою ознайомлення учнів з навколишнім та життям людей, для розвитку у дітей уміння викладати свої думки, пояснювати терміни, виділяти головне в тексті. (М.Грищенко. Читанка: підручник для 4 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1954 р. – 200 с., О.Смалюга. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1955 р. – 208 с.).

В старших класах допоміжної школи на уроках читання учні працюють над більш складним матеріалом. Зміст підручників «Літературна читанка» складається в основному з уривків з творів класичних і радянських письменників. В підручниках спостерігається значна кількість великих за об'ємом літературних творів. М.Гнєзділов запропонував методику роботи над творами в старших класах допоміжної школи, великого значення в якій надається позакласному та самостійному читанню.

І.Краснянська та В.Постовська вказують, що як би добре не був складений підручник, потрібно учнів вчить працювати з ним, швидко знайти сторінку, статтю, вибрати із статті головне, знайти відповідь на поставлене питання тощо. Вони зазначають, що при роботі з підручником є дуже корисною робота з ілюстрацією. За допомогою такої роботи у дітей виробляються навички користуватися малюнком при читанні незнайомого матеріалу, дають поради авторам підручників щодо добору заголовків статей таких назв, які б акумулювали зміст матеріалу, наголошують на ролі свідомої роботи учнів з підручником, обґрунтовують необхідність питань репродуктивного характеру до змісту тексту прочитаного матеріалу. Пропонують ставити до статей запитання, які вимагають зв'язних відповідей. Наголошують на необхідності формування засобами підручника узагальнень, понять. Це допоможе дітям краще зрозуміти і засвоїти

навчальний матеріал [65, с. 310-311]. Особливо це стосувалося навчальних програм з читання, літератури, російської та української мов, історії, географії, що відбилося на змістовому наповненні підручників.

Як змінився текстовий матеріал підручників з читання, прослідкуємо на матеріалі читанок для допоміжної школи, виданих в 1955-1956 роках.

Підручники цього періоду були занадто політизовані та ідеологізовані. Як свідчить аналіз підручників для допоміжних шкіл, суспільно-політичне життя країни відбилося на текстовому матеріалі читанок. Аналізуючи матеріали підручників Читанки 1938-1956 років на предмет наявності в них матеріалів про Й.Сталіна нами визначено, що у читанці 1951 року (автор Т.Горбунцова) 6 текстів про Й.Сталіна, 1953 року – 1 текст, 1955 року – 2 тексти, 1957 року – немає. Читанка для 4 класу – 1952 року (автор М.Грищенко) містить 7 текстів про Й.Сталіна, 1954 року – 4 тексти, 1956 року – 2. Літературна читанка для 5-го класу – 1939 року – 1 текст, 1941 – 1, 1950 - 5 текстів, 1953 – 4 тексти, 1956 – немає. Читанка для 3 класу – 1938 р. – 4 тексти.

У 1958 році сесією Верховної Ради СРСР був прийнятий закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти». В законі вказувалося про необхідність підвищення рівня загальної політехнічної освіти, усунення проявів формалізму в навчально-виховній роботі, удосконалення змісту та методів навчання [64]. Нові завдання були поставлені і щодо здійснення Закону про всеобуч. Відповідно до цього Закону Радою Міністрів УРСР були прийняті постанови про терміни навчання в спеціальних школах. Керуючись цими постановами, починаючи з 1960 року у допоміжних школах України вводиться восьмирічна освіта. Це дало можливість на перспективу удосконалити як загальноосвітню, так і трудову підготовку розумово відсталих дітей.

Таким чином, за період з 1941 по 1960 рр. зібраний дефектологами дослідницький матеріал, дозволив ближче підійти до наукового обґрунтування раціональних прийомів навчання та виховання розумово

відсталих дітей. На основі експериментальних досліджень українських та російських вчених-дефектологів розпочалась інтенсивна робота по розробці та виданні навчальних книг для навчання учнів молодших і старших класів допоміжних шкіл України, що дало можливість на перспективу організувати як загальноосвітню, так і трудову підготовку розумово відсталих дітей.

В період з 1941 по 1960 роки були розроблені та видані в Україні наступні підручники:

К.Черткова. Українська мова: підручник для 2 класу спеціальних шкіл.
- 2 видання. - Київ: «Радянська школа», 1941 р. – 80 с.: іл. 23 см.: 1 200 пр.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 2 класу спеціальних шкіл.
- 3 видання. - Київ: «Радянська школа», 1946 р. – 84 с.: іл. 23 см.: 700 пр.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 3 класу спеціальних шкіл.
4 видання - Київ: «Радянська школа», 1946 р. – 112 с.: іл. 23 см.: 1 200 пр.

М.Ємельяненко. Буквар для допоміжних шкіл: підручник для 1 класу допоміжних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1948 р. – 131 с.: іл. 27 см.: 700 пр.

М.Ємельяненко. Буквар для допоміжних шкіл: підручник для 1 класу допоміжних шкіл. 2 видання. - Київ: «Радянська школа», 1950 р. – 148 с.: іл. 27см.: 2 000 пр.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 3 класу спеціальних шкіл.
3 видання. - Київ: «Радянська школа», 1951 р. – 103 с.: іл. 22 см.: 1 500 пр.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 3 класу спеціальних шкіл.
4 видання. - Київ: «Радянська школа», 1953 р. – 112 с.: іл. 23 см.: 1 200 пр.

М.Ємельяненко. Буквар для допоміжних шкіл: підручник для 1 класу допоміжних шкіл. 3 видання. - Київ: «Радянська школа», 1953 р. – 147 с.: іл. 27 см.: 1 300 пр.

М.Ємельяненко. Буквар для допоміжних шкіл: підручник для 1 класу допоміжних шкіл. 4 видання. - Київ: «Радянська школа», 1955 р. – 144 с.: іл. 27 см.: 1 350 пр.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 3 класу спеціальних шкіл. 5 видання. - Київ: «Радянська школа», 1955 р. – 112 с.: іл. 23 см.: 1 330 пр.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 3 класу спеціальних шкіл. 6 видання. - Київ: «Радянська школа», 1957 р. – 92 с.: іл. 23 см.: 2000 пр.

М.Ємельяненко. Буквар для допоміжних шкіл: підручник для 1 класу допоміжних шкіл. 5 видання. - Київ: «Радянська школа», 1957р. – 142 с.: іл. 27 см.: 2 200 пр.

М.Ємельяненко. Буквар для допоміжних шкіл: підручник для 1 класу допоміжних шкіл. 6 видання. - Київ: «Радянська школа», 1959 р. – 142 с.: іл. 27 см.: 2 000 пр.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 3 класу спеціальних шкіл. 7 видання. - Київ: «Радянська школа», 1959 р. – 92 с.: іл. 23 см.: 1 650 пр.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 4 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1941 р. – 96 с.: іл. 23 см.: 800 пр.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 4 класу спеціальних шкіл. 4 видання. - Київ: «Радянська школа», 1947 р. – 104 с.: іл. 23 см.: 700 пр.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 4 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1952 р. – 112 с.: іл. 23 см.: 1 200 пр.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 4 класу спеціальних шкіл. 6 видання. - Київ: «Радянська школа», 1954 р. – 132 с.: іл. 22 см.: 1 200 пр.

Н.Попушой, О.Ребізова. Українська мова: підручник для 5 класу допоміжних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1954 р. – 156 с.: іл. 23 см.: 1 200 пр.

О.Ребізова, Н.Попушой. Українська мова: підручник для 5 класу допоміжних шкіл. 2 видання - Київ: «Радянська школа», 1957 р. – 191 с.: іл. 22 см.: 1 700 пр.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 4 класу спеціальних шкіл. 7 видання. - Київ: «Радянська школа», 1956 р. – 131 с.: іл. 23 см.: 1 900 пр.

К.Черткова. Українська мова: підручник для 4 класу спеціальних шкіл. 8 видання. - Київ: «Радянська школа», 1958 р. – 139 с.: іл. 23 см.: 1 8600 пр.

Т.Несмєлова, О.Дудкіна. Українська мова: підручник для 6 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1958 р. – 191 с.: іл. 23 см.: 1 400 пр.

М.Хоружа. Українська мова: підручник для 7 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1958 р. – 160 с.: іл. 23 см.: 1 300 пр.

В.Любченко. Літературна читанка: підручник для 5 класу спеціальних шкіл. 3 видання перероблене. - Київ: «Радянська школа», 1941р. – 160 с.: іл. 23 см.: 800 пр.

В.Любченко. Літературна читанка: підручник для 5 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1950 р. – 234 с.: іл. 23 см.: 1 200 пр.

В.Любченко Українська мова: підручник для 2 класу допоміжних шкіл. 2 видання. - Київ: «Радянська школа», 1953 р. – 164 с.: іл. 23 см.: 1 300 пр.

В.Любченко. Українська мова: підручник для 2 класу допоміжних шкіл. 3 видання. - Київ: «Радянська школа», 1955 р. – 164 с.: іл. 22 см.: 1 250 пр.

В.Любченко. Українська мова: підручник для 2 класу допоміжних шкіл. 4 видання. - Київ: «Радянська школа», 1957 р. – 188 с.: іл. 23 см.: 2 000 пр.

В.Любченко. Українська мова: підручник для 2 класу допоміжних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1959 р. – 144 с.: іл. 21 см.: 1 500 пр.

В.Любченко. Літературна читанка: підручник для 5 класу спеціальних шкіл. 5 видання. - Київ: «Радянська школа», 1953 р. – 244 с.: іл. 23 см.: 1 000 пр.

В.Любченко. Літературна читанка: підручник для 5 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1956 р. – 228 с.: іл. 23 см.: 1 600 пр.

В.Любченко. Українська мова: підручник для 2 класу допоміжних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1959 р. – 190 с.: іл. 23 см.: 1 950 пр.

В.Любченко. Літературна читанка: підручник для 5 класу спеціальних шкіл. 2 видання. - Київ: «Радянська школа», 1959 р. – 231 с.: іл. 22 см.: 1 250 пр.

Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 1 класу спеціальних шкіл. 4 видання. - Київ: «Радянська школа», 1951 р. – 152 с.: іл. 23 см.: 300 000 пр.

Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 1 класу спеціальних шкіл. 5 видання. - Київ: «Радянська школа», 1952 р. – 152 с.: іл. 22 см.: 270 000 пр.

Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 1 класу спеціальних шкіл. 6 видання. - Київ: «Радянська школа», 1953 р. – 152 с.: іл. 23 см.: 400 000 пр.

Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 1 класу спеціальних шкіл. 7 видання. - Київ: «Радянська школа», 1954 р. – 152 с.: іл. 23 см.: 380 000 пр.

Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 1 класу спеціальних шкіл. 8 видання. - Київ: «Радянська школа», 1955 р. – 152 с.: іл. 23 см.: 370 000 пр.

О.Смалюга. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл. 3 видання. - Київ: «Радянська школа», 1941 р. – 128 с.: іл. 23 см.: 1.000 пр.

О.Смалюга. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл. 4 видання. - Київ: «Радянська школа», 1946 р. – 184 с.: іл. 21 см.: 700 пр.

О.Смалюга. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл. 5 видання. - Київ: «Радянська школа», 1950 р. – 216 с.: іл. 26 см.: 1 500 пр.

О.Смалюга. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1953р. – 220 с.: іл. 26 см.: 1 500 пр.

О.Смалюга. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл. 7 видання. - Київ: «Радянська школа», 1955 р. – 208 с.: іл. 23 см.: 2050 пр.

О.Смалюга. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл. 8 видання. - Київ: «Радянська школа», 1958 р. – 201 с.: іл. 23 см.: 2060 пр.

О.Смалюга. Читанка: підручник для 3 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1946 р. – 168 с.: іл. 22 см.: 700 пр.

Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 3 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1951 р. – 186 с.: іл. 23 см.: 1 500 пр.

Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 3 класу спеціальних шкіл. 2 видання. - Київ: «Радянська школа», 1953 р. – 196 с.: іл. 23 см.: 1 200 пр.

Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 3 класу спеціальних шкіл. 4 видання. - Київ: «Радянська школа», 1956 р. – 347 с.: іл. 23 см.: 20 000 пр.

Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл. 4 видання. - Київ: «Радянська школа», 1951 р. – 261 с.: іл. 23 см.: 400 000 пр.

Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл. 5 видання доповнене, перероблене. - Київ: «Радянська школа», 1952 р. – 240 с.: іл. 23 см.: 250 000 пр.

Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл. 6 видання. - Київ: «Радянська школа», 1953 р. – 240 с.: іл. 23 см.: 230 000 пр.

Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл. 7 видання. - Київ: «Радянська школа», 1954 р. – 239 с.: іл. 23 см.: 310 000 пр.

Т.Горбунцова. Читанка: підручник для 2 класу спеціальних шкіл. 8 видання. - Київ: «Радянська школа», 1955 р. – 239 с.: іл. 23 см.: 400 000 пр.

П.Горун. Читанка: підручник для 3 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1955 р. – 196 с.: іл. 23 см.: 1 700 пр.

П. Горун. Читанка: підручник для 3 класу спеціальних шкіл. 2 видання. - Київ: «Радянська школа», 1957 р. – 193 с.: іл. 23 см.: 2 000 пр.

П.Горун. Читанка: підручник для 3 класу спеціальних шкіл. 3 видання. - Київ: «Радянська школа», 1959 р. – 193 с.: іл. 23 см.: 1 700 пр.

О.Смалюга. Читанка: підручник для 4 класу спеціальних шкіл. 3 видання. - Київ: «Радянська школа», 1941 р. – 160 с.: іл. 23 см.: 700 пр.

О.Смалюга. Читанка: підручник для 4 класу спеціальних шкіл. 3 видання. - Київ: «Радянська школа», 1946 р. – 168 с.: іл. 22 см.: 700 пр.

М. Грищенко. Читанка: підручник для 4 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1952 р. – 172 с.: іл. 23 см.: 1 500 пр.

М.Грищенко. Читанка: підручник для 4 класу спеціальних шкіл. 2 видання. - Київ: «Радянська школа», 1954 р. – 200 с.: іл. 23 см.: 1 200 пр.

М.Грищенко. Читанка: підручник для 4 класу спеціальних шкіл. 3 видання. - Київ: «Радянська школа», 1956 р. – 200 с.: іл. 23 см.: 1 950 пр.

М.Грищенко. Читанка: підручник для 4 класу спеціальних шкіл. 4 видання. - Київ: «Радянська школа», 1958 р. – 199 с.: іл. 23 см.: 1 860 пр.

П.Самченко. Літературна читанка : підручник для 6 класу спеціальних шкіл. 2 видання. - Київ: «Радянська школа», 1941 р. – 140 с.: іл. 23 см.: 600 пр.

М.Грищенко (у співавторстві з П.Горун, І.Єременко). Літературна читанка: підручник для 6 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1956 р. – 154 с.: іл. 23 см.: 1 250 пр.

Т.Несмєлова. Літературна читанка: підручник для 6 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1951 р. – 236 с.: іл. 22 см.: 1 000 пр.

Т.Несмєлова Літературна читанка: підручник для 6 класу спеціальних шкіл. 2 видання. - Київ: «Радянська школа», 1954 р. – 192 с.: іл. 23 см.: 700 пр.

Т.Несмєлова (співавтор О.Ребізова). Літературна читанка: підручник для 6 класу спеціальних шкіл. 3 видання. - Київ: «Радянська школа», 1957 р. – 228 с.: іл. 23 см.: 1 400 пр.

Т.Несмєлова. Літературна читанка: підручник для 7 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1941 р. – 188 с.: іл. 23 см.: 300 пр.

М.Грищенко (у співавторстві з П.Горун, І.Єременко). Літературна читанка: підручник для 7 класу спеціальних шкіл. - Київ: «Радянська школа», 1958 р. – 164 с.: іл. 23 см.: 1 160 пр.

2.4. Характеристика етапу розвитку науково-методичних основ створення підручників для допоміжних шкіл (1960-1990 роки)

У 1960 році прийняття закону про обов'язкову восьмирічну освіту розумово відсталих учнів значною мірою сприяло піднесенню рівня навчально-виховної роботи допоміжних шкіл та розробці шкільних підручників для них. Після завершення організаційної перебудови системи шкільної освіти 1962/63 навчального року за структурою і типами сітка загальноосвітніх шкіл в Україні розподілилася таким чином: початкові школи для дітей 7-11 років – 4 роки, початкові допоміжні школи, школи для розумово відсталих дітей з восьмирічним терміном навчання. У 1961/62 навчальному році у країні майже половина допоміжних шкіл-інтернатів були розраховані на 35-100 дітей [6].

Значної уваги потребувала організація шкіл-інтернатів для дітей з різними психофізичними недоліками. У зв'язку з цим, Управлінню шкіл разом з науково-дослідними інститутами педагогіки та психології УРСР до 1 січня 1961 року пропонувалося скласти і подати на розгляд колегії Міністерства освіти УРСР проекти нових навчальних планів, а до 15 лютого 1961 року проекти положень про спеціальні школи. Це дало можливість органам народної освіти, працівникам допоміжних шкіл вжити заходів щодо упорядкування системи навчання розумово відсталих дітей.

Виконуючи Постанови Ради Міністрів Української РСР «Про заходи щодо поліпшення навчання та виховання дітей з дефектами розумового та фізичного розвитку» (від 24 листопада 1961 р.), «Про стан і заходи щодо поліпшення навчання, виховання та лікування дітей з дефектами розумового та фізичного розвитку в Українській РСР» (від 3 березня 1962 р.), Міністерством освіти УРСР та органами народної освіти розпочато роботу по охопленню навчанням розумово відсталих дітей, по упорядкуванню системи спеціальних шкіл, по опрацюванню нових навчальних планів і програм, по збільшенню плану видання підручників для допоміжних шкіл. Методичну

допомогу спеціальним навчальним закладам України в цьому надавав єдиний в СРСР Республіканський науково методичний кабінет спеціальних шкіл при Міністерстві освіти УРСР, який був відкритий у 1963 році. Розгорнулася творча робота по удосконаленню існуючих та розробці нових форм, методів та прийомів навчання та виховання учнів.

Було переглянуто навчальні плани та програми. Аналіз навчальних планів свідчить, що принципових змін в змісті основних розділів не відбулось. У навчальному плані восьмирічної допоміжної школи, затвердженому у 1960 році, сталися лише незначні зміни – у якості самостійного предмету було введено креслення, фізкультуру ввели на всі роках навчання, історія СРСР перейменовувалася (як і в молодших класах початкової масової школи) у “Елементарні відомості з історії і Конституції СРСР і УРСР”, географія і природознавство як навчальні предмети збереглися лише у 5-7 класах. В цьому проявилася недооцінка авторами ролі цих предметів у формуванні діалектично-матеріалістичного мислення в учнів допоміжної школи.

Програми з мови та арифметики відрізнялися розподілом матеріалу на більш довгий термін. Програми 1960 року характеризуються тісними міжпредметними зв'язками. Передбачено більше часу на проходження пропедевтичного періоду, загальнонавчальні предмети набувають більш практичну спрямованість.

Цим навчальним планом допоміжні школи керувалися до 1965 року, коли були перевидані програми із загальноосвітніх предметів. Проте у новому варіанті програм кардинальних змін не відбулося, лише були зроблені деякі редакційні правки.

Для розвитку змісту спеціальної освіти у 60-ті роки характерним було те, що радянські дефектологи розробляли загальні основи теорії побудови організації умов навчання і виховання розумово відсталих. Наукові дослідження були спрямовані на значне посилення експериментальної роботи в спеціальних школах. Вчені-дефектологи намагалися науково

пояснити та обґрунтувати специфіку роботи допоміжної школи. Науковці-дефектологи та учителі допоміжних шкіл України в співдружності з дефектологами Росії розпочали дослідження шляхів удосконалення системи спеціальної освіти та визначення нового змісту навчання в допоміжних школах. Були організовані комплексні дослідження ефективних шляхів формування в учнів умінь застосовувати знання на практиці (Л.Вавіна, І.Єременко, К.Куш, Г.Мерсіянова та колектив Київської допоміжної школи № 1), здійснені дослідження працездатності та фізичного розвитку учнів (І.Єременко та колективи Чернівецької і Львівської допоміжних шкіл), а також дослідження, спрямовані на наукове обґрунтування заходів поліпшення навчально-виховної роботи в спеціальних школах: в галузі спеціальної дидактики (І.Єременко), активізації методів навчання арифметики (К.Куш), зв'язок навчання мови з виробничою діяльністю (Л.Вавіна), в галузі методики викладання рідної мови (В.Любченко), фізичного виховання (М.Козленко). Важливі дослідження проводились по психологічному обґрунтуванню процесу навчання розумово відсталих (Н.Стадненко). Співробітниками кафедри спеціальної педагогіки Київського педагогічного інституту імені О.М.Горького розробляється тематика, спрямована на педагогічне обґрунтування трудового навчання учнів допоміжної школи (К.Турчинська), методики навчання мови (М.Хоружа, Т.Ульянова), методики навчання арифметики, а саме, усному рахунку (В.Басюра) та ін..

Новим явищем в розвитку спеціальної педагогіки було включення в науково-дослідну роботу практичних працівників спеціальних шкіл. Над конкретними методичними темами працювали вчителі Харківської, Житомирської та Київських допоміжних шкіл № 1, № 2, № 3 (В.Веремієнко, Г.Гуріна, Є.Демчук, Л.Ковальова, В.Плита, та ін.). Проведена ними робота мала позитивне значення для розробки змісту шкільних навчальних книг та піднесення всього педагогічного процесу в допоміжних школах.

У зв'язку з переходом допоміжних шкіл на восьмирічний термін навчання, постало питання щодо перегляду принципів навчання та добору матеріалу підручників для навчання учнів як молодших, так і старших класів допоміжної школи.

Дефектологи намагалися розробити спеціальні принципи навчального процесу у допоміжній школі, пов'язані з підвищенням його корекційної ролі. Так, М.Гнезділов виділив кілька дидактичних принципів навчання у допоміжній школі: принцип відбору навчального матеріалу та навчальних завдань, принцип підготовки учнів до роботи над навчальним матеріалом, принцип організації дій учнів по засвоєнню навчального матеріалу [26, с. 110-111].

Принцип доступності навчального матеріалу набув актуальності для науковців і практичних працівників. Так, Л.Занков та співробітники його лабораторії шляхом проведення досліджень довели, що зміни вимог до змісту освіти в угоду доступності, призводять до зниження пізнавальних можливостей учнів, що викликає необхідність подальшого зниження вимог до змісту навчання. Якщо цю негативну тенденцію при складанні програми для допоміжних шкіл не подолати, то допоміжна школа перестане бути школою розвитку учнів. Л.Занков довів, що загальний розвиток дитини, розвиток її здібностей не може з'являтися автоматично як побічний результат загальноосвітнього процесу. "Потрібна особлива спрямованість навчального процесу для того, щоб він став ефективним для розвитку" – писав Л.Занков.

Характерно, що в цей період значна увага приділялася розгляду проблеми трудового навчання розумово відсталих дітей. Велику роль у розробці дидактичних основ використання процесу навчання з метою корекції пізнавальних можливостей розумово відсталих учнів відіграли роботи Г.Дульнева. Оскільки навчальний процес у масовій школі в ці роки був спрямований на озброєння учнів політехнічними знаннями з основ промислового і сільськогосподарського виробництва, то Г.Дульнев вважав, що й розумово відсталим учням потрібно надати знань з основ промислових

та сільськогосподарських виробництв. Це дозволить допоміжній школі озброювати її вихованців необхідними політехнічними знаннями з метою підготовки їх до роботи у різних галузях виробництва. Г.Дульнев вважав, що допоміжній школі під силу навчити учнів вузьких робітничих спеціальностей, тому пропонував ввести у допоміжній школі такі різні профілі трудового навчання, як слюсарну, столярну, швейну, картонажну справи, нескладні сільськогосподарські і будівельні роботи. Звертав увагу на те, що учні зможуть оволодіти цими професіями лише на елементарному рівні. “Всі вузькі види спеціальностей не вимагають сильної зразкової підготовки, дозволяють у той же час при правильному поставленому навчанні встановлювати завдяки лише елементарним загальноосвітнім знанням учнів і їх трудовою діяльністю в майстернях, а пізніше й на виробництві, що також має велике значення для корекції недоліків розумово відсталих дітей” [43, с. 13].

Дослідження Д.Богоявленського (1962) було спрямовано на розвиток мислення та активізацію розумової діяльності розумово відсталих учнів. Автор вбачав, що використання в шкільних підручниках для розумово відсталих учнів проблемних запитань, допоможе активізувати та стимулювати розумову діяльність учнів [8, с. 74-82].

У цей час активізувалася робота учителів-практиків. У роботах Л.Горлової, В.Грузинської, З.Логінової, А.Смірної, З.Соболевої широко висвітлюється досвід роботи з розумово відсталими дітьми в допоміжній школі.

Так, А.Смірнова розробила систему корекційно-виховної роботи у допоміжній школі, спрямовану на соціальну реабілітацію та адаптацію випускників у суспільстві.

Дослідження Б.Єсипова спрямовано на самостійну роботу учнів на уроках [131]. Ці ідеї знайшли втілення в програмах та шкільних підручниках допоміжної школи за умови навчання учнів у одному класі з різним рівнем

розвитку пізнавальних можливостей. У підручниках це відбилося у завданнях методичного апарату.

У 1960 році виходить робота О.Лурія [154] “Умственно отсталый ребенок”, в якій на широкому експериментальному матеріалі вказано на особливості засвоєння навчального матеріалу розумово відсталими дітьми.

Б.Пінський досліджував психічні особливості діяльності розумово відсталих дітей [105].

На єдність процесуальної і змістової сторін навчання звернув увагу С.Шаповаленко у 1963 р. “Навчальний предмет, викладання та уміння знаходиться у взаємному зв’язку і обумовленості”. Автор вказував, що зміст навчального предмету визначає характер викладання і характер уміння. Тому добирати зміст навчального предмету необхідно з урахуванням уміння і викладання. Автор переконливо доводить, що “процес уміння змінюється під впливом використовуваних програм, підручників, методів, організаційних форм навчання і вказує зворотній вплив на них, тобто побудову навчального предмета і методик у його викладання”.

У 1965 році Є.Уразбахтіна зазначає [155], що розумово відсталі діти не можуть на одному уроці опанувати матеріал, що стосується понять речення, слово, звук. Такі роботи, як виділення речення за малюнком під час бесіди, визначення кількості складів у реченні, складів у слові дається зі значними труднощами, бо вони не мають взагалі уявлень про речення, слово, склад, букву. Це керівництво до букваря слугувало вказівкою для навчання грамоти дітей на основі аналітико-синтетичного методу та для методично правильного укладання букваря.

Характерним для оновленого змісту освіти була його орієнтація на корекцію розумового розвитку учнів, формування у них наукового світогляду, підвищення самостійності у засвоєнні знань, а звідси – практичного спрямування усіх шкільних курсів. Насамперед увага зверталася на системність у побудові всіх шкільних предметів.

На основі проведених досліджень, з урахуванням їх даних та в зв'язку з реформою шкільної освіти планувалося розпочати роботу над підготовкою нових програм та розробкою підручників нового покоління.

Навчальним планом на 1964/65 рік, затверджену 20 травня 1964 року для восьмирічної допоміжної школи [186], планувалося до початку нового 1965 навчального року забезпечити допоміжні школи новими букварями.

У цей час був розроблений і поданий до друку авторами М.Попушой, О.Якубович підручник «Буквар», складений в новому кольоровому оформленні, але вчасно він не був виданий у зв'язку зі складністю його виготовлення (зі звернення від 2 липня 1965 року директора видавництва «Радянська школа» Гончаренка до сектору шкіл ЦК компартії України) [195].

Плідна робота в цей період розпочалася зі створення основ спеціальної дидактики. Під керівництвом завідувача відділу дефектології НДІ педагогіки, кандидата педагогічних наук Івана Гавриловича Єременка було організовано низку наукових досліджень, пов'язаних з пошуком шляхів удосконалення специфіки процесу навчання в допоміжній школі. Були досліджені корекційна сутність уроку в допоміжній школі та питання активізації учнів на уроці, труднощі в організації навчальної діяльності розумово відсталих учнів і рівні розвитку в них інтелектуальної працездатності та здібності до організації своєї діяльності під час виконання навчальної роботи (1966) [47].

В Україні в цей час відбувається дослідження пізнавальних можливостей розумово відсталих учнів. У 1967 році І.Єременко захищає докторську дисертацію, у якій досить детально подає результати дослідження пізнавальних можливостей учнів молодших класів. Автор дійшов висновку, що розумово відсталі учні різняться за рівнем розвитку пізнавальних можливостей, розвитком працездатності. Разом зі співробітниками сектору, а пізніше – лабораторії олігофренопедагогіки, була висунута ідея диференційованого навчання учнів допоміжної школи. У результаті проведеного широкомасштабного (по всій Україні) експерименту було доведено, що учні допоміжної школи різняться за психофізичними

особливостями не лише індивідуально один від одного, а й за психологічними особливостями. Одна група дітей має більші пізнавальні можливості, вищу здатність до навчання, вони швидше засвоюють навчальний матеріал та більший його обсяг. Друга група дітей, навпаки, має менші пізнавальні можливості. Вони більш повільно засвоюють навчальний матеріал, їм потрібно більше часу на його засвоєння.

З огляду на отримані дані було створено нові навчальні програми, у яких чітко відбилися результати проведеного експерименту. Ті учні, які мали вищі пізнавальні можливості, були віднесені до I відділення, учнів з нижчими пізнавальними можливостями віднесли до II відділення. У навчальних програмах матеріал теж було розподілено на два відділення. Особливо чітко це проявилось в програмах з читання, української мови та математики. Було визначено обсяг навчального матеріалу для кожного відділення, визначено кількість часу, протягом якого можуть засвоїти учні кожного з відділень ту чи іншу тему. Пропедевтичний період теж був різним. Так, добукварний період для I відділення тривав 3 тижні, для II – 1,5 місяця. Результати експерименту неодноразово обговорювалися на засіданнях у Москві в Інституті дефектології АПН ССРСР, у секторі шкіл ЦК КПУ, у Міносвіти України, і були визнані як позитивні. В усіх допоміжних школах України було запроваджено диференційоване навчання: паралельні класи, у яких навчалися діти з різним рівнем розвитку пізнавальних можливостей. Результати експерименту знайшли відображення у підготовлених програмах і підручниках та навчальних посібниках. Учасниками експерименту були Л.Вавіна, І.Єременко, Г.Мерсіянова, В.Турчинська та інші, які пізніше стали авторами підручників для допоміжної школи.

В Україні були підготовлені лише підручники з української мови, читання та літературного читання. Решта підручників були перекладені з російської мови. Для якісного перекладу підручників з російської мови видавництво «Радянська школа» залучала до роботи як провідних вчених-дефектологів України так і вчителів–практиків допоміжних шкіл.

Починаючи з 1967 року, у зв'язку з переходом масової школи на новий зміст освіти, олігофренопедагоги зайнялися пошуками шляхів і методів покращення структури спеціальної школи, в тому числі допоміжної школи та змісту освіти в ній. Було розроблено проекти нових навчальних програм з рідної мови, які передбачали підготовку та видання підручників з читання та української мови.

Для початку сімдесятих років ХХ століття характерним було наукове обґрунтування вимог до змісту освіти в масовій школі. Поштовхом до цього стали результати досліджень Л.Занкова (1973), Д.Ельконіна (1974), В.Давидова (1974), М.Скаткіна (1975) та інших.

У 1971 році було затверджено новий навчальний план для допоміжних шкіл, який не мав значних відмінностей від плану 1960 року, але в ньому було визначено рівень вимог до учнів. Арифметику почали називати математикою, тому що в програмі було введено не лише матеріал з арифметики, а й матеріал з геометрії, алгебри тощо. Проте у програмі було внесено суттєві зміни. В усіх програмах чітко було визначено корекційно-виховне значення кожного предмету. В програмах з української мови і математики порядок проходження матеріалу за роками навчання для учнів було змінено.

Водночас і в олігофренопедагогіці було проведено цілу серію експериментальних досліджень, які слугували обґрунтуванням принципів побудови змісту навчання у допоміжній школі. (Г.Дульнєв (1961), І.Єременко (1972), М.Певзнер, І.Соловйов та ін.). За результатами дослідження було сформульовано ряд принципів, яким має відповідати зміст навчання у допоміжній школі. По-перше, це принцип завершеності освіти. Допоміжна школа не давала цензової освіти, не було наступності між освітою, отриманою в допоміжній школі, і освітою позашкільною, з іншими ланками "системи народної освіти". Допоміжна школа для учнів – єдиний навчальний заклад, де вони отримують певний рівень знань, умінь і навичок. Вона мала відібрати у наявного в масовій школі арсеналу знань, умінь і навичок ті,

якими можуть оволодіти розумово відсталі учні та які є необхідними для успішної адаптації й соціалізації у суспільстві.

Оскільки результати експерименту, проведеного як українськими вченими, так і вченими СРСР, дали змогу стверджувати, що розумово відсталим дітям крім індивідуальних психофізичних особливостей притаманні ще й типологічні, що вимагало введення двох рівнів навчання, які б відрізнялися за глибиною та часом проходження навчального матеріалу (диференціація навчання), то це знайшло відображення у навчальних програмах, підготовлених сектором олігофренопедагогіки УНДІПу під керівництвом І.Єременка.

Важливим принципом навчання є науковість. Незважаючи на притаманні розумово відсталим дітям недоліки інтелекту, не допускалося зменшення навчального матеріалу, заміна наукових визначень і положень спрощеними, без подачі тих чи інших понять. Тому принцип науковості було визнано як один із суттєвих, що слугують при відборі навчального матеріалу для розумово відсталих дітей. Водночас з принципом науковості, великого значення надавалося принципу доступності навчального матеріалу. Особливо гостро проблема доступності постала при відборі змісту матеріалу для диференційованого навчання, оскільки учням потрібно було дати доступний матеріал з усіх галузей наук, якими вони опановували в школі з метою створення достовірних уявлень про оточуючий світ.

Неабияке значення при відборі матеріалу для диференційованого навчання мало дотримання принципу практичної спрямованості змісту освіти. Оскільки допоміжна школа давала нецензову освіту, то принцип практичної спрямованості змісту освіти набував великого значення, оскільки забезпечував ті знання, уміння і навички, які були потрібні розумово відсталим дітям для щоденного життя.

Велике значення при відборі змісту освіти мало дотримання принципу наочності. Зважаючи на особливості сприймання, мислення, пам'яті розумово відсталих дітей, принцип наочності ілюстрував принцип

практичності. Тому в змісті освіти поряд з теоретичним матеріалом учні мали справу з практичним матеріалом – лабораторними й практичними роботами, які наочно допомагали засвоїти їм пропоновані знання, уміння та навички.

Значним внеском у розвиток підручникотворення в Українській дефектології було дослідження Віктора Миколайовича Синьова, який проаналізував особливості пізнавальної діяльності учнів допоміжної школи і розуміння ними причинно-наслідкових залежностей на уроках географії. Він вказав, що одним із основних завдань є послідовне підведення розумово відсталих учнів до самостійного розкриття причинно-наслідкових залежностей між явищами фізичної географії. Автор запропонував педагогічні умови, які підвищують ефективність роботи над причинно-наслідковими залежностями на уроках географії. Ці розроблені прийоми використовувалися у викладанні й інших предметів у допоміжних школах України [135, с. 16].

Результати його наукових досліджень використовувалися авторами підручників для допоміжних шкіл з кінця 60-х років 20-го сторіччя.

З огляду на значення розробки питань спеціальної дидактики І.Єременко підготував роботу “Основи спеціальної дидактики”, в якій вченими В.Бондарем, І.Єременком, В.Синьовим, К.Турчинською розкриті дидактичні питання навчання та розвитку учнів допоміжної школи (1975). В розділі “Робота з підручниками та іншими друкованими текстами” І.Єременко визначає функції підручника для допоміжних шкіл. Автор вказує, що у допоміжній школі навіть у старших класах підручник використовується здебільшого для закріплення вивченого на уроці.

На початку 70-х років 20-го сторіччя посилювалися дослідження щодо посилення корекційної спрямованості підручників для допоміжних шкіл України. Значна частина наукових досліджень того часу була спрямована на активізацію навчальної діяльності учнів та розкриття методичних питань (Л.Стожок, Н.Тарасенко, В.Турчинська та ін.) Вивчаючи проблему формування евристичної спрямованості пізнавальної активності розумово

відсталих школярів на основі оптимізації настанови [151] В.Турчинською виявлені шляхи підвищення пізнавальної активності розумово відсталих на основі посилення евристичного компонента. Нею було доведено, що дієвим засобом евристичної пізнавальної діяльності розумово відсталих є установка на сприйняття нового навчального матеріалу. Висновки з цього дослідження були необхідні при розробці шкільних підручників з різних предметів.

27 грудня 1977 року ЦК КПРС і Рада міністрів СРСР прийняли Постанову “Про подальше удосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці”. Було введено новий навчальний план і програми для масової школи. Реформування освіти у масовій школі послужило причиною для перегляду роботи допоміжної школи. 17 січня 1978 року Рада міністрів СРСР прийняла постанову “Про заходи по подальшому покращенню навчання, працевлаштування і обслуговування осіб з дефектами розумового і фізичного розвитку”. Але вже на цей час в олігофренопедагогіці було достатньо досліджень щодо усіх напрямів діяльності допоміжної школи. Так, було обґрунтовано необхідність введення у допоміжних школах російської мови як другої з 1977/78 навчального року. Підручників з російської мови не було, тому певний час для навчання учнів російської мови використовувались підручники для масової школи. Пізніше з’явилися підручники, авторами яких були українські вчені-олігофренопедагоги: Л.Вавіна, Н.Тарасенко, Т.Ульянова та учителі-практики, зокрема, Т.Россохацька (допоміжна школа-інтернат № 16 м. Києва), В.Веремієнко (допоміжна школа-інтернат № 2 м. Києва та ін.) Методичні посібники також готували учені-дефектологи у співпраці з учителями-практиками.

12 квітня 1984 року Пленум ЦК КПРС і Верховна Рада СРСР затвердили “Основні напрями реформи знань спеціальної і професійної школи”. Реформування масової школи передбачало удосконалення усієї системи середньої освіти країни, насамперед, здійснення нового підходу до навчання і виховання у зв’язку з вимогами науково-технічної революції, яка

проводилася у Радянському Союзі, з врахуванням тих соціально-економічних перетворень, які проводилися в країні тими завданнями, що постали перед радянським суспільством. Реформи вимагали удосконалення всієї структури освіти держави. Ця реформа відбилася і на роботі допоміжних шкіл.

У програмах з читання ставилося завдання підготувати учнів до читання художньої літератури, науково-популярних статей, періодичної преси, формувати, насамперед, техніку читання з розумінням прочитаного. У програмах з української мови передбачалося звертати увагу на розвиток і формування в учнів умінь усного і писемного мовлення (дослідження В. Петрової). Крім того, у програмах з української мови було введено розділи, яких дотримувалися протягом усіх років навчання: “Звуки і букви”, “Слово”, “Речення”, “Зв’язне мовлення”, “Текст”.

У зв’язку з дослідженнями пізнавальних можливостей учнів, завдань освіти, було здійснено вивчення текстів підручника. Зокрема А.Чудаков [100, с. 86-104] вказував, що основні вимоги до тексту підручника – це вимоги до мови тексту. Він дав чіткі вказівки стосовно того, що підручник слугує, насамперед, для передачі інформації, тому мова його повинна бути чіткою, точною, доступною учням, живою, виразною, в міру образною і емоційною. Підхід до мови підручника повинен бути диференційований у залежності від дисципліни та її завдань. Автор пропонує в текстах підручників з читання для молодших класів надавати статті пізнавального та навчального характеру, бо в них мова чітка, зрозуміла, фрази короткі. Такі ідеї знайшли місце у підручниках і для допоміжної школи.

У 1982 році виходить посібник «Обучение учащихся 1-4 классов вспомогательной школы» [91]. Розділи, що стосуються навчання мови й читання, слугували орієнтирами тому, якому бути підручнику з читання та мови для 2-4 класів допоміжної школи. Подані вони на основі проведених В.Петровою досліджень особливостей розвитку мовлення розумово відсталих дітей.

Дослідження А.Аксьонової, Г.Гусєва, З.Смірної, Н.Сорокіної були спрямовані на оволодіння учнями як розуміння тексту, так і сприяли побудові підручників нового покоління.

А.Аксьонова прийшла до висновку про необхідність і можливість введення робіт зі зв'язного писемного мовлення, що залежить від інтересів учнів до теми, їх емоційної готовності. Тому пропонувала в програми ввести цей матеріал.

Досі не було розроблено системи роботи над казкою, яку розробив Г.Гусєв. Проводячи у 1980-82 роках дослідження він виявив, що діти не вміють переказувати казки, 60 % дітей до кінця першого року навчання не оволодівають цим умінням, хоча емоційне ставлення до казки висловлюють. Відбувається це тому, що учні не осмислюють і не розуміють її змісту, а у програмах і в підручниках, починаючи з букваря, пропонувалась робота з казками. Автор рекомендує методику роботи над казкою, а саме: розповідь, осмислення і уявлення її змісту, підготовка до переказу і переказ, заключна бесіда.

Н.Сорокіна досліджувала проблему розуміння літературного тексту учнями старших класів допоміжної школи. На її думку розумово відсталим важко розуміти тексти описового характеру тому, що у дітей повільно актуалізуються образи на основі опису. Важливою умовою, що сприяє оптимізації розуміння тексту, було практичне завдання: після прочитання тексту намалювати малюнок до змісту прочитаного. Майбутня зображувальна діяльність – важлива умова, що сприяє оптимізації розуміння тексту (про що стверджували у своїх дослідженнях М.Гнезділов, 1965, Н.Морозова, 1947, В.Побрейн).

Відомо, що розуміння художнього тексту значною мірою залежить від розуміння значень слів, вжитих у ньому. Тому для розуміння учнями творів художньої літератури важливу роль відіграє розуміння ними окремих висловів з переносним значенням.

З.Смірнова, працюючи над дослідженням проблеми вивчення художньої літератури у допоміжній школі, пропонує поєднувати емоційно-художні прийоми і методи аналізу творів з метою підвищення їх виховного впливу, виховувати в учнів власне ставлення до героїв творів. Результати цих досліджень знайшли відображення у підручниках з читання та літературного читання, зокрема при розробці запитань і завдань методичного апарату, при розробці методичного апарату вправ і завдань у підручниках з української мови.

Автори підручників для допоміжних шкіл користувалися й даними досліджень із загальної педагогіки та психології зокрема, про роль завдань підручника як засобу формування інтелектуальних умінь в учнів (Г.Завада) [49].

М.Скаткін вказував на роль завдань у здійсненні виховної та розвиткової функцій підручника. Про орієнтування завдань на самостійну навчальну діяльність вказувала у своїх роботах Г.Курдюмова. За характером розумової діяльності щодо виконання завдань, їх поділено на продуктивні і репродуктивні. До продуктивних В.Паламарчук відносить читання і завдання, виконання яких вимагає внесення суттєвих змін чи вимагає пошуку нових знань [102, с. 138-148]. Запропонована автором класифікація входить у більш загальну, запропоновану Д.Зуєвим.

Аналіз та вивчення процесу формування завдань дозволили виявити тенденцію до збільшення у підручниках кількості продуктивних завдань. Як вказує Д.Зуєв, у підручниках, виданих до 1967 року (вид-во «Просвещение»), функція закріплення знань була для питань–завдань по суті єдиного і універсального [57].

Аналіз діючих у 1980-1985 роках підручників для допоміжної школи показав, що кількість репродуктивних знань у них залишилася значною.

В період з 1985 по 1990 роки на виконання Постанови ЦК КПРС та РМ СРСР було реорганізовано Республіканський науково-методичний кабінет спеціальних шкіл та РУМК підручників, на базі якої створена наукова рада в

обов'язки якої входило обговорення тематики та рукописів підручників та методичних посібників. Це знизило результативність роботи в організації науково-дослідної роботи.

В кінці 80-х на початку 90-х років 20-го сторіччя в дефектології продовжуються наукові дослідження, спрямовані на удосконалення змісту та методів навчання розумово відсталих. Вагомим кроком у подальшому розвитку шкільного підручника для допоміжних шкіл України було дисертаційне дослідження на здобуття доктора педагогічних наук В.Синьова. Ним вперше була розроблена цілісна педагогічна концепція реалізації корекційних функцій навчально-виховного процесу в допоміжній школі. В. Синьов визначив закономірності корекційного впливу педагогічного процесу допоміжної школи на розумовий розвиток учнів. Практичне значення дослідження полягало в тому, що матеріали використовувалися у процесі вдосконалення змісту навчання та авторами при розробці спеціальних підручників для учнів допоміжної школи України [138, с. 282-284].

2.5. Характеристика сучасного етапу розвитку спеціального підручника в незалежній Україні (1990-2000 рр.)

Після здобуття Україною незалежності (1991), проблема розробки та створення вітчизняних підручників для допоміжних шкіл України стала особливо актуальною. Формування національної системи освіти, оновлення її змісту вимагали перегляду сутності шкільного підручника для допоміжних шкіл України. В 1991-1995 роках ХХ століття чітко виокремився перехідний період. Теоретико-методологічні засади функціонування національної школи окреслено в таких нормативних документах: Концепція середньої загальноосвітньої школи (1992), державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993), Концепція гуманітаризації загальної середньої освіти (1994), Концепція реабілітації дітей–інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями (1996), Державний стандарт загальної середньої освіти (1996)

Важливими завданнями реформування змісту шкільних підручників було визнано деполітизацію та забезпечення національної спрямованості. В національній доктрині розвитку України ХХІ століття зазначено, що головна мета української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати та розвивати цінності громадянського суспільства. Пріоритетом державної політики є створення такої системи освіти, яка б була б особистісно-орієнтованою, тобто щоб плекати в кожному, хто навчається, самодостатню, самостійну особистість [63, с. 2].

Шкільний підручник є серцевиною всього навчального процесу, без якого неможливий процес навчання. На думку віце-президента Академії педагогічних наук України О.Савченко, в новому підручнику мають бути враховані методологічні, психологічні та дидактичні компоненти. У

концепції підручника, яка визначає його структуру, є те, що вона має бути структуротворчою [160, с. 3].

Питання про те, яким повинен бути сучасний підручник, активно обговорювався багатьма авторами. Важливу роль в цьому обговоренні зіграла підготовлена групою видавництва «Просвещение» серія збірників «Проблеми шкільного підручника», випуски 1-20 (1971-1991) під редакцією Д.Зуєва, та серією збірників наукових праць «Проблеми сучасного підручника» Інституту педагогіки АПН України (2000) за редакцією В.Мадзігона, які визначили найактуальніші напрямки наукових досліджень в галузі підручникотворення, в яких були сформульовані нові позиції відносно змісту, структури, функцій та стилю сучасного шкільного підручника.

У контексті обговорюваної проблеми постало питання: для кого розроблявся підручник – для вчителя чи для учнів? Було визнано, що традиційний підручник адресований, головним чином, вчителю з установкою на те, що саме вчитель зможе розгорнути нормативний зміст підручника в доступний розумінню учнів зміст уроку. А саме, підручник є засобом методичної підтримки процесу навчання. Учні ж звертаються до підручника як до засобу інформаційної підтримки процесу навчання за вказівкою вчителя.

Функції підручника мали розглядатися під новим кутом. Тобто підручник для вчителя повинен бути керівництвом до організації навчального процесу, а для учня – джерелом, інструментом засвоєння навчального матеріалу. Сучасний підручник передбачає реалізацію таких психолого-педагогічних функцій, як загальноосвітня, розвивальна та виховна [128, с. 27-34].

Система викладу навчального матеріалу в підручнику повинна визначатися закономірностями розвитку пізнавальної діяльності учнів, сприяти формуванню логічного мислення, способам організації самоосвіти учнів. У відповідності до мети навчання і програми сприяти розвитку та вихованню [139, с. 26-35].

Деякі автори відмічають, що підручник повинен бути орієнтований не тільки на засвоєння готових знань, а й на їх пошук [82, с. 4].

Особлива увага в сучасних підручниках повинна надаватися текстовому матеріалу, оскільки розуміння матеріалу, який вивчається, полегшує процес його засвоєння. Навчальний текст повинен бути джерелом пізнавальних завдань і проблем, які потрібно знайти і вирішити [41, с. 77].

Підручник повинен стимулювати інтерес учнів до навчального предмету. Завдання повинні подаватися в цікавій формі, стимулювати розумову активність. Знання не повинні даватися в готовому вигляді. Навчальний матеріал повинен бути різноманітним, доступним, посильним для розуміння учнями С.М.Бондаренко, Г.Г.Гранік, Л.Я.Концева, С.В.Трикоз [35, с. 102-117; 153, с. 14-16].

Сучасний підручник вимагає принципово нового підходу до конструювання його структури, враховуючи психологічні закономірності формування мислення та особистості. Він повинен бути орієнтований не на заучування понять, а формувати самостійність, відповідальне та творче відношення до навчання. Він повинен мати таблицю змісту з нумерацією сторінок, в якій чітко відображається рівномірний розподіл матеріалу, простежуватися наочно–логічний його розвиток. У змісті підручника доцільно виділити такі елементи: вступ, висновки, узагальнюючі тексти, наочні схеми, таблиці, завдання на систематизацію та самооцінювання навчальних досягнень учнів. Він повинен мати додатки: словник, тлумачний словник технічних термінів, довідкові таблиці даних, список сучасної додаткової літератури. Доцільно, щоб розділ підручника відповідав одній навчальній темі. Якщо розділ містить кілька навчальних тем, то це має бути відображено в його назві. Крім того, у підручнику мають бути попередні структурианти (зв'язок з попереднім матеріалом) та завершальні структурианти (підсумок, узагальнююча таблиця або схема, інтегративна ситуація). У межах одного розділу бажано чергувати види діяльності (практичні роботи, спостереження, вправи, запитання). Відображені види діяльності мають

сприяти набуттю навичок та вмінь (пізнавальних, практичних, життєвих). Зміст підручника повинен бути цікавим для учнів, написаний мовою, що відповідає можливостям його засвоєння учнями певної вікової категорії, містити систему завдань об'єктивно посильних для школярів, не допускаючи при цьому примітивного спрощення змісту. Навчально-методичний апарат підручника повинен виконувати функції управління пізнавальною діяльністю учнів, містити рекомендації до способу вивчення пропонованого матеріалу, сприяти розвитку творчої активності учнів та формування в них можливостей самостійно застосовувати набуті знання на практиці. Художнє та технічне оформлення підручника повинно відповідати державним санітарним правилам і нормам «Гігієнічні вимоги до друкованої продукції для дітей», затвердженим постановою Головного державного санітарного лікаря України від 01.03.2002р. № 9.

Стосовно розробки змісту сучасних підручників для навчання розумово відсталих дітей необхідно враховувати реалізацію важливих принципів корекційного впливу на розумово відсталих учнів, а саме:

- корекцію недоліків розвитку пізнавальних процесів;
- корекцію мовленнєвого розвитку;
- корекцію емоційно-вольової сфери;
- корекцію порушень моторики, фізичного розвитку;
- корекцію соціальної поведінки.

В корекційній педагогіці існують дослідження, в яких обґрунтовані закономірні положення, що відображають сутність корекційного підходу до розробки змісту шкільних підручників для розумово відсталих учнів (Л.Вавіна, О.Граборов, Г.Дульнєв, І.Єременко, Н.Кравець, В.Липа, В.Лікій, К.Луцько, А.Ляшенко, С.Ніколаєв, В.Петрова, В.Синьов, В.Турчинська, О.Хохліна та ін. У цих дослідженнях вивчались питання підвищення якості засвоєння навчальної інформації розумово відсталими та виявлені деякі важливі умови підсилення значущості корекційної роботи засобами шкільного підручника, які є, на нашу думку, важливими при підходах до

розробки сучасних корекційних підручників для навчання розумово відсталих дітей.

В.Лікій розробив систему завдань репродуктивного, пізнавально-пошукового та творчого характеру для самостійної роботи учнів допоміжної школи при вивченні географії. Так виконання завдань репродуктивного характеру (відтворюючих, тренувальних, оглядових, перевірочних) вимагає активності мнемічної та мовленнєвої діяльності, а також здійснення мисленнєвих операцій по конкретизації узагальнень, порівнянь при прямому переносі. Завдання пізнавально-пошукового типу включає учнів в діяльність, яка вимагає розвитку спостережливості, уваги, осмислювання навчального завдання, що сприяє здійсненню аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та конкретизації для побудови самостійних умозаключень. Творчі завдання сприяють розвитку у учнів уяви, мисленнєвої та мовленнєвої діяльності. Він пропонує використання певних видів завдань для самостійного виконання при застосуванні різних методів навчання [137, с. 10-15].

При роботі з текстом підручника В.Лікій пропонує використовувати репродуктивні, пізнавально-пошукові та творчі завдання.

З метою перевірки, повторення, закріплення і систематизації вивченого матеріалу пропонується виконання таких видів завдань, як читання і переказ змісту, вибіркоче читання, відповіді на питання, виписування окремих одиниць інформації з тексту.

При вивченні нового матеріалу, поглибленні та розширенні знань – складання плану статті, вибіркоче читання тексту з метою встановлення нових зв'язків, самостійне читання статті (повністю чи фрагментарно) з метою отримання нових відомостей, позакласне читання літератури.

В.Турчинська, вивчаючи питому вагу евристичних дій розумово відсталих учнів у процесі навчання, показала, що при дослідженні учнів виявлена ефективність прийомів, які стимулюють розумову діяльність учнів допоміжної школи на етапі вивчення нового навчального матеріалу, а саме, постановка евристичних запитань на основі виконання учнями дослідів та

інших практичних завдань, які передують поясненню нового матеріалу і дають уявлення учням шляхом використання наочних посібників. В. Турчинська на основі експериментального дослідження рекомендує для створення у розумово відсталих учнів установок на сприйняття нового матеріалу користуватися не одним прийомом, а використовувати різні їх сполучення [151].

З метою підвищення активності мислення учнів як продуктивного пізнавального процесу при вирішенні різних типів навчальних завдань В. Синьов пропонує застосування різних типів навчально-пізнавальних завдань в навчальному процесі, виконання яких вимагає активного мислення учнів у сукупності з іншими пізнавальними процесами, що створює умови для попередження та корекції недоліків змістового компоненту інтелектуального розвитку розумово відсталих учнів. Використання цих типів завдань в системі дозволить здійснити корекційний вплив на якість знань розумово відсталих учнів. Такі типи завдань спрямовані на:

- аналіз сприймаємого навчального матеріалу з метою визначення в ньому головного, встановлення логічного складу інформації;
- порівняння вивчаємих предметів і явищ на схожість та відмінність;
- виділення суттєвих ознак в об'єктах, їх абстрагування ознак і диференціацію суттєвого і несуттєвого;
- узагальнення суттєвих ознак і визначення понять і закономірностей шляхом побудови індуктивних умозаключень;
- конкретизацію узагальнень для визначення загального в одиничному шляхом побудови дедуктивних умозаключень;
- співвіднесення наочно-образних, узагальнено-образних, понятійно-вербальних, наочно-символічних форм відображення пізнаємих об'єктів;
- виявлення причинно-наслідкових зв'язків у вивчаємому матеріалі, встановлення «ланцюгової залежності», а також осмислення двосторонніх залежностей між компонентами каузальних залежностей;
- доказовість та заперечення;

- вибіркове абстрагування, відтворення і застосування фрагментів вивченої інформації;
- складання плану навчального тексту і його відтворення;
- монологічне відтворення сукупності знань в їх логічній системі;
- критичну оцінку сприймаємої інформації;
- створення уявних образів;
- практичне застосування отриманих знань.

Застосування таких типів навчально-пізнавальних завдань при розробці шкільних підручників для розумово відсталих учнів та використання їх в системі дозволить здійснити корекційний вплив на якість знань розумово відсталих [138, с. 282-284].

Психолого-педагогічний аналіз існуючих підручників з рідної мови і читання для допоміжної школи в Україні показує, що вони за змістом, структурою, художнім оформленням та поліграфічним виконанням не відповідають світовому рівню, психічним особливостям і пізнавальним можливостям розумово відсталих учнів. Підручник для допоміжної школи за своєю спрямованістю повинен бути загальноосвітньою, корекційно-розвивальною навчальною книжкою, зберігаючи науковість, діалектичність змісту-форми й функції-структури. Він буде повноцінно функціонувати за умови використання навчальної програми, дидактичних та аудіовізуальних посібників, робочого зошита, тезаурусу, системи педагогічних технологій і навчальної техніки (Л. Вавіна) [17, с. 165-166].

Досліджуючи структуру сучасного підручника з читання для допоміжних шкіл Н.Кравець вказує, що у підручниках особливої уваги потребує розгортання змісту навчального, текстового матеріалу. А саме, тексти в читанках повинні бути науково достовірними, нести нову інформацію, справляти позитивний емоційний вплив на учнів, мати певний обсяг. Так, тексти для читання повинні займати: 2 клас – 0,5 сторінки, 3 клас – 2/3 сторінки, 4 клас – 1,5-2 сторінки. У 7-8 класах твір одного автора повинен вивчатися не більше як 3-4 уроки. Матеріал кожної сторінки вчитель

повинен використовувати протягом одного уроку. Зміст підручника необхідно підкріпити дидактично доцільним ілюстративним матеріалом – предметними (семантизуюча ілюстративність), сюжетними та серією сюжетних малюнків.

Таким чином, розробляючи підручники з читання для допоміжної школи, авторам варто звертати увагу на лексику творів та її доступність учням з порушеннями у розумовому розвитку; якість, доцільність і місце ілюстративного матеріалу; місце і роль запитань евристичного спрямування в орієнтовному апараті.

За своєю структурою підручники з рідної мови, читання для молодших класів мають бути найбільш інтегрованими та диференційованими, включати технологію співпраці вчителя та учнів. Важливо звертати увагу на виділення доступних за обсягом розділів і підрозділів, завдань для самостійної роботи, правил, довідкової та пояснювальної частини, пам'яток тощо. Особливої уваги набуває вміщення в підручниках ілюстрацій (Л.Вавіна, Н.Кравець, В.Турчинська) [70, с. 163-165].

У грудні 1994 року на базі лабораторії інституту педагогіки, що входив до складу АПН України та лабораторії Інституту психології було відновлено роботу Інституту дефектології, директором якого був призначений доктор педагогічних наук, дійсний член АПН України Віталій Іванович Бондар. Під його керівництвом науковці лабораторії олігофренопедагогіки здійснили ґрунтовні дослідження стосовно модернізації змісту шкільного підручника для допоміжних шкіл (В.Бондар, Л.Вавіна, І.Єременко, Н.Кравець, Г.Мерсіянова, Л.Ступнікова, О.Хохліна та інші). Результати досліджень відображено у навчальних програмах, підручниках та посібниках для допоміжної школи.

Протягом 1994-1997 рр. розроблено і впроваджено нові навчальні програми з «Швейної справи» (Г.Мерсіянова, 1994), «Російської мови» (Л.Ступнікова, Л.Вавіна, 1995), «Природа і людина» (Л.Ступнікова, 1966). Розроблена програма з нового предмету «Фізика» (В.Бондар, 1995).

Практична цінність нових програм полягає в тому, що за кожною темою вперше подаються методичні поради вчителю про те, які психічні процеси та особистісні якості учнів можуть бути скореговані на навчальному матеріалі.

Важливою складовою оновленого змісту програм стала розробка та впровадження у допоміжній школі нових навчальних підручників та методичних посібників. Зокрема, співробітниками Інституту дефектології були розроблені та опубліковані підручники нового покоління для учнів різних типів спеціальних шкіл. Серед них: «Швейна справа» для 5 класу допоміжної школи (Г.Мерсіянова, 2001); «Читанка» для 7 класу допоміжної школи (І.Єременко, Н.Кравець, 1999); «Літературне читання» для 7 класу допоміжної школи (Н.Кравець, 2003); «Українська мова» для 2 класу допоміжної школи (Г.Мерсіянова, 2000); «Фізика» для 8 класу допоміжної школи (В.Бондар, Л.Гнатюк, 2002); «Фізика» для 9 класу допоміжної школи (В.Бондар, Л.Гнатюк, 2003); «Математика» для 1 класу допоміжної школи (К.Ардобацька, М.Богданович Г.Мерсіянова, 1994); «Українська мова», для 2 класу допоміжної школи (Г. Мерсіянова, 1994); «Буквар» для допоміжної школи (Л.Вавіна, 1995); «Фізика», 8 клас (В.Бондар, 1996); «Трудове навчання», для 2 класу допоміжної школи (Г.Мерсіянова, О.Хохліна); «Читанка» для 2 класу (Н.Кравець, 1997) та методичних посібників для вчителів допоміжної школи, присвячених навчанню мови, письма, швейної справи, фізичного виховання, трудового навчання, пропедевтичних основ формування готовності до навчання у допоміжній школі. (Л.Вавіна, І.Єременко, Н.Кравець, Г.Мерсіянова, М.Козленко, О.Хохліна,).

Докорінні зміни розпочалися з прийняттям у 1996 році концепції Державного стандарту загальної середньої освіти в Україні. У зв'язку з цим, після прийняття концепції спеціальної освіти (1996) розпочалося реформування спеціальної освіти, в тому числі освіти розумово відсталих дітей. Постало питання про створення нового покоління підручників, яке передбачало покращення окремих фрагментів змісту (корекційно-розвивальне спрямування, національний колорит, народознавчий компонент

тощо). Основні положення концепції загальної освіти відбилися і на розвитку спеціальної освіти. Насамперед, було необхідно забезпечити національну спрямованість змісту навчання. По-друге - спрямування у масовій школі навчального процесу на особистісно-орієнтоване навчання й виховання вимагало розробки змісту освіти, який би відповідав цьому напрямку.

Системний підхід до розробки шкільних підручників для допоміжних шкіл передбачав вирішення наступних завдань:

- надання учням знань (як змістової основи розумової діяльності);
- розвиток розумової діяльності, яка передбачає формування в учнів способів її виконання;
- формування особистісних якостей, що оптимізують їх розумову діяльність.

Проблема створення вітчизняних підручників для допоміжних шкіл стала досить актуальною не лише за мовою викладу, а й за змістом. Змістове наповнення усіх підручників вимагало докорінної зміни, особливо текстовий матеріал з усіх загальноосвітніх предметів.

Проведене дослідження щодо аналізу складності навчальних текстів діючих підручників «Читанка» для 2-9 класів допоміжної школи дало змогу з'ясувати, що рівень складності текстів недостатньо чітко проектується попередньо і автор тільки систематизує тексти за тематикою. Кожний підручник є сукупністю текстів, а не спеціально розробленою системою. І тому є необхідність розробки більш ґрунтовного підходу до формування змісту навчального матеріалу та його представлення у системі книг з одного навчального предмета на основі визначення орієнтовного рівня засвоєння конкретного навчального матеріалу в залежності від мети навчання, корекційних цілей та рівня підготовленості учнів (В.Турчинська) [152, с. 170-171].

До процесу творення підручників нового покоління передбачено було залучати талановитих авторів з учительського середовища.

Значну допомогу у виданні підручників для масової та допоміжної школи надавали наукові щорічні конференції, на яких обговорювалися проблеми шкільного підручника. Поступово почали виходити нові підручники з читання та української мови. Так, станом на 1 червня 1997 року загалом по системі освіти України з рекомендованих до друку 335 назв підручників було видано всього 30 [130, с. 2].

Психолого-педагогічний аналіз підручників показав, що в цей період підручники з рідної мови зазнали певних змін. Детально проаналізувавши структуру та їх зміст, ми визначили, що в розроблених підручниках підкреслюється інформативність та пізнавальність апарату організації засвоєння знань; посилюється корекційна спрямованість підручників. Помітно збільшилася кількість завдань пошукового та творчого спрямування. Мотиваційна функція реалізується шляхом включення завдань на спостереження, застосовуються різні форми організації навчальної діяльності. Автори намагаються виділити критерії добору ілюстративного матеріалу, хоча обсяг ілюстрацій недостатній.

У 1997 році вийшла читанка для 2 класу (автори С.Кривенчук, Н.Кравець). У підручнику повністю оновлений текстовий матеріал. Важливе місце в методичному апараті підручників відводиться завданням з формування складових навичок читання, завдання на розвиток зв'язного мовлення. Позитивним є те, матеріал для позакласного читання подано у спеціальному розділі за тематикою основних розділів. У методичному апараті подаються запитання на з'ясування вражень від творів, завдання на розвиток сприймання. Методичний апарат не переобтяжується запитаннями і завданнями, оскільки косність нервових процесів, уповільненість мовленнєвої і практичної діяльності не дозволяють розумово відсталим учням швидко переключатися з одного виду роботи на інший. Цінним є вміщення у методичному апараті запитань евристичного спрямування, які вчать і змушують учнів міркувати, висловлювати свої думки, самостійно робити умовисновки. Серед запитань до текстів є проблемні запитання,

спрямовані на розвиток логічного мислення учнів. Значна увага надана словниковій роботі – у книжці дано пояснення слів як після текстів, так і в кінці підручника. В кінці підручника є тлумачний словничок, який привчає учнів до самостійної роботи з книгою. Ілюстративний матеріал підручника розміщується у певній послідовності щодо змісту тексту. І хоча обсяг ілюстрацій незначний, в них визначається їх дидактична і виховна цінність. В змісті підручника також врахований і рівень розвитку пізнавальних можливостей учнів [70, с. 163-164].

Після затвердження Кабінетом Міністрів України Державного стандарту у 2004 році та прийняття нового базового навчального плану розпочалась розробка і нових навчальних програм для навчання розумово відсталих учнів. Співробітниками лабораторії олігофренопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки у 2003-2004 роках був проведений широкомасштабний експеримент щодо добору змісту освіти з усіх предметів, який відбувався в 2 етапи. Розпочалась розробка нових навчальних програм для підготовчого та 1-4 класів допоміжної школи за новим Державним стандартом та новою структурою.

Базовий навчальний план складався з двох частин – інваріантної і варіативної. Інваріантну частину складали основні предмети, варіативну – факультативи. Змінено кількість годин на вивчення математики, української мови, читання. Згідно прийнятої Постанови, допоміжні школи перейшли на десятирічний термін навчання. Це продиктовано необхідністю надання більш ґрунтовної профільної підготовки учням – випускникам, щодо добору змісту освіти з усіх предметів. Змістовий матеріал розміщувався у кількох колонках. У першій колонці визначався зміст навчального матеріалу; у другій - уміння і навички, якими мають оволодіти учні; у третій – корекційне прогнозування навчальних досягнень учнів.

У програмах було подано систему знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти учні протягом навчання. Досить широко використано в програмах міжпредметні зв'язки. Для 1-2 класів матеріали з української

(російської) мови й читання диференційовано. Зміст підібрано з урахуванням того, що підручниками можуть користуватися учні як з легким, так і з помірним ступенем розумової відсталості за умов інтегрованого та інклюзивного навчання.

У зв'язку з уведенням у навчальні плани елементів побутової фізики і хімії, було підготовлено навчальні програми для 7-9 класів і підручники: «Фізика», 8 клас (В.Бондар, 1996); «Фізика» для 8 класу допоміжної школи (В.Бондар, Л.Гнатюк, 2002); «Фізика» для 9 класу допоміжної школи (В.Бондар, Л.Гнатюк, 2003).

Так, у 2000 році вийшли нові підручники з читання для допоміжних шкіл з російською мовою навчання, українська мова для 3 класу, природознавство для 6 та 7 класів та інші. В основному з усіх предметів вийшли підручники, але зміст їх лише частково відповідав закладеним у стандартах вимогам. Ці підручники мали національну спрямованість, зорієнтовані на особистісно-орієнтоване навчання учнів, поданий матеріал вимагав планування певним колом умінь і навичок для його засвоєння. Авторами вітчизняних підручників стали українські вчені-дефектологи

Значний крок в удосконаленні змісту навчання в допоміжній школі – видання першого в незалежній Україні підручника з історії України «Оповідання з історії України» для 7 класу допоміжної школи (автори Г.Плешканівська, А.Слюсаренко). У підручнику подається початковий курс історії України для допоміжної школи. Він дає змогу учням ознайомитися з історичним минулим України, залучити їх до загальнолюдських цінностей, досягнень національної культури. Матеріал підручника викладений в чіткій системі, логічній послідовності, з дотриманням історичної хронології. Тексти доступні розумінню учнів, цікаві, змістовні. Підбір текстів сприяє формуванню у дітей правових та моральних норм життя в суспільстві, їх активної життєвої позиції. Доцільно підібраний матеріал для позакласного читання: оповідання, легенди, в яких іде мова від часів давнини до встановлення української державності. Значна увага надана словниковій

роботі. В кінці підручника є тлумачний словничок, який допомагає учням зрозуміти значення слів, розширити знання про видатних діячів давньої України, відтворити хронологію історичних подій та привчає учнів до самостійної роботи з книгою. Ілюстративний матеріал підручника розміщується у певній послідовності щодо змісту тексту. Важливе місце в підручнику займають запитання та завдання репродуктивного та частково пошукового характеру.

Серед предметів, які вивчаються в допоміжній школі, важливе навчальне, виховне, практичне і корекційне значення мають уроки природничо-географічного спрямування [40]. Специфіка таких підручників, які охоплюють зміст галузі Державного стандарту корекційної освіти «Людина і світ», домінуючою функцією якого є оволодіння учнями системи знань про природу, суспільство та людину передбачає формування в учнів уявлення про цілісність світу, природне і соціальне оточення як середовище життєдіяльності людини, її належність до природи та суспільства. Зміст та структуру підручників розкриємо на прикладі підручника, який підготовлений відповідно до вимог чинної навчальної програми «Географія України» для 9 класу допоміжної школи (авт. Л.Одинченко, В.Липа, 2014). Зміст і структура підручника спрямовані на формування у розумово відсталих учнів знань про природні умови і ресурси України, їх раціональне використання. В підручнику спроектовані такі функції, як: мотиваційна, інформаційна, трансформаційна, компетентісно-орієнтована, інтегруюча, корекційно-розвивальна, виховна. Основу підручника складає текст, який автори органічно пов'язали з позатекстовими компонентами. Складовими частинами параграфів є запитання і завдання розміщені на початку, в середині та в кінці тексту і спрямовані на активізацію нових та вже набутих знань, на розкриття взаємозв'язку між географічними явищами та процесами. Запитання і завдання репродуктивного, репродуктивно-продуктивного, продуктивного змісту забезпечують особистісно-орієнтоване навчання, дотримання принципів диференціації, індивідуалізації навчання розумово

відсталих. Зміст окремих завдань спрямований на корекцію та розвиток мисленнєвих операцій, формування загальнонавчальних умінь і навичок, уміння користуватися джерелами знань, картографічними посібниками. Наприклад: побажання-поради авторів учням; запитання та завдання до прочитаного «Прочитай, подумай» тощо. Вміщені в підручнику ілюстрації графічного характеру відображають процеси, явища, просторові та причинно-наслідкові зв'язки сприяють розвитку у учнів абстрактного мислення, аналізу, синтезу, плануванню та відображають географічну дійсність.

Аналіз підручникотворення для допоміжних шкіл України за період з 1990 по 2000 роки свідчить про його позитивну динаміку. Розпочався активний процес переробки чинних навчальних програм, підручників.

Висновки до другого розділу

1. Визначено, що в дефектології розглянуті підходи до питань періодизації в роботах В.Бондаря, М.Замського, В.Золотоверх, Л.Одинченко, М.Ярмаченка та ін.

2. Виділені та обґрунтовані етапи розвитку навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні, послідовність яких пов'язана з розбудовою та реформуванням системи спеціальної освіти, розробкою концепцій, теоретико-методологічних основ навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, змінами організаційно-педагогічних та науково-педагогічних аспектів:

1 етап - (1929-1941 рр.) – етап початкового становлення підручників для допоміжних шкіл.

2 етап – (1943-1960 рр.) – етап інтенсифікації процесу забезпечення допоміжного навчання спеціальними підручниками.

3 етап – (1960-1990 рр.) – етап розвитку науково методичних основ розробки підручників для допоміжних шкіл.

4 етап – (1990-2000 рр.) – етап розвитку спеціального підручника в Україні.

3. Висвітлені суперечності та особливості розвитку змісту шкільних підручників у визначених етапах.

4. Показана важливість вивчення та відслідкована динаміка розвитку підручників для дітей з інтелектуальними порушеннями в залежності від відображення в їх компонентах вимог до реалізації основного для олігофренопедагогіки принципу корекційної спрямованості.

5. З'ясовано, що провідними тенденціями змісту нових підручників були: вдосконалення змістового наповнення підручника та його оформлення, посилення корекційної й виховної функцій, організація самостійної роботи учнів з підручником та інших методичних аспектів.

6. Уперше представлена архівна інформація щодо життя та діяльності теоретиків та практиків вітчизняної олігофренопедагогіки, які зробили

особливо помітний внесок у становлення та розвиток спеціальних підручників для дітей з інтелектуальними порушеннями.

ВИСНОВКИ

У дисертації простежено становлення та розвиток навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні в період з 1917 по 2000 рр. Узагальнення результатів дослідження дає підстави зробити наступні висновки:

1. Становлення та розвиток навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні у визначений період відбувалися під впливом різних внутрішніх та зовнішніх факторів, серед яких визначальну роль мали суспільно-політичні (війни, революції, ідеологізація, політизація, русифікація шкільної освіти та ін.), соціально-економічні (економічний розвиток країни та фінансування потреб спеціальної освіти), організаційні (створення державної системи спеціальних шкіл, проведення з'їздів, конференцій, семінарів з метою подальшої її модернізації, педагогічні (розробка змісту, методів, форм навчання, видання спеціальної методичної літератури та ін.). Характерною особливістю кінця 30-х років XX століття була розробка та видання перших стабільних вітчизняних підручників з української мови та читання для всіх класів (авт. В.Любченко, Т.Несмєлова, О.Смалюга, В.Тамарова, К.Черткова та ін.). З інших загальноосвітніх предметів, які вивчалися в допоміжних школах України, використовувалися підручники, розроблені в Росії, перекладені українською мовою та видані видавництвом «Радянська школа». Також з'ясована інноваційна роль українських дефектологів у становленні та розвитку підручників для допоміжної школи на всіх етапах цього процесу.

2. Виділені та обґрунтовані етапи розвитку навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні, послідовність яких пов'язана з розбудовою та реформуванням системи спеціальної освіти, розробкою концепцій, теоретико-методологічних основ навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, змінами організаційно-педагогічних, науково-педагогічних аспектів.

Перший етап (1929-1941 рр.) – становлення підручників для допоміжних шкіл.

Другий етап (1943-1960 рр.) – інтенсифікація процесу забезпечення допоміжного навчання спеціальними підручниками.

Третій етап (1960-1990 рр.) – розвиток науково-методичних основ розробки підручників для допоміжних шкіл.

Четвертий етап (1990-2000 рр.) – сучасний етап розвитку спеціального підручника в самостійній Україні.

Показана важливість вивчення та відслідкована динаміка розвитку підручників для розумово відсталих дітей в залежності від відображення в їх компонентах вимог до реалізації основного для олігофренопедагогіки принципу корекційної спрямованості навчально-виховного процесу для поліпшення розвитку і соціалізації особистості учня.

3. Висвітлені суперечності та особливості розвитку змісту шкільних підручників у визначених етапах. У 1929-1941 рр. в олігофренопедагогіці спостерігалася стадія наукового пошуку виважених підходів до розробки змісту шкільних підручників для дітей з інтелектуальними порушеннями. Проводилися дослідження щодо всебічного психолого-педагогічного вивчення учнів допоміжної школи, розробки спеціальних прийомів навчання, виховання та засобів корекційного впливу на їх розвиток. У змісті підручників спостерігалася тенденція зближення допоміжної школи з масовою. Відбулися певні зрушення в розвитку підручникотворення для допоміжної школи, а саме, відбувся перехід від вивчення навчального матеріалу в складі комплексних програм до розробки та видання перших стабільних підручників з української мови та читання. Водночас мали місце уніфікація навчальних планів, невідповідність змісту підручників програмним вимогам та недостатність забезпечення ними допоміжних шкіл.

Основними тенденціями другого етапу в розвитку навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями були посилення корекційної спрямованості змісту підручників, конкретизація вимог до обсягу знань і

вмінь учнів, а головне інтенсифікація процесу забезпечення допоміжного навчання спеціальними підручниками. У цей період особливо загострилися суперечності в посиленні ідеологізації, політизації та русифікації у змісті підручників; скорочувалася мережа допоміжних шкіл з українською мовою навчання. Централізація освіти вплинула на формування змісту й структури навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Третій етап характеризується розвитком науково-методичних основ розробки підручників для допоміжних шкіл. Вперше було розроблено систему завдань у підручнику по формуванню в учнів уявлень і понять, усвідомленому встановлюванню ними причинно-наслідкових зв'язків, визначенню системи словесних, наочних і практичних методів навчання та обґрунтовано особливості корекційної роботи під час роботи з підручником. Упродовж цього етапу особлива увага відводилася методичним експериментальним пошукам, спрямованим на удосконалення змісту шкільних підручників, визначення в них корекційної спрямованості завдань науковцями-дефектологами.

На четвертому етапі розвитку спеціального підручника в самостійній Україні вченими-дефектологами було розроблено нову стратегію в галузі спеціальної освіти, що вплинуло й на оновлення змісту навчальних книг для освіти дітей з інтелектуальними порушеннями.

4. З'ясовано, що провідними тенденціями змісту нових підручників були: вдосконалення змістового наповнення підручника та його оформлення, посилення корекційної й виховної функцій, організація самостійної роботи учнів з підручником та інших методичних аспектів. Важливу роль в питаннях про нові підходи та зміст сучасного шкільного підручника відіграли конференції, науково-практичні семінари, проведені Інститутом педагогіки НАПН України, на яких обговорювалися та досліджувалися проблеми нових українських підручників для загальноосвітніх та спеціальних шкіл України.

5. Здійснення персоналізованого підходу до дослідження історико-педагогічних явищ дозволило поновити історію української дефектології

архівною інформацією щодо життя та діяльності теоретиків та практиків вітчизняної олігофренопедагогіки, які зробили особливо помітний внесок у становлення та розвиток спеціальних підручників для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Дослідження не вичерпує всіх питань, що стосуються становлення та розвитку навчальної книги для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні. Предметом подальших наукових пошуків можуть бути дослідження, що стосуються критеріїв відбору навчального матеріалу в підручники для дітей з інтелектуальними порушеннями, дослідження внеску окремих вчених-дефектологів у розвиток підручникотворення для даної категорії дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бай І. Педагогічні засади укладання та ілюстрування українських підручників Галичини (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): Дис... канд. пед. наук. І.- Франківськ, 2005. С. 158-165.
2. Барун Р. Чергові завдання установ освіти дефективного дитинства // Комуністична освіта. № 11-12. Харків: Рад. школа, 1932. - С. 31-39.
3. Баудиш В. Сущность коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе // Дефектология. 1978. № 3. С.42-54.
4. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования: Х-ка подготовки конструирования изданий. Москва: Книга, 1985. 228 с.
5. Беспалько В.П. Теория учебника. Дидактический аспект. Москва: Педагогика, 1988. 160 с.
6. Березняк Є.С. Пути развития всеобщего образования на Украине. Київ: Рад школа, 1964. 120 с.
7. Богоявленський Д.М., Менчинська Н.А. Психология усвоения знаний в школе. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1959. 347 с.
8. Богоявленский Д.Н. Формирование приемов умственной работы учащихся как путь развития мышления и активизации учения / Вопросы психологии. № 4. 1962. С. 74-82.
9. Бондар В.І., Одинченко Л.К. Періодизація розвитку теорії і практики освіти розумово відсталих дітей // Дефектологія. 1996. № 2. С. 2-5.
10. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки. Київ: «Знання», 2007. 228 с.
11. Бондарь Вл.И. Обучение учащихся вспомогательной школы применению знаний при выполнении учебно-практических задани: Автореф. дис. канд. пед. наук. Москва, 1969. 18 с.
12. Боркова Т.Н. Психологические особенности самостоятельной учащихся на уроках ручного труда // Обучение начальному труду в начальной школе. Москва: Учпедгиз, 1959. С. 59-64.

13. Брезе Б. Активизация ослабленного интеллекта при обучении во вспомогательных школах: [Пер. с нем.]. Москва: Медицина, 1981. 240 с.
14. Бюлетень НКО УРСР № 4 (199). Харків:1930. 11 с.
15. Бюлетень НКО УРСР. Харків: 1930 р., № 10 (200) . 11 с.
16. Бюлетень НКО УРСР. Харків: № 15, 1931. С. 3.
17. Вавіна Л.С. Особливості змісту і структури сучасного підручника для учнів спеціальної школи: зб. наук. праць. Проблеми сучасного підручника. Київ, 1999. С. 165-166.
18. Виготский Л.С. Собрание сочинений в 6 томах. Москва: Просвещение, 1956. Т. 5. С. 58.
19. Виготський Л.С. «Избранные психологические исследования». Москва: Просвещение, 1956. С. 58.
20. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. Москва: Просвещение, 1995. 525 с.
21. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва: Работник просвещения, 1926. 348 с.
22. Гальперин П.Я. Умственное действие – основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. Москва: 1957. № 6. С. 58-69.
23. Герье Е.В., Чехова Н.В. Вспомогательные школы для отсталых детей: сб. / под ред. Герье Е.В. Москва, 1923. С.49.
24. Гнездилов М.Ф. Коррекционная работа во вспомогательной школе / Учебно-воспитательная работа в спецшколах (для глухих и умственно отсталых детей): [под ред. Л.В Занкова]. Москва: Гос.уч.педгиз, 1946. Вып. 3. С. 3-36.
25. Гнездилов М.Ф. Логические упражнения на уроках русского языка во вспомогательной школе // Известия АПН РСФСР. Москва, 1948. Вып. 10. С. 7-35.
26. Гнездилов М.Ф. Общие и специальные дидактические принципы обучения во вспомогательной школе. Москва: Просвещение, 1967. С. 110-111.

27. Голант Е.Я. Значение самостоятельной работы школьников. Москва: Сов. Педагогика, 1942. № 8-9. С.16.
28. Голант Е.Я. Некоторые принципиальные вопросы развития самостоятельности школьников // Ученые записки ЛГПИ им. А.И.Герцена, Ленинград, 1944. Т.52. С. 8.
29. Граборов А.Н., Кузьмина Н.Ф., Новик Ф.М. Воспитание и обучение умственно отсталых детей // Олигофренопедагогика. Москва: Учпедгиз РСФСР, 1941. 231 с.
30. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике. Москва: Учпедгиз, 1961. 196 с.
31. Граборов А.Н. Вспомогательная школа (школа для умственно отсталых детей). Ленинград: Госиздательство, 1923. С. 328.
32. Граборов А.Н. Вспомогательная школа (школа для умственно отсталых детей). Ленинград: Госиздательство, 1925. С. 368.
33. Граборов А.Н. К вопросу о своеобразии учебно–воспитательной работы вспомогательной школы // Вопросы воспитания и обучения глубоко умственно отсталых детей: сб. статей. Москва: Учпедгиз, 1941. С. 113-118.
34. Граборов А.М. Вспомогательная школа (школа для умственно отсталых детей). Москва-Ленинград: Государственное издательство, 1929. 205 с.
35. Граник Г.Г., Концевая Л.Я., Бондаренко С.М. О перспективах расширения функций учебника // Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение, 1985. Вып. 15. С. 102-117.
36. Грибоедов О.С. Педологическая работа и вспомогательная школа // Новая школа. Москва-Ленинград, 1926. Вып.2. С. 3-4.
37. Грибоедов О.С. Современные проблемы вспомогательного обучения // Вопросы изучения и воспитания личности. Педология и дефектология: [под ред. В.М.Бехтерева]. Ленинград, 1927. № 1-2. С. 23-26.
38. Гудвіл Ю. На шляху до стабілізації підручників політехнічної школи // Комуністична освіта. Харків: Рад. школа, № 2-3. 1933. С. 7-9.

39. Гупан Н.М. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні // Шлях освіти. Київ, 1999. № 1. С.45-49.
40. Дмитриева И.В. Педагогические условия совершенствования учебного процесса в специальной школе (на примере уроков географии) // Актуальные проблемы коррекционного и инклюзивного образования в контексте реализации ФГОС : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (17-19 октября 2013 г., г.Курск) / под общ. ред. Е.А.Репринцевой, Е.Н.Российской. Курск: Мечта, 2013. С.123-130.
41. Доблаев Л.П. Логико-психологический анализ текста. Саратов, 1969. С. 77.
42. Довідник у справі виховання та навчання дефективних дітей (сліпих, глухонімих, калік, розумово відсталих). Харків: Радянська школа, 1931. 75 с.
43. Дульнев Г.М. К характеристике употребления и понимания прилагательных умственно отсталыми детьми. Москва: Учпедгиз, 1962. С. 127-134.
44. Дьячков А.И. Развитие советской дефектологии за 40 лет // Специальная школа. Москва, 1958. № 2. С. 7.
45. Ємельяненко М.О. Буквар для допоміжних шкіл. Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», Київ-Львів, 1948. 131 с.
46. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. Київ: Вища школа, 1985. 326 с.
47. Єременко І.Г. Організація учбової діяльності учнів допоміжної школи на основі підвищення їх пізнавальної активності: дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук. Київ, 1967. 313 с.
48. Єременко І.Г. Основи спеціальної дидактики. Київ: Радянська школа, 1975. С. 23-25.
49. Завада Т.А. Система заданий учебника как средство формирования интеллектуальных умений у школьников (на материале

предметов гуманитарного цикла в 4-6 классах): Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1989. 205 с.

50. Завьялова Е.Н. Состояние орфографических навыков у учеников вспомогательной школы // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. Вып. 3-4. [Под ред. Д.И.Азбукина, А.И.Дьячкова, С.А.Зыкова] Москва: Учпедгиз, 1948. С. 106-126.

51. Занков Л.В. Сенсомоторное воспитание во вспомогательной школе // Вопросы дефектологии. Москва, 1928. № 1. С. 39-53.

52. Занков Л.В. О коррекционно-воспитательной работе в специальных школах // Учебно-воспитат. работа в специальных школах. Москва: Учпедгиз, 1944. Вып. 1. С. 3-17.

53. Занков Л.В. О педагогическом изучении учащихся вспомогательной школы. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1953. 146 с.

54. Занков Л.В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. Москва: Госучпедиздательство МП РСФСР, 1960. 31 с.

55. З історії вітчизняної педагогіки: завдання, пошуки, проблеми. Київ: Рідна школа, 1992. № 1. С. 7-13.

56. Зуев Д.Д. Проблемы школьного учебника. Москва: Педагогика, 1977. С. 58.

57. Зуев Д.Д. Школьный учебник. Москва: Педагогика, 1983. 240 с.

58. Журавлев Н.К. Руководство познавательной деятельностью учащихся средствами учебника // Новые исследования в педагогических науках. Москва: Педагогика, 1989. № 2 (54). С. 31-38.

59. Ж-л «Комуністична освіта». Постанова ЦК КПБУ від 11 березня 1933 року «Про підручники для початкової і середньої школи». Харків, 1933. № 7. С. 95-101.

60. Известия ЦИК ВЦИК № 294 від 19.12.1926 р.

61. Инструктивное письмо Главсоцвоса // Еженедельник Наркомпроса РСФСР Москва, 1928. № 36. 778 с.

62. Канцелярський П. Більше уваги до мови літератури // Додаток до підручника О.Х.Баталіна “Природознавство для шкіл МКО І ст. 2 року навчання”. Харків: Радянська школа, 1932.

63. Каким быть учебнику: Дидактические принципы построения / [под ред. И.Я.Лернера, Н.М.Шахмаева]. М.: Педагогика, 1992. кн. 1, 2. С. 2.

64. Керівні матеріали про школу. Київ: Радянська школа, 1962. 97 с.

65. Книга для учителя вспомогательной школы / [под ред. Г.М.Дульнева]. Москва: Учпедгиз, 1955. 439 с.

66. Кодлюк Я.П. Теорія шкільного підручника – концертна основа творення навчальної книги // Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті. Київ: Наш час, 2006. С. 30.

67. Кодлюк Я.П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960-2000 рр.): Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук. Київ, 2005. 35 с.

68. Коняева Н.П. Отражение коррекционных задач обучения в учебных планах вспомогательной школы // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей: межвузовский сборник научных трудов. Москва, 1983. С. 99-104.

69. Кравець Н.П. Історія української школи і педагогіки // Курс лекцій. Тернопіль, 1994. 359 с.

70. Кравець Н.П. До питання про підручники з читання для допоміжної школи // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Київ, 1999. С. 163-165.

71. Краевский В.В. Разработка теоретических основ учебника как часть научного обоснования обучения // Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение, 1978. Вып. 6. С. 7-17.

72. Краснянская И.М. Состояние знаний по естествознанию в 4-7 классах вспомогательной школы // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. Москва: Учпедгиз, 1947. Вип. 1-2. С. 150-178.

73. Кузьмицкая М.И. О преподавании истории во вспомогательной школе // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. Москва: Учпедгиз, 1947. Вип. 1-2. С. 186-193.

74. Кучерявий В. До питання про техніко-художнє оформлення нових підручників // Комуністична освіта. Харків, 1933. № 25. С. 70-74.

75. Лернер И.Я., Скаткин М.Н., Шахмаев М.Н. Формы организации обучения // Дидактика средней школы / [под ред. М.Н.Скаткина]. Москва: Просвещение, 1982. С. 216-250.

76. Лінь І. Наші помилки про комплексну систему // Комуністична освіта. Харків, 1932. № 4-5. С. 49-51.

77. Лурия О.Р. Умственно отсталый ребенок. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1960. 202 с.

78. Любченко В.П. Уроки читання в молодших класах допоміжної школи. Київ: Радянська школа, 1956. 107 с.

79. Любченко В.В., Тамарова В.І. Літературна читанка, 5 клас. Київ: Радянська школа, 1941. 160 с.

80. Матвеева М.П., Миронова С.П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку // Навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: К-ПДУ, 2005. 164 с.

81. Методичне керівництво до букваря для допоміжних шкіл. Москва: Просвещение, 1965. 59 с.

82. Мордкович А.Г., Тарасов Л.В. Каким быть школьному учебнику // Математика в школе. Москва, 2003. № 8. С. 2-6.

83. На допомогу вчителів спецшкіл. Київ: "Радшкола", 1951. 156 с.

84. Научный архив АПН СССР, Фонд 25, опись 2, ед.хр. 63, С.24-25.

85. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі: метод. лист / укл. Єременко І.Г. Київ: Рад. школа, 1970. 51с.

86. Нечкіна М.В. Очерки истории исторической науки в СССР. Москва: Наука, 1966. Т. 4. 855 с.

87. Нильсон О.Я. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. Таллин, 1976. С. 50.
88. Новое в дефектологии: сб. статей. Москва, 1928. 123 с.
89. Норкіна Є., Дернова-Єрмоленко Я учусь. Москва-Ленинград: Государственное издательство, 1928. 30 с.
90. Норкіна Е.П. Вспомогательное обучение: метод. указания к пособию «Я учусь». Москва-Ленинград: Государственное издательство, 1928. С. 2-11.
91. Обучение учащихся 1-4 классов вспомогательной школы / [под ред. В.Г.Петровой]. Москва: Просвещение, 1982. 60 с.
92. Олигофренопедагогика / [под ред. А.Н.Граборов, Н.Ф.Кузьмина, Ф.М.Новик]. Ленинград: Учпедгиз, 1941. 230 с.
93. О мероприятиях для усиления работы по воспитанию и обучению умственно отсталых, глухонемых, слепых детей и подростков. // Постановление СНК РСФСР от 9 августа 1927 года. [Еженедельник Наркомпроса РСФСР]. Москва, 1927. № 37. С. 859.
94. О нормах распределения рабочего времени во вспомогательной школе и вспомогательных классах: инструктивное письмо Главсоцвоса // Вопросы дефектологии. Москва, 1929. № 5. С. 84-88.
95. О переходе специальных школ на новые программы обучения // Дефектология. Москва, 1971. № 1. С. 3-7.
96. О программах вспомогательных школ: Циркуляр Наркомпроса РСФСР от 12 сентября 1927 г. // Еженедельник Наркомпроса РСФСР. Москва, 1927. № 37. 874 с.
97. Одинченко Л.К. Розвиток спеціальної освіти розумово-відсталих учнів в Україні (1918-1941 рр.): дис... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 1996. 209 с.
98. Особенности коррекционного обучения во вспомогательной школе в условиях дифференцированного подхода к учащимся. Київ: Рад. школа, 1986. С. 4.

99. Особенности обучения во вспомогательной школе: метод. руководство для педагогов вспомогательных школ и для педагогических техникумов / под ред. Д.И.Азбукина, Е.И.Завьяловой. М.: Учпедгиз, 1934. 88 с.
100. О характере текста учебника // Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение, 1975. Вып. 3. С. 86-104.
101. Павловський В. Основні хиби в побудові підручників для політехнічної школи // Комуністична освіта.. Харків, 1933. № 5. С. 51.
102. Паламарчук В.І. Типы вопросов и заданий в учебниках истории и обществоведения // Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение, 1975. Вып. 3 С. 138-148.
103. Перовский Е.И. Методическое построение и язык учебника для средней школы // Известия АПН РСФСР. Москва, 1955. Вып. 63. С. 22-23.
104. Підручник. Літературна читанка для 5 кл. спецшколи / В.І.Тамарова, В.В.Любченко. Київ: Радянська школа, 1937. 108 с.
105. Пінський Б.І. Психологические особенности умственно отсталых школьников. Москва: Изд. АПН РСФСР, 1962. 320 с.
106. Положение о вспомогательных школах и вспомогательных группах для умственно отсталых детей утвержденное коллегией Наркомпроса РСФСР 2 августа 1928 г. // Еженедельник Наркомпроса РСФСР Москва, 1928. № 36. 764 с.
107. Положення про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) України для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку: Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Київ, 1994. Вип. 2. С. 14-36.
108. Постанова Ради народних комісарів СРСР і ЦК ВКП(б) від 21 серпня 1943 року «Про невідкладні заходи щодо відбудови господарства в районах, звільнених від німецьких окупантів».
109. Постанова №10 РНК УРСР і ЦК КП(б) України (Ф 166. оп..15 п. 4,5. арк. 111).
110. Постанова РНК УРСР № 686 (Ф.166. оп. 15., спр. 10., арк. 63.).

111. Постанова РНК України “Про заходи по покращенню роботи у вихованні і навчанні дефективних дітей і підлітків” від 24 вересня 1932 року.

112. Постанова РНК Союзу РСР і ЦК ВКП(б) “Про структуру початкової і середньої школи в СРСР” від 15 травня 1934 року.

113. Постанова ЦК ВКП(б) “Про підручники для початкової і середньої школи” від 12.02.1933 р.

114. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР “Про подальше удосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготувати їх до праці” від 22 грудня 1977 року.

115. Постанова Ради Міністрів СРСР “Про заходи по подальшому покращенню навчання, працевлаштування і обслуговування осіб з дефектами розумового і фізичного розвитку” від 17 січня 1978 року.

116. Постовская В.А. Повторение учебного материала на уроках естествознания в 4 классе вспомогательной школы. Москва: Учпедгиз, 1947. Вып. 1-2. С. 178.

117. Практика работы по программам ГУСа. Москва, 1926. 84 с.

118. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Київ: Комп'ютер у школі та сім'ї, 1999. 196 с.

119. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Київ: Педагогічна Думка, 2000. Вип. 2. 195 с.

120. Проблемы школьного учебника: сб. статей. Москва: Просвещение, 1983. Вып. 12. 240 с.

121. Проблемы школьного учебника: сб. статей. Москва: Просвещение, 1974. Вып. 2. 212 с.

122. Проблемы школьного учебника: сб. статей. Москва: Просвещение, 1975. Вып. 3. 230 с.

123. Программы вспомогательной школы (для умственно отсталых детей). Москва-Ленинград: Госиздательство, 1927. 17 с.

124. Програма допоміжної школи. М.: Госиздательство, 1934. С. 3.

125. Про підручники для початкової і середньої школи: Постанова ЦККП(б)У від 11 березня 1933 р. // Комуністична освіта. Харків, 1933. № 2-4. С. 5-6.
126. Програми з української мови для допоміжних шкіл з українською мовою навчання на 1951-1952 навч. рік. Київ: Радянська школа, 1951. С. 2.
127. Протокол № 13 засідання комісії НКО УРСР з 1-2/X 1933 р. / [авт. тексту Пивовар А.В.]. Ф166. оп. 11. спр. 143. арк. 47.
128. Рахимов А.З. Логико-психологическая концепция разработки школьных учебников // Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение, 1991. Вып. 20. С. 27-34.
129. Рокитянский В.Р. Программа школьного учебника. Москва: Просвещение, 1985. № 15. С. 184-187.
130. Савченко О.Я. Освіта. Початкова школа. Київ, 1997. № 8. С. 2.
131. Самостоятельная работа учащихся на уроках. Москва: Учпедгиз РСФСР, 1964. 239 с.
132. Сборник «Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей» / [под ред. Л.С.Выготского]. М.: Главсоцвос, 1924. 157 с.
133. Серета Л.П., Павленко В.С. На допомогу авторам навчальної літератури / під ред. Павленка В.С. Київ: Вища школа, 2001. 79 с.
134. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: дис.... докт. пед. наук.: 13.00.03. Москва, 1988. 359 с.
135. Синев В.Н. Изучение причинно-следственных связей на уроках географии во вспомогательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / АПН. СССР, НИИ дефектологии. М., 1968. 16 с.
136. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика». 1988. 45 с.

137. Синев В.Н., Ликий В.С. Влияние системы самостоятельных работ на усвоение учащимися вспомогательной школы учебного материала по географии // Вопросы дефектологии. К.: Рад. школа, 1974. Вып. 9. С. 10-15.

138. Синев В.Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы: дис. на соиск. уч-й степени доктора пед. наук по спец. 13.00.03 - коррекционная педагогика. Москва, 1988. С. 282-284.

139. Скаткин М.Н. Проблемы теории учебника в отечественной дидактике // Каким быть учебнику: дидакт. принципы построения / под ред. И.Я.Лернера, Н.М. Шахмаева. Москва: Изд-во РАО, 1992. Ч1. С. 26-35.

140. Сластьонін В.А. Історія педагогіки та освіти / за ред. А.І.Піскунова. Москва: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.

141. Службова записка Педагогічного видавництва НКО УРСР / Радянська школа. 28 квітня 1946 р.

142. Смалюга О.М. Читанка для 4 класу. Київ: Радянська школа, 1939, 1940, 1941. 171 с. 179 с. 160 с.

143. Смалюга О.М. Читанка для 2 класу. Київ: Рад. школа, 1938. 128 с.

144. Смалюга О.М. Читанка для 2 класу. Київ: Рад. школа, 1941. 128 с.

145. Совещание экспертов ЮНЕСКО по содержанию общего образования. Москва, 1968. С. 12-18.

146. Соловьева А.Ф. Самостоятельная работа учащихся с учебником на уроке // Известия АПН РСФСР. Вып. 115. Москва, 1961. 247 с.

147. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: АПН, 2003. 68 с.

148. Талызина Н.Ф. Место и функции учебника в учебном процессе // Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение, 1978. № 6. С. 18-33.

149. Тимофеев В.А. Деление слов на слоги // Учебно-воспитательная работа в специальных школах / под ред. Д.И.Азбукина. Москва: Учпедгиз, 1947. Вып 1-2. С. 135-149.

150. Турчинская В.Е. Формирование эвристической направленности познавательной деятельности умственно отсталых школьников на основе

оптимизации установки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 «Специальная педагогика». Київ, 1976. 26 с.

151. Турчинская В.Є. Формирование эвристической направленности познавательной деятельности умственно отсталых школьников на основе оптимизации установки: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. Киев, 1976. 128 с.

152. Турчинська В.Є. Вивчення доступності текстів шкільних підручників для допоміжної школи: зб. наукових праць / Проблеми сучасного підручника. Київ, 1999. С. 170-171.

153. Трикоз С.В. Корекційно-розвивальна спрямованість змісту курсу «Я і Україна» в загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей // Особлива дитина: навчання і виховання. Київ: Освіта України, 2006. № 2. С. 14-16.

154. Умственно отсталый ребенок. Москва: Издательство АПН РСФСР, 1960. 202 с.

155. Уразбахтіна Є.Д. Методичне керівництво до букваря для допоміжних шкіл. М.: Просвещение, 1965. 59 с.

156. Учебно-воспитательная работа в спецшколах (для глухонемых и УОД) / под ред. Д.И.Азбукина. Москва: «Госучпедиздательство» РСФСР, 1948. С. 172-175.

157. Федорова Т.Н. Система работы с учебником в старших классах вспомогательной школы (на материале уроков географии): автореферат дис. канд. пед. наук. Москва, 1986. 18 с.

158. Финкельштейн И.И. Коррекционная работа во вспомогательной школе / под ред. Финкельштейна И.И., Ильич С.В. Москва: АПН РСФСР, 1961. С. 3-17.

159. Фрадкін Ф.А., Богомоллова Л.И. Первые концепции советского школьного учебника // Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение, 1990. № 19. С. 352-376.

160. Хуторской А.В. Эвристический тип образования: результаты науч.-практ. исследования // Педагогика. Москва: Просвещение, 1999. № 7. С. 3.

161. Чамата П., Чудновська К. До питання про комплектування допоміжної ФЗС для дітей-дебілів // Комуністична освіта. Харків, 1933. № 7. С. 82.

162. Чосік Л.Я. Дидактична організація навчального матеріалу підручника як засіб розвитку пізнавальної активності молодших школярів: дис... канд. пед. наук. Київ, 1995. С. 20.

163. Шаповаленко С.Г. Учебник в системе средств обучения. Москва: Просвещение, 1974. 240 с.

164. Шаповаленко С.Г. Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение, 1976. Вып. 4. С. 14-16.

165. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України /Далі: ЦДАВО України/, ф. 166, оп. 4, од. зб. 350.

166. ЦДАВО України, ф.1 66, оп. 4, од. зб. 889.

167. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 4, од. зб. 879.

168. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 4, од. зб. 348.

169. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 4, од. зб. 98.

170. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 6, од. зб. 49.

171. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 6, од. зб. 80.

172. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 6, од. зб. 98.

173. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 6, од. зб. 2352.

174. ЦДАВОВ України, ф. 5128, оп. 1, спр. 15, арк. 6.

175. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 6, од. зб. 7057.

176. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 7, од. зб. 1.

177. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 7, од. зб. 290.

178. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 8, од. зб. 191.

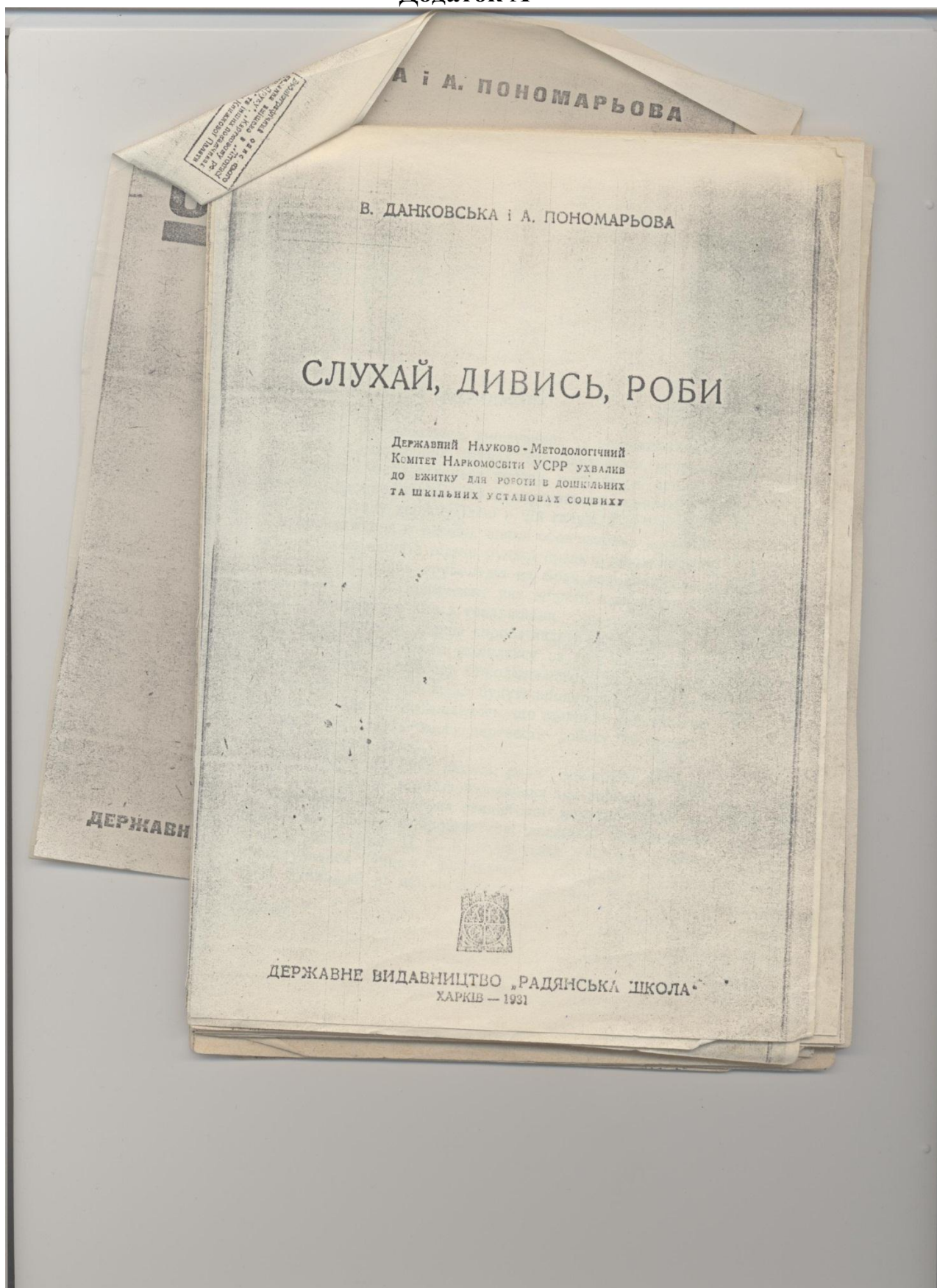
179. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 10, од. зб. 923.

180. ЦДАВО України, ф. 5097, оп. 1, од. зб. 296/19.

181. ЦДАВО України, ф. 5097, оп. 1, од. зб. 1/228.
182. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 11, од. зб. 134.
183. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 11, од. зб. 138.
184. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 11, од. зб. 169.
185. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 1, од. зб. 575.
186. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, од. зб. 125.
187. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, од. зб. 116.
188. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, од. зб. 584.
189. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, од. зб. 115.
190. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, од. зб. 133.
191. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, од. зб. 159.
192. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, од. зб. 188.
193. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, од. зб. 35.
194. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, од. зб. 53.
195. ЦДАВО України, ф. 819, оп. 3, од. зб. 21.
196. ЦДАВО України, ф. 819, оп. 3, од. зб. 38.
197. ЦДАВО України, ф. 819, оп. 3, од. зб. 239.
198. ЦДАВО України, ф. 819, оп. 3, од. зб. 681.
199. ЦДАВО України, ф. 819, оп. 3, од. зб. 49.
200. ЦДАВО України, ф. 819, оп. 3, од. зб. 119.
201. ЦДАВО України, ф. 819, оп. 3, од. зб. 120.
202. ЦДАВО України, ф. 819, оп. 1, од. зб. 263.
203. ЦДАВО України, ф. 819, оп. 1, од. зб. 402.
204. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 22, spr. 153, ст. 105.
205. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 11, spr. 143, арк. 33-7/6 19.
206. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 11, spr. 153, ст. 108.
207. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, spr. 153, ст. 176.
208. ЦДАВО України, ф. 819, оп. 1, spr. 577.
209. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 11, spr. 59, арк. 6.
210. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 11, spr. 100, арк. 5.

211. ЦДАВО України, ф. 819, оп. 3, спр. 93, арк. 8.
212. ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 4536, арк. 45.
213. Центральний державний архів громадських організацій України / Далі: ЦДАГО України/, ф. 1, оп. 73, № 40, ст. 124.
214. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 73, № 240, ст. 135.
215. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 73, № 273, ст. 1.
216. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 73, № 273, ст. 3.
217. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 73, № 277, ст. 13.
218. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 73, № 276, ст. 7.
219. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 73, № 276, ст. 253.
220. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 73, № 373, ст. 23.
221. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 73, № 373, ст. 3.
222. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 73, № 276, ст. 112.
223. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 23, № 92, ст. 3-4.
224. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 23, № 92, ст. 15.
225. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 23, № 92, ст. 20.
226. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 73, № 375, ст. 1.
227. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 73, № 376, ст. 1.
228. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 23, № 92, ст. 3-4.
229. ЦДАГО України, ф. 819, оп. 1, № 661, арк. 20-21.
230. ЦДАГО України, ф. 166, оп. 15, № 172, II арк. 55.
231. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 23, № 92, с. 3-4.
232. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 73, № 240, с. 124.
233. ЦДАГО України, ф. 1, оп. 73, № 240, с. 135.
234. Ярмаченко М.Д. Актуальні питання педагогічної науки. Київ: Знання, 1978. 48 с.
235. Szondi Yeber Art und Wert der Konstitutionsanalyse bei Schwachsinnigen Bericht uber d. 5 kongress fur Meilpadagogik, 1930.

Додаток А



Додаток Б

В. П. ЛЮБЧЕНКО і В. Й. ТАМАРОВА

ЛІТЕРАТУРНА ЧИТАНКА

ДЛЯ V КЛАСУ
ДОПОМІЖНИХ ШКІЛ

Затверджено НКО УРСР

1939

ВИДАВНИЦТВО
„РАДЯНСЬКА ШКОЛА”
КИЇВ . 1939

Додаток В

