

## К ВОПРОСУ ОБОСНОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОМУ ОБУЧЕНИЮ ВО ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ

Л. Р. ШЛОСБЕРГ

Основной задачей вспомогательной школы является подготовка учащихся к социально значимому труду. В системе учебно-воспитательной работы, где наряду с общими задачами приходится решать ряд специфических проблем, обусловленных особенностями умственно отсталых школьников, профессионально-трудовое обучение занимает особое место.

Советская дефектология с самого начала своего становления уделяла большое внимание вопросам трудового обучения и воспитания аномальных детей. В 1920 году была определена структура советской вспомогательной школы и принципы трудового воспитания в ней. В обсуждении и определении данных вопросов принимали активное участие представители педагогики, психологии, медицины: академик В. М. Бехтерев, профессора Г. И. Россолимо, В. П. Кащенко, А. Н. Граборов и многие другие деятели науки.

Идеи трудового обучения и воспитания умственно отсталых детей заняли особое место в работах В. П. Кащенко (10), Е. К. Грачевой (5) и одного из основателей советской вспомогательной школы А. Н. Граборова. Уже в 1919 г. он выносит вопрос о трудовом обучении умственно отсталых детей на обсуждение 1-го Всероссийского съезда по охране детства. 2-й съезд социально-правовой охраны несовершеннолет-

них (СПОН), проходивший в 1924 году, поставил перед специальной педагогической задачей: «...приобщить этих детей (умственно отсталых — Л. Ш.) к общественно полезной трудовой деятельности» (3). Таким образом, советская вспомогательная школа еще на раннем этапе своего становления определила задачу включения аномальных детей в общественно полезный труд. Ориентация на подготовку выпускников вспомогательных школ к работе в промышленности и сельском хозяйстве в корне отличает советскую вспомогательную школу от аналогичных школ в капиталистических странах.

Анализируя первые этапы развития советской дефектологии, А. И. Дьячков подчеркивал, что «...труд в специальных учреждениях выдвигался как одна из ведущих педагогических задач» (9).

Большое значение для развития сети вспомогательных школ имело постановление Советского правительства (1931 г.) об обязательном начальном обучении. Это привело к значительному росту вспомогательных школ, а также к удлинению сроков обучения в них с 5 до 7 лет.

Несмотря на то, что теория и практика обучения и воспитания умственно отсталых детей долгое время находились под влиянием педологии, тем не менее советская дефектология уделя-

ла большое внимание трудовой подготовке учащихся вспомогательных школ. «При определении содержания трудовой подготовки в этом периоде учитывались познавательные и практические возможности учащихся» (9). Последнее десятилетие характерно глубоким научным подходом исследователей к вопросу трудового обучения и воспитания умственно отсталых детей, появлением ряда научных трудов — Г. М. Дульнева (1961—1969) (7, 8), В. Ю. Карвялиса (1962) (13), Г. Н. Мерсиановой (1962) (16), Е. А. Ковалевой (1963) (12), С. М. Айтметовой (1963) (2), С. Л. Мирского (1966) (17), Е. Bartsch (1967) (29). Вышел в свет также ряд трудов, посвященных психологии трудовой деятельности умственно отсталых детей, — Б. И. Пинского (1969) (22), Ж. И. Шиф (1966) (24), В. Г. Петровой (1968) (21), Анн. М. Clarke и А. D. Clarke (1965) (30).

Особый интерес у нас вызвали исследования индивидуального подхода при организации профессионально-трудоового обучения умственно отсталого ребенка. Данная проблема освещена в работах Г. М. Дульнева, В. Ю. Карвялиса, Г. Н. Мерсиановой, С. Л. Мирского и др. Вопросы различных уровней доступности трудового обучения во вспомогательной школе получили свое освещение в исследованиях Е. А. Ковалевой.

Г. М. Дульнев считает, что «... проблемы трудового обучения умственно отсталых не могут быть с успехом решены без строгого учета индивидуальных возможностей учащихся вспомогательных школ» (7).

Вместе с тем следует отметить, что вопросы дифференцированного подхода на уроках труда не были предметом специальных исследований. Мы поставили перед собой задачу методом многолетних наблюдений и педагогического эксперимента определить важней-

шие принципы индивидуального подхода в подготовке учащихся вспомогательных школ к жизни.

Ряд советских исследователей (Л. С. Выготский, А. Н. Граборов, Л. В. Занков и др.) придают решающее значение фактору обучения и воспитания умственно отсталых учащихся, отмечая, что во вспомогательной школе ребенок впервые встречает правильный подход к себе. Однако следует иметь в виду, что большинство учащихся поступает во вспомогательную школу после довольно длительного безуспешного обучения в массовой школе, что не только не содействует коррекции дефектов, а зачастую значительно осложняет их, так как к биологическому фактору добавляется фактор педагогической затрудненности, связанный с неправильным подходом к умственно отсталому ребенку.

Наши материалы показывают, что особо сложны и противоречивы характеры учащихся-сирот, которые переводятся во вспомогательную школу из закрытых детских учреждений, где олигофрены особенно ярко выделялись из всей остальной группы детей с нормальным интеллектом. В связи с этим возникает серьезная проблема дифференцированного педагогического подхода к коррекции указанных выше дополнительных наслоений, так как они оказывают значительное влияние на подготовку к трудовой деятельности умственно отсталых учащихся.

Наши наблюдения со всей очевидностью показывают, что формирование производственно-трудоовых навыков у умственно отсталых учащихся тесно связано с формированием психологической готовности к труду. Причем, видимо, не существует полного совпадения этих двух качеств трудовой деятельности у умственно отсталых учащихся. Проблемы психологии их трудовой деятельности нашли свое освещение в ряде работ советских исследова-

телей-психологов (Л. С. Выготского, [4], Б. И. Пинского, [22], Ж. И. Шиф, [24], В. Г. Петровой, [21] и др.), которые полностью совпадают с нашими практическими наблюдениями.

В связи с этим возникает проблема единой четкой системы трудового обучения и воспитания учащихся вспомогательных школ с тем, чтобы она обеспечивала на отдельных этапах трудового обучения реальные возможности перехода учащихся к следующему этапу труда. Наша практическая работа потребовала внести ряд дополнений к существующей программе профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе, так как в ней недостаточно учитывается психологическая подготовка учащихся к самостоятельной трудовой деятельности. Особое внимание мы обратили на пропедевтический период труда (I—IV кл.), где, мы полагаем, кроме указаний о необходимости выработки ряда трудовых навыков, должно быть более четкое указание на необходимость формирования психологических навыков, нужных для следующего этапа трудовой деятельности (аккуратность в работе, точное соблюдение инструкций, старательность, умение оценивать свою работу и т. д.).

Мы практикуем также дифференцированную оценку работ по труду. Во время подведения итогов работы обращается внимание не только на общие результаты труда, но и на отдельные важные элементы, которые дали возможность добиться этих результатов.

Данная система дифференцированной оценки применяется нами в течение нескольких лет и дала положительный эффект. Она создает возможность правильно ориентировать усилия учителя при формировании необходимых качеств трудовой деятельности.

Наша практика говорит также и о том, что переход учащихся вспомогательной школы от одного этапа трудо-

вой деятельности к другому происходит не у всех одинаково. Наши наблюдения показали, что основной дефект отдельных вариантов олигофрении оказывает значительное влияние на трудовую зрелость. Немалое значение имеют и сопутствующие осложнения воспитания и обучения, а также связанные с социальной средой. В то время как одни учащиеся вспомогательной школы уже достаточно подготовлены к вступлению в школьную производственную мастерскую, другие нуждаются еще в индивидуальной работе, чтобы могли правильно воспринять следующий этап производственной деятельности. В связи с этим возникает существенная проблема дифференцированного изучения каждого отдельного случая и принятия соответствующих коррекционных мер воздействия. Как показывают последние исследования советских дефектологов Г. М. Дульнева [8], В. Ю. Карвьялиса [13], Г. Н. Мерсиановой [16], Л. С. Мирского [17] и других, качественные изменения во время трудовой деятельности у умственно отсталых учащихся не наступают без решительной направляющей роли учителя. Однако чтобы воздействие учителя труда было эффективным, оно должно учитывать весь комплекс влияний на умственно отсталого ребенка. Мы полагаем, что нельзя автоматически переводить всех учащихся, успешно закончивших 3—4 кл. вспомогательной школы по общеобразовательным предметам, на работу в профессиональную мастерскую.

Для повышения роли предварительной профориентации учащихся младших классов вспомогательной школы мы сочли нужным включить в пропедевтический период труда 4-е классы. Для этого мы внесли ряд изменений в программу профтрудообучения 4-х кл., чтобы были реальные возможности подготовить индивидуально всех уча-

щихся для посильной работы в производственных школьных мастерских.

\* \* \*

Опыт убедил нас в том, что наиболее слабым местом в организации следующего этапа профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе является отсутствие разных уровней подготовки к усвоению профессии в зависимости от потенциальной трудовой возможности учащихся. Опыт дифференцированного подхода на уроках труда говорит о том, что он создает более благоприятные условия для развития индивидуальных возможностей и способностей учащихся.

Общий фронтальный подход к организации профтрудобучения в старших классах вспомогательной школы, по нашему мнению, не оправдывает себя, так как не учитывает различных уровней возможностей учащихся. Поскольку вспомогательная школа должна дать каждому выпускнику профессию, мы обязаны учитывать реальные возможности подростка в овладении определенной профессией на доступном ему уровне.

В своей практической работе мы придерживались известного положения Л. С. Выготского [4] о том, что только уровень актуального и ближайшего развития может дать нам правильное представление о потенциальных трудовых возможностях учащихся вспомогательной школы. Мы также установили, что эти уровни при систематической целенаправленной работе педагогов могут быть значительно расширены у всех учащихся, независимо от их основного дефекта. Мы также убедились в том, что при разборе каждого отдельного случая следует брать во внимание и показатели самообслуживания воспитанников, умение выполнять хозяйственные поручения, а также наблюде-

ние за учащимися в свободной ситуации.

Многолетняя практика индивидуального подхода к вопросу организации профессионально-трудового обучения и воспитания во вспомогательной школе выдвинула ряд проблем, связанных с принципом деления учащихся производственного класса на подгруппы. В первую очередь мы исходили из степени готовности учащегося к обучению труду: усвоение профессионально-трудовых навыков, психологическая зрелость, общее развитие личности, а также физическое и психическое развитие.

Практика убеждает в том, что деление учащихся на подгруппы должно быть очень подвижным, так как уровни возможностей учащихся в усвоении трудовых навыков не постоянны, в связи с чем и изменяются требования к учащимся.

\* \* \*

В поисках наиболее эффективных путей улучшения подготовки выпускников-олигофренов к самостоятельному труду, мы сочли необходимым на завершающем этапе трудового обучения уделить больше внимания практической направленности трудового обучения и воспитания.

Важным материалом, подтверждающим правильность применяемых нами методов, послужили данные обследования выпускников через 3—5—10 и более лет после окончания ими вспомогательной школы. Данные катанеза убедили нас в том, что педагогу следует учитывать возможности предвидения жизненной адаптации каждого выпускника. Мы установили, что для большинства выпускников вспомогательной школы переход к самостоятельной работе на производстве является сложным психологическим моментом, к которому его следует готовить

заранее. Мы сочли необходимым при- ближить профессионально-трудовое обу- чение учащихся выпускных классов к реальным условиям производства. Учи- тывая, что большинство наших выпуск- ников проживает в г. Вильнюсе и им предстоит работать в условиях совре- менного производства на предприятиях швейной, обувной и мебельной про- мышленности, мы в течение ряда лет успешно практикуем подготовку вы- пускников непосредственно на базе тех производств, где они будут трудоустро- ены. Подбор этих производств мы про- водим дифференцированно с учетом всего комплекса данных о каждом уча- щемся (учителя, мастера школы, вра- ча, воспитателя, родителей).

Дифференцированный подход к ор- ганизации завершающего этапа про- фессиональной подготовки учащихся дал нам возможность установить на- блюдение за каждым выпускником в условиях производства еще задолго до того, как он окончит вспомогательную школу.

Одновременно с этим мы получили возможность теснее увязать подготов- ку к труду в школьной мастерской с трудом на производстве. Для этого по- требовалось внести ряд дополнений в уроки труда и других предметов в вы- пускных классах, что облегчило вы- пускникам начало самостоятельной жизни.

На уроках родного языка мы стали шире знакомить будущих выпускников с профессиональной лексикой, на уро- ках истории мы внесли ряд дополнений, которые помогают выпускникам уста- новить основные принципы организа- ции современного производства, поло- жения законодательства о труде, ос- новные права и обязанности молодого рабочего и т. д.

По окончании завершающего этапа профтрудообучения у нас создается со- вершенно ясное представление о пер-

спективах самостоятельного труда каж- дого нашего выпускника. К наблюдению педагогов-дефектологов прибави- лось мнение мастера производства, что облегчает нам решение вопроса, под- ходят ли выпускнику данное производ- ство, цех, операция. Сдача квалифика- ционных экзаменов непосредственно на производстве повышала ответствен- ность не только мастера школы, но и производства, заинтересованного в зна- ниях своего будущего рабочего.

Наши наблюдения за бывшими вы- пускниками в первые годы их самосто- ятельной жизни дают возможность ус- тановить пробелы в подготовке. Эти на- блюдения показывают, что залогом ус- пешной подготовки учащихся к жизни является правильная постановка кор- рекционной работы на всех этапах вос- питания и обучения, начиная с млад- ших классов и кончая производствен- ной практикой. Одним из важнейших дидактических принципов учителя вспомогательной школы является тре- бование гибкости, поисков так называ- емых обходных путей компенсации.

Только дифференцированный подход учителя создает необходимый эмоцио- нальный фон урока, что значительно способствует усвоению необходимых навыков. Особое значение приобретает дифференцированный подход для сла- бых учащихся, которым недоступна профессия в целом. Опыт показал, что отдельные операции они вполне могут усвоить и могут быть трудоустроены по этим операциям на производстве. С другой стороны, учет индивидуаль- ных возможностей учащихся старших классов вспомогательной школы дает возможность более целенаправленно готовить наиболее способных выпуск- ников к сдаче квалификационных экза- менов. Мы успешно практикуем вовле- чение их в дополнительную работу предметных кружков, что значительно расширяет их общий и профессиональ- ный кругозор.

\* \* \*

Как показали исследования, проведенные в ряде вспомогательных школ Литовской ССР И. П. Лаужикасом [15], значительная часть учащихся поступает в школу-интернат, не владея самыми простыми навыками самообслуживания. Очевидно, что эти недостатки нельзя объяснить клиническим дефектом; они есть результат неправильного домашнего воспитания. Мы придаем большое значение вопросам трудового воспитания в интернате. Мы убеждены, что трудолюбие прививается только включением всех воспитанников в выполнение посильных трудовых заданий. Мы полагаем, что наиболее благоприятным фоном для выработки трудолюбия у учащихся может быть обстановка, в которой каждый воспитанник занимается любимым делом. В этой ситуации он проявляет больше творчества, инициативы, что имеет коррекционное значение и вызывает положительные эмоции. Радость и улыбка на лице учащегося — наша победа в выработке у него трудолюбия, первый шаг к усвоению профессии на уровне его возможностей.

Трудовое воспитание в интернате, мы полагаем, должно сыграть и большую роль в формировании навыков коллективной работы. Наш опыт показал, что коллективная работа для многих олигофренов с различными характерами и возможностями является сложным психическим процессом. Недооценка данного фактора приводит зачастую к тому, что в трудовую бригаду включаются подростки, не подготовленные к коллективному труду, что в дальнейшем значительно ухудшает возможности их самостоятельного труда. Во избежание этого мы практикуем проведение этапа индивидуальной работы с учетом основного дефекта до включения учащихся в коллектив трудовой бригады.

Включение выпускников вспомогательных школ в обычные коллективы рабочих фабрик и заводов требует более настойчивой работы педагогов по привитию выпускникам необходимых норм общечеловеческого поведения и нравственного воспитания учащихся вспомогательных школ. При этом подход также должен быть глубоко индивидуальным, так как среда, в которой живет воспитанник интерната, и условия, в которых он окажется после трудоустройства, различны.

Наши наблюдения за формированием трудовых навыков у учащихся вспомогательной школы показали, что отношение к труду у них различное. Изучая причины отрицательного отношения некоторых учащихся к труду, мы установили, что они во многих случаях зависят от той среды, в которой живут дети.

Этот вывод заставил педагогический коллектив школы-интерната более решительно бороться за благополучие каждого воспитанника. Мы сочли необходимым подвергнуть подробному обследованию семьи учащихся, взяв под особое наблюдение неблагополучные семьи. Дифференцированный подход в работе с родителями состоит в учете интеллекта, образования и отношения родителей к ребенку. Неблагополучными мы считаем не только те семьи, где родители ведут аморальный образ жизни, но и те, где для ребенка создана атмосфера излишней опеки. В зависимости от результатов индивидуальной работы с родителями мы влияли на оздоровление условий в семье различными способами: через индивидуальные беседы педагогов в стенах школы или дома, беседу члена родительского комитета или руководства школы. В отдельных случаях приходилось привлекать общественность по месту работы или месту жительства родителей. Опыт показал, что очень важ-

но привлечь родителей к жизни школы. Мы практикуем приглашение отдельных родителей в школьные мастерские, на производство, где проходят практику их дети — будущие выпускники, а также на встречи с выпускниками школы прошлых лет.

Индивидуально подходя к работе с родителями, мы добиваемся, чтобы каждый педагог стал советчиком и другом семьи. Опыт показал, что в старших классах вспомогательной школы следует больше посвящать родителей в реальные возможности самостоятельного труда выпускников, чтобы родители могли правильно влиять на их жизненную приспособляемость.

Мы убедились также в том, что общешкольные мероприятия для родителей следует организовывать дифференцированно, с учетом их интересов, возможностей и отношения к ребенку.

\* \* \*

В последние годы вопросам олигофрении посвящено много исследований ученых-дефектологов. Проблема олигофрении заняла большое место в педагогической, психологической и медицинской науках. Это, видимо, следует объяснить, во-первых, стремлением ученых разных специальностей к изучению патологии, чтобы лучше познать норму. Во-вторых, внимание ученых привлечено к вопросам дефектологии и в связи с тем, что за последнее десятилетие отмечается некоторый рост числа умственно отсталых детей. Ряд советских исследователей — А. Р. Лурия [14], М. С. Певзнер [18], В. И. Лубовский [19], Г. Н. Правдина-Викарская [20] и др. — отмечают разнообразные отклонения в невропсихической и физической сфере умственно отсталых детей. В связи с этим особое значение приобретает использование периода профессионально-трудового обучения для коррекционно-компенса-

торной работы, что требует соединения усилий дефектологов и медицинских работников. Однако данная проблема не нашла своего полного раскрытия в дефектологической литературе. Внимание ученых привлекает проблема классификации форм олигофрении, так как в понимании этого дефекта не существует единого мнения. А. Р. Лурия [14], М. С. Певзнер [18], Г. Е. Сухарева [23] и др. придерживаются взгляда, что под термином олигофрения подразумевается форма недоразвития психики и всего организма, характеризующаяся двумя особенностями: преобладанием интеллектуального дефекта и отсутствием прогрессивности заболевания. Советские исследователи считают, что клиническая картина и динамика эволютивного развития олигофрении не одинакова при ее различных вариантах. Вместе с тем установлено, что под влиянием обучения и воспитания наблюдаются значительные положительные изменения при всех вариантах олигофрении, но при условии, если процесс обучения и воспитания умственно отсталых детей включает в себя коррекционную работу, учитывающую особенности основного дефекта.

Подход советских исследователей к проблеме олигофрении в корне отличается от подхода ряда известных зарубежных исследователей, которые недооценивают ее клиническую картину. Из-за отсутствия единого понимания сущности олигофренического дефекта советские и зарубежные исследователи классифицируют олигофрению по-разному. В своей практической работе мы пользовались классификацией форм олигофрении, предложенной М. С. Певзнер.

Помня о том, что олигофрения в большинстве случаев дает положительную эволютивную динамику, мы постарались пронаблюдать за продвижением детей-олигофренов с начала их обучения во вспомогательной школе до ее

окончания в связи с дифференцированным подходом на уроках труда, введенного нами с 1961 года [25]. Основными методами нашей работы явилось комплексное воздействие на ребенка. Коррекционно-компенсаторная работа включала в себя в первую очередь разнообразные педагогические меры воздействия, которые сочетались с активным вмешательством врача [27].

В пропедевтическом периоде труда коррекции подлежало общее физическое развитие ребенка. Для этого проводилась лечебная гимнастика с учетом специфических нарушений и дополнительных симптомов дефекта моторно-двигательной сферы, велось диспансерное наблюдение и активное лечение детей с хроническими соматическими заболеваниями, уделялось внимание коррекции органов восприятия. Наибольшее внимание мы уделяли вопросу коррекционной работы с учетом степени умственного недоразвития и состояния эмоционально-волевой сферы учащихся [28].

Подтверждением правильности избранного нами пути явилось катанестическое исследование на протяжении 15 лет выпускников нашей школы [26]. В задачу нашего исследования входило изучение многолетнего опыта педагогического коллектива школы в вопросе использования трудового обучения для преодоления недостатков в развитии умственно отсталых учащихся. Изучая данную проблему, нам пришлось обобщить наиболее эффективные пути коррекционно-компенсаторной работы в пропедевтическом и профессиональном периодах труда [28].

Большой интерес представил материал, характеризующий соотношение заключительной профессионализации учащихся и жизненной приспособляемости с биологическим дефектом. Одним из важных показателей усвоения профессионально-трудовых навыков учащимися вспомогательной школы яв-

ляются результаты квалификационных экзаменов по окончании школы. Изучая вопрос соотношения итогов выпускных экзаменов по труду с вариантом олигофрении, мы установили неоднородность результатов и некоторые специфические особенности трудовой подготовки [28]. Под свое многолетнее наблюдение мы взяли 211 бывших выпускников различных профессий, окончивших нашу школу в 1955—1968 годах.

Из 211 чел.

юношей оказалось 116 (55%),  
девушек „ 95 (45%).

Пользуясь классификацией вариантов олигофрении М. С. Певзнер, мы распределили всех выпускников на следующие группы:

- I — основная группа — 78 чел. (37,0%),
- II — тормозные олигофрены — 42 чел. (19,9%),
- III — возбудимые олигофрены — 40 чел. (18,93%),
- IV — группа олигофренов с выраженным психопатоподобным синдромом — 10 чел. (4,73%),
- V — группа олигофренов с очаговыми нарушениями — 22 чел. (10,44%),
- VI — другие формы олигофрении — 19 чел. (9,0%).

Учащиеся основной группы составили 37% всех выпускников. Из 78 человек основной группы большинство — 54 чел. (69,4%) получили II разряд, а 13 человек (16,6%) — III разряд. Обычно высший во вспомогательной школе. 11 человек достигли лишь I разряда (14,1%), что не является характерным для основного варианта. Мы полагаем, что это связано с дефектами моторно-двигательной сферы, которые иногда наблюдаются у учащихся данной группы. По сравнению со средним показателем по школе (1,68) основная группа имеет относительно высокие по-



казатели (2,02). Следует отметить, что у большинства выпускников к началу самостоятельной трудовой деятельности обнаруживается достаточная общая трудовая зрелость, что оказывает положительное влияние на их жизненную адаптацию. Наблюдения показали, что учащиеся основной группы имеют наилучшие потенциальные возможности в подготовке к самостоятельной жизни. Наши данные совпадают с исследованиями Г. М. Дульнева [8], С. Л. Мирского [17], Е. А. Ковалевой [12] и др.

Второе место по своему численному составу составляют тормозные олигофрены — 42 чел. (19,9%). Наибольшее число выпускников этого варианта получили лишь I разряд (28 чел. — 66,6%), 9 человек (21,5%) — II разряд, а 3 чел. (7,15%) — III разряд. Двое не смогли получить разряда (4,75%).

Большинство тормозных олигофренов характеризуется инертностью характера, а также выраженной степенью интеллектуального дефекта. По сравнению со средним показателем по школе их результаты несколько ниже (1,3), что объясняется очень сложным составом учащихся данной группы. Возможности трудоустройства на современном производстве для них более ограничены, чем у основного варианта. Часть из них нуждается в индивидуальном подборе трудовой операции, а некоторые в трудоустройстве в лечебные мастерские психоневрологического диспансера. Наблюдения за тормозными олигофренами показали, что при отсутствии дифференцированного подхода, учитывающего специфические черты их основного дефекта, результаты их трудовой деятельности значительно ниже. При индивидуальном подходе трудовые навыки таких детей могут быть более стойкими, чем у возбужденных олигофренов.

Группа учащихся с преобладанием возбуждения над торможением составила 40 чел. (18,93%). Из них 22 чел. (55%) сдали квалификационные экзамены на II разряд, 8 чел. (20%) — на III разряд, 10 чел. (25%) — на I разряд, что не является характерным для данного варианта олигофрении, так как большинство учащихся имеют умеренно выраженную степень дебильности.

Средний показатель в группе — 1,95, что выше среднего по школе и немногим хуже, чем в основной группе. Однако психологическая зрелость у многих к моменту окончания школы явно отставала от производственной, что отразилось при их самостоятельной работе.

Группа выпускников с выраженным психопатоподобным синдромом составила 10 человек (4,73%). Из них 5 чел. (50%) получили II разряд, а 2 (20%) — I разряд, 3 (30%) не получили разряда. По сравнению со средним разрядом по школе показатели этой группы невысокие — 1,2, что говорит о сложности в подготовке учащихся данного варианта к самостоятельному труду на производстве.

Характерным для выпускников данной группы являлась общая психологическая и социологическая незрелость к моменту окончания школы. В связи с этим дальнейшая их жизненная приспособляемость оказалась очень сложной. Наша практика показала, что в работе с этой группой особо важен дифференцированный подход, когда учитываются клинические особенности данного варианта олигофрении.

Группа учащихся с очаговыми нарушениями (зрения, слуха и слухоречевой системы) составила 22 чел. (10,44%). Из них 5 чел. получили II разряд (22,8%), 2 чел. — III разряд (9,08%), а большинство (13 чел.) — I разряд (59,0%), 2 чел. (9,12%) не получили разряда. В психологическом от-

ношении группа оказалась относительно подготовленной к самостоятельному труду.

Выпускники других форм умственно-го недоразвития составили 19 чел. (после перенесенных менинго-энцефалитов и травмы головного мозга, с текущим эпилептическим процессом, болезнью Дауна и др.). Большинству выпускников этой группы характерен I разряд (12 чел. — 63,2%); 4 чел. получили II разряд (21,1%), а 1 чел. — III разряд (5,2%); 2 чел. (10,5%) разряда не получили. Средний разряд — 1,21, что ниже среднего показателя по школе. Наши наблюдения показали, что большинство выпускников этого варианта нуждается в длительном диспансерном наблюдении и после окончания школы, так как их трудовая и психологическая зрелость неустойчивы.

Учет индивидуальных особенностей учащихся особенно важен на уроке, где происходит в основном формирование профессионально-трудовых навыков и подготовка к самостоятельной трудовой деятельности. Это требует от дефектолога знания индивидуальных типологических особенностей каждого учащегося (этиологию, структуру дефекта, отдельные черты динамики развития, обусловленные психофизическим статусом, и т. д.).

Медико-педагогическое изучение учащихся на уроках труда показало, что специфические особенности отдельных вариантов олигофрении оказывают влияние на трудовую подготовку учащихся. Состояние интеллекта и эмоционально-волевой сферы влияет и на жизненную приспособляемость выпускников вспомогательной школы. Готовность выпускника к самостоятельному труду находится в значительной зависимости от того, как период обучения в школе был использован для преодоления недостатков в развитии умственно отсталых детей. В связи с этим большое значение приобретает коррекцион-

ная работа на всех этапах трудового обучения и воспитания с учетом основного дефекта.

Специфические особенности отдельных вариантов олигофрении влияют на возможности дальнейшего совершенствования трудовых навыков в условиях самостоятельного труда, на взаимоотношения с коллективом рабочих, членами семьи и товарищами по обществу, на круг интересов выпускника. Эти выводы совпадают с материалами катamnестического обследования олигофренов, которые описаны А. Г. Асафовой [1] и др.

Значительное влияние, по нашим данным, оказывают дефекты физического развития, которые довольно часто наблюдаются у выпускников вспомогательных школ. У многих выпускников вспомогательных школ наблюдаются дополнительные симптомы, осложняющие жизненное приспособление: сопутствующие хронические соматические заболевания (19,5%), стойкие нарушения моторно-двигательной сферы (27,49%), дефекты зрения (10,42%), дефекты слуха (9%) и др. Вопросы влияния дефектов физического развития и органов восприятия на трудовую деятельность умственно отсталых детей описаны в исследованиях А. Р. Лурия [14], Г. Е. Сухаревой [23], И. П. Лаужикаса [15], Р. Д. Бабенковой [3], Н. А. Козленко [11] и др.

На основании данных катamnеза мы установили, что система подготовки к самостоятельной жизни должна учитывать дефекты биологического аспекта. Однако многолетняя практика говорит о том, что клинический аспект не может полностью решить проблему дифференцированного подхода к учащимся при их профессионально-трудовой подготовке. Коррекция психофизической сферы создает выгодный фон для педагогического воздействия, дает возможность научно обосновать коррекци-

онно-компенсаторную работу. Продвижение ребенка в социально-педагогическом плане влечет за собой коррекцию нервно-психической сферы, общего развития личности.

На основании многолетнего опыта нами установлены следующие аспекты, которые дают право обосновать дифференцированный подход при организации трудового обучения во вспомогательной школе: 1) педагого-психологический, 2) социологический, 3) клинический.

Педагого-психологическое обоснование дифференцированного подхода к организации профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе диктуется следующими факторами:

1) Разнородностью в трудовой подготовке учащихся к началу трудового обучения.

2) Различным отношением к труду учащихся.

3) Различным уровнем способностей у учащихся к данному виду труда.

4) Различным уровнем возможностей в усвоении той или иной профессии.

5) Различным состоянием темпа работы у учащихся.

6) Различными возможностями в преодолении последствий основного дефекта.

Социологическое обоснование дифференцированного подхода к организации профессионально-технического обучения во вспомогательной школе диктуется следующими факторами:

1) Различной нравственной подготовкой выпускников к самостоятельной жизни.

2) Различной психолого-педагогической зрелостью к моменту окончания вспомогательных школ.

3) Различным состоянием окружающей среды (семьи, коллектива рабочих и в общежитии).

4) Различными возможностями контакта в условиях коллектива.

5) Неоднородным материальным положением после окончания школы.

Клиническое обоснование дифференцированного подхода к организации профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе диктуется следующими факторами:

1) Разнородным физическим развитием учащихся вспомогательной школы, что требует различной физической нагрузки.

2) Разнородным возрастным составом учащихся вспомогательной школы.

3) Наличием значительного числа учащихся с дефектом в физическом развитии, что мешает выработке соответствующих трудовых навыков.

4) Наличием значительного числа учащихся с сопутствующими очаговыми нарушениями речи, зрения, слуха и т. д.

5) Наличием временных дополнительных симптомов у учащихся пубертатного возраста.

6) Разнородными специфическими особенностями течения олигофрении при ее отдельных вариантах.

7) Различным уровнем интеллектуальной недостаточности.

## Выводы

Профессионально-трудовое обучение занимает одно из важнейших мест в общей системе учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе. Оно решает вопрос подготовки к производительному труду выпускников. Наиболее слабым местом в организации трудового обучения во вспомогательной школе является отсутствие разных уровней в подготовке к самостоятельной трудовой деятельности.

Дифференцированный подход диктуется следующими обстоятельствами: состав учащихся вспомогательной школы разнороден по своим возможностям

в усвоении производственно-трудовых навыков, психологической трудовой зрелости, а также по своему физическому и психическому статусу. Формирование личности происходит в различных социальных условиях.

Вильнюсская вспомогательная школа-интернат № 2

Вся система коррекционно-компенсаторной работы во вспомогательной школе должна учитывать индивидуальные особенности учащихся и содействовать их общему развитию, преодолевая недостатки, связанные с основным дефектом.

Поступило  
в феврале 1970 г.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Асафова А. Г. Катamnезы детей, окончивших 30-ю вспомогательную школу г. Москвы в 1955—60 гг. В сб.: «Специальная школа», № 4, 1963.
2. Айтматова С. М. Развитие речи учащихся в процессе трудового обучения. В сб.: «Вопросы трудового обучения во вспомогательной школе», Известия АПН РСФСР, № 137, 1965.
3. Бабенкова Р. Д. Пути исправления дефектов моториков и физического развития учащихся младших классов вспомогательной школы. Кандидатская диссертация. М., 1963.
4. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. В сб.: «Избранные психологические исследования», М., 1956.
5. Грачева Е. Г. Воспитание и обучение глухо отсталого ребенка. М., 1932.
6. Граборов А. Н. Труд как средство коррекции. В сб.: «Очерки по олигофренопедагогике», М., 1949.
7. Дульнев Г. М. Система трудового обучения вспомогательных школ. В сб.: «Вопросы трудового обучения во вспомогательной школе», Известия АПН РСФСР, № 137, 1965 г.
8. Дульнев Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. М., 1969.
9. Дьячков Л. И. Основные этапы развития советской системы воспитания и обучения аномальных детей. В сб.: «Специальная школа», № 1—6, 1967.
10. Кащенко В. П. Общество, школа и дефективные дети. В сб.: «Дефективные дети и школа», М., 1912.
11. Козленко Н. А. Физическое воспитание учащихся младших классов вспомогательной школы. К., 1966.
12. Ковалева Е. А. Сельскохозяйственное профессиональное обучение во вспомогательной школе. Канд. диссертация, М., 1963.
13. Карвялис В. Ю. Пути повышения влияния занятий ручным трудом на умственное развитие учащихся вспомогательной школы. Канд. диссертация, М., 1962.
14. Лурия А. Р. Очерки изучения высшей нервной деятельности детей-олигофренов. В сб.: «Умственно отсталый ребенок», М., 1960.
15. Лаужикас И. П. Очерки по воспитанию воли учащихся. Автореферат докторской диссертации. Вильнюс, 1967.
16. Мерсианова Г. Н. Воспитание самостоятельности у учащихся вспомогательной школы в процессе профессионально-трудоу обучения. Кандидатская диссертация, М., 1962.
17. Мирский С. Л. Особенности профессионального обучения во вспомогательной школе. М., 1966.
18. Певзнер М. С. Дети-олигофрены. М., 1959.
19. Певзнер М. С. и Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов. М., 1965.
20. Правдина-Винарская Е. Н. Неврологическая характеристика синдрома олигофрении. М., 1957.
21. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М., 1968.
22. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М., 1969.
23. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста, т. III, М., 1965.
24. Шиф Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. В сб.: «Психологическая наука в СССР», т. II, М., 1966.
25. Шлосберг Л. Р. Индивидуальное профессиональное обучение во вспомогательной школе. В сб.: «Специальная школа», № 4, 1964.

26. Шлосберг Л. Р. К вопросу подготовки воспитанников к самостоятельной трудовой жизни. Тезисы докладов научной конференции по вопросам дефектологии в Лит. ССР. Вильнюс, 1963.
27. Шлосберг Л. Р., Аранович О. А. Изучение учащихся вспомогательной школы на уроках труда. В сб.: «Специальная школа», № 2, 1966.
28. Шлосберг Л. Р. О некоторых путях преодоления недостатков развития учащихся вспомогательных школ в процессе профессионально-трудового обучения. В журнале «Дефектология», № 5, 1970.
29. Bartsch E. Die Bedeutung des Unterrichtstags in der Produktion für die Entwicklung und Förderung der Hilfsschüler B. 1967.
30. Ann. M. Clarke, A. D. B. Clarke. Upośledzenie remysłowe (Nowe poglądy) W. 1969.
31. Резолюция 2-го Всероссийского съезда СПОН. М., 1925.