

children in the direction of the independent exercise of the simplest activities connected with their social and labor adaptation. The professional and labor training from school is not decisive in the work of the special school graduate. Only 25 % of graduates work in their specialty, resulting from school. One reason of the low percentage of working people according to their specialty is the mismatch of the profile of professional and labor training to the level of psychophysical development of the graduates. Properly chosen specialty is a stimulus in shaping of sustainable professional intentions, of positive attitude to the profession and adaption to life. Untimely involvement of such graduates into the labor market leads to increasing maladjustment and antisocial manifestations. The investigation of the factors influencing the social adaptation in mental retardation, shows that 30% of children reach a good degree of adaptation, acquire social and professional skills, employ, have families and financially provide for themselves.

**Keywords:** children with mild mental retardation, auxiliary school, socialization, social and labor adaptation.

*Отримано 1.9.2014*

**УДК 376:37.018.26**

*Т.Є. Єжова*

### **ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ КОРЕКЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ (20-80-ТІ РОКИ ХХ СТ.)**

В статті здійснено історико-педагогічний аналіз теорії та практики взаємодії спеціальної школи з сім'ями вихованців.

**Ключові слова:** спеціальна школа, діти з порушенням психофізичного розвитку, сімейне виховання, взаємодія сім'ї та школи.

В статье осуществлен историко-педагогический анализ теории и практики взаимодействия специальной школы с семьями воспитанников.

**Ключевые слова:** специальная школа, дети с нарушением психофизического развития, семейное воспитание, взаимодействие семьи и школы.

Загальновідомо, що в сім'ї дитина набуває необхідного мінімуму соціально значущих знань, умінь і навичок, без якого вона ніколи не змогла би стати людиною й особистістю (Ю. Азаров, В. Кан-Калик, І. Кон, А. Марушкевич, В. Сухомлинський, І. Трубавіна та ін.).

Специфіка сім'ї як соціального інституту зумовлена виконанням нею певних функцій: репродуктивної, господарсько-економічної, рекреативної, психотерапевтичної, виховної, комунікативної, соціальної та гедоністичної (О. Безпалько, Е. Ейдемиллер, Т. Лодкіна, Ф. Мустаєва, І. Трубавіна, В. Юстицкий та ін.). Російський дослідник у галузі корекційної педагогіки Д. Зайцев визначає специфічні функції сімей, які виховують дітей з порушеннями психофізичного розвитку: абілітаційно-реабілітаційну (відновлення психофізичного й соціального статусу дитини, включення її у соціальне середовище); корекційну (виправлення або послаблення відхилень психофізичного розвитку дитини, корекція її поведінки); компенсаторну (допомога дитині у заміщенні порушених функцій відносно збереженими) [2, с. 76]. Для нашого дослідження важливим є висновок Д. Зайцева про те, що головним завданням сім'ї, яка виховує "особливу" дитину є превенція конструювання в неї стигматизованого образу "Я" як суб'єкта з обмеженими можливостями, зі строго заданим колом домагань. Батьки мають допомогти дитині сприймати своє захворювання та його наслідки не як обтяжуючі життєві обставини, а як особливий спосіб життя.

Узагальнення результатів наукових досліджень в галузі сімейної педагогіки (І. Голубєва, Ю. Грицкова Т. Куликова, І. Сіданіч, В. Федяєва та ін.) дало можливість визначити найбільш суттєві з нашого погляду особливості сімейного виховання: 1) індивідуальність; 2) більша, ніж у навчальному закладі, наближеність змісту до життя.

Індивідуальність сімейного виховання забезпечує ініціювання активності дитини, яка реалізується у різних видах її діяльності та є основою для формування соціально-психологічних новоутворень у структурі особистості.

Зміст сімейного виховання є дуже різноманітним і значно більше наближеним до життя, ніж зміст виховання у навчальному закладі, де програма виховної роботи передбачає концентрування уваги дитини здебільшого на позитивних сторонах соціального середовища. При такому підході знижується здатність дитини адаптуватися до реального життя у всьому різноманітті його проявів, гальмується формування імунітету до негативних зразків. У сім'ї дитина буває свідком і учасником найрізноманітніших життєвих ситуацій, причому не завжди позитивного змісту. На конкретних вчинках, способах спілкування, які дитина бачить у найближчому оточенні та до яких може бути залучена дорослими, вона вчиться порівнювати, оцінювати, вибирати ті або інші форми поведінки, прийоми взаємодії з навколишньою дійсністю. Отже, сімейне виховне середовище первісно формує в дитини певний спосіб життя і поведінки, що відповідає вимогам оточення.

Проте виховний вплив сім'ї є обмеженим. Він зазвичай не виходить за рамки індивідуальних можливостей членів сім'ї, їхнього інтелектуального та культурного рівня, умов життя. У цьому плані

школа-інтернат має більше можливостей впливу на розвиток дитини, адже 10-13 років свого життя діти з порушеннями психофізичного розвитку проводять у школі, від'їжджаючи додому лише на канікули. Школа структурує та організовує час дитини, забезпечує захист її здоров'я, допомагає виробити режим і спосіб життя відповідно до індивідуальних схильностей і здібностей. Часто педагог спеціальної школи першим дізнається про успіхи та проблеми дитини, а отже – є першою людиною, хто може розділити з дитиною радість та дати пораду у складній ситуації.

У школі-інтернаті дитину виховують учителі, вихователі й однолітки. Кожна нова людина, з якою дитина зустрічається в школі, несе в собі щось нове, тому школа має широкі можливості для здійснення різноманітних виховних впливів на дітей. У школі, крім того, виховання може здійснюватися через навчальні предмети гуманітарного циклу: літературу, історію тощо, а також через щоденні позакласні заходи. Усе це – очевидні достоїнства шкільного виховання, але є в нього й слабкі сторони, одна з яких – знеособленість. На жаль, для багатьох працівників школи, на відміну від членів сім'ї, всі діти однакові, і всім їм приділяється приблизно однакова увага. Даний недолік може бути усунутий за рахунок оптимального поєднання сімейного та шкільного виховання, їх взаємодоповнення.

Різні аспекти взаємодії корекційних педагогів з сім'ями дітей з порушеннями психофізичного розвитку нині є предметом наукових інтересів українських та зарубіжних дослідників, а також педагогів-практиків: надання батькам психолого-педагогічної підтримки (М. Беляєва, І. Іванова, Р. Кравченко, І. Левченко, І. Мамайчук, В. Ткачова та ін.); надання батькам психолого-педагогічних знань (Л. Борщевська, Л. Вавіна, В. Засенко, А. Колупаєва, Т. Скрипник, М. Супрун та ін.); соціально-педагогічна робота з іншими родичами дітей (Т. Єжова, М. Селігман та ін.). Для нашого дослідження науковий інтерес представляє опис проблем внутрісімейної взаємодії, здійсненої батьками дітей з порушеннями психофізичного розвитку і дітьми, які вирости (Т. Грендін, Е. Нотбом, І. Самощенко та ін.).

Метою даної статті є історико-педагогічний аналіз теорії та практики взаємодії спеціальної школи з сім'ями вихованців упродовж 20-80-х років ХХ століття. Такий аналіз допоможе визначити основні напрямки розвитку взаємодії сім'ї та школи протягом періоду, що досліджується, а також визначити перспективні напрями такої взаємодії у сучасних умовах.

Аналіз праць з проблем організації спеціального навчання дає підставу для твердження, що одним з перших педагогів, хто визначив шляхи взаємодії спеціального навчального закладу з батьками вихованців, був В. Кащенко. У створеній ним у 1908 році школі-санаторії для "виняткових" дітей (нервових, психічно хворих, з

порушеннями емоційної сфери та поведінки) відпустки дітей додому й побачення з родичами в приміщенні санаторію допускалися лише з дозволу завідувача залежно від психічного стану вихованців у певний момент. Так, наприклад, діти з порушеннями емоційної сфери й поведінки протягом тривалого часу були позбавлені відпустки й навіть побачень з батьками. Таку вимогу педагог пояснював тим, що розлука послабляє в дитині різні негативні прояви характеру й поведінки. Він стверджував, що поїздки додому погано впливають на таких дітей, особливо якщо вони ще й розпечені, істеричні; повернення додому, навіть ненадовго, порушуватиме ті позитивні зміни, які відбулися з дитиною в школі. Таку тривалу ізоляцію від сім'ї педагог вважав дотриманням інтересів дитини [6, с. 41-42; 7, с.24]. На наш погляд, основною проблемою того часу була відсутність в батьків елементарних педагогічних знань, за допомогою яких вони могли б продовжити роботу школи щодо виховання своїх дітей. Іншою проблемою була неспроможність педагогічного колективу закладу надати батькам дітей необхідних знань. Вважаємо, що головною причиною цього була відсутність подібного досвіду як у Росії, так і у зарубіжних країнах (Німеччині, Франції, Америці), організація спеціальної освіти в яких висвітлювалася на початку ХХ століття в багатьох наукових працях та періодичних виданнях.

Батьки або особи, які їх замінюють, могли одержати відомості про поведінку своїх дітей раз на місяць, а відомості про успіхи – раз у третину року. На наш погляд, батькам варто більш часто контактувати якщо не з дітьми, то хоча б з їхніми педагогами. Безперечним позитивним моментом була організація щотижневого написання дітьми листів додому. На важливості такої письмової бесіди дітей з батьками В. Кащенко робить особливий наголос [там же].

Отже, фактично В. Кащенко було визначено шляхи *обмеження взаємодії* (курсив наш. – Т.Є.) сім'ї та навчального закладу.

Зазначимо, що інших скільки-небудь ґрунтовних міркувань щодо доцільності або навпаки, недоцільності такого примусового утримання дітей у навчальному закладі, у науковій літературі початку ХХ століття не висловлювалося. Зазначимо також, що написання дітьми листів додому тривалий час вважалося важливим засобом не тільки виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, але й важливим засобом корекції мовленнєвого недорозвинення, яке тією чи іншою мірою властиво усім дітям означеної категорії.

Розглянемо, яке відображення окреслена проблема знаходила у нормативно-правових документах з питань організації спеціальної освіти.

З історичних джерел відомо, що державними спеціальні школи стали у 1919 році на підставі декрету РНК УСРР від 25.01. 19 р. "Про передачу всіх навчальних закладів у розпорядження відділу освіти". Діяльність

спеціальних шкіл стала регламентуватися як загальними нормативно-правовими актами, що визначали розвиток в країні народної освіти [4, с. 4], так і нормативно-правовими актами, які стосувалися діяльності означених шкіл безпосередньо.

Кількісний аналіз нормативно-правової основи щодо роботи спеціальних шкіл дає підставу для висновку, що взаємодія школи та сім'ї регламентувалася в усі періоди розвитку освіти як в Радянському Союзі, так і в Україні часів незалежності. З огляду на тему нашого дослідження зробимо короткий огляд найважливіших нормативно-правових документів з питань організації народної освіти взагалі та діяльності спеціальних шкіл зокрема.

У 1930 р. Центральний Виконавчий Комітет і Рада Народних Комісарів СРСР ухвалили постанову про введення в країні загального обов'язкового початкового навчання [9]. Цей документ зобов'язував батьків посилати дітей у школи в усі навчальні дні, не допускаючи пропуску занять без поважних причин (хвороба дітей, стихійне лихо), і передбачав адміністративну відповідальність за невиконання цієї вимоги (пункти 6, 7). Також даним документом було рекомендовано органам народної освіти залучати батьківські активи шкіл до організації додаткових занять із дітьми, які не встигають у навчанні (пункт 21).

Зазначимо, що батьківські активи не були новим утворенням радянської школи. Аналіз тематики публікацій у періодичних виданнях початку ХХ століття дав нам можливість встановити, що батьківські активи (комітети) існували ще в дореволюційних школах.

У довоєнні роки уряд ухвалив низку документів, що стосувалися діяльності шкіл та дитячих будинків. Цими ж документами мали керуватися у своїй діяльності і спеціальні школи [4, с. 4]. Так, Правила внутрішнього трудового розпорядку для працівників початкової, неповної середньої і середньої школи УРСР зобов'язували класних керівників підтримувати зв'язок з батьками учнів свого класу, інформувати їх про успішність та поведінку дітей, а також періодично проводити батьківські збори [там же, с. 35-36].

У нормативно-правових документах, пов'язаних з організацією спеціальної освіти, батьки дітей згадувалися лише у зв'язку з необхідністю забирати дітей додому на літні канікули та після закінчення курсу навчання [1, с. 26], а також у зв'язку із стягуванням плати на утримання дитини в інтернаті [4, с. 44-45].

В результаті наукового пошуку нами було встановлено, що в довоєнні роки науковці починають розробляти методичні поради для батьків щодо виховання в сім'ї глухих дітей дошкільного віку. Аналіз тематики дефектологічної літератури, виданої протягом означеного періоду, дає підставу для твердження, що література аналогічного напрямку для батьків дітей з порушеннями зору та для батьків розумово відсталих дітей почала виходити значно пізніше.

Довоєнні видання для батьків глухих дітей в основному представлені роботами Н. Рау, в яких розглядаються наступні питання:

- способи перевірки слуху дитини в домашніх умовах;
- необхідність навчання глухих дітей; також Н. Рау додає перелік усіх шкіл для таких дітей, які діяли на той час на території Радянського Союзу;
- виховання в сім'ї глухих дітей та дітей зі зниженим слухом дошкільного віку;
- способи навчання дітей усної мови, які застосовуються у спеціальних школах, дається описання способів постановки деяких звуків;
- піклування про здоров'я дитини;
- значення особистого прикладу батьків для формування в дітей гарних звичок;
- прийоми навчання дитини читанню з губ найуживаніших у побуті слів;
- важливість об'єднання матерів глухих дітей, створення ними організацій, підтримка цими організаціями контактів із товариствами глухих;
- шляхи збереження сформованої мови в оглухлої дитини.

З огляду на тему нашого дослідження вважаємо за доцільне зупинитися на порадах, які даються батькам щодо організації шкільного навчання дітей (відправлення до інтернату та подальші контакти). Так, Н. Рау радить батькам не показувати дитині суму й переживань, пов'язаних з тривалою розлукою; не поспішати відвідувати дитину, а задовольнятися повідомленнями вчителя про її успіхи та поведінку [10, с. 29-34]. Як бачимо, погляди Н. Рау співпадають з поглядами В. Кащенко. І хоча в даному випадку мова йде про глухих дітей, а не нервових та психічно хворих, свою позицію Н. Рау, так же, як і В. Кащенко, обґрунтовує тим, що візит батьків може "порушити все", схвилювати дитину, відволікти її від занять, викликати тугу за домом і в такий спосіб підірвати успіхи. На думку Н. Рау, таке батьківське самопожертвування є необхідним для збереження спокою й благополуччя дитини [там же].

Пораду матерям утворювати свої організації [там же, с. 35] ми вважаємо доцільною та слушною, проте недоліком її є те, що в даному випадку мова зовсім не йде про батьків дітей, тобто уся відповідальність за розвиток дитини покладається лише на жінку.

У післявоєнні роки групою українських науковців (А. Ганджій, Р. Краєвський, П. Мельников, О. Смалюга) була підготовлена низка книг для батьків дітей з порушеннями слуху, зору, мовлення та батьків розумово відсталих дітей. Метою цих книг було надання батькам інформації про особливості розвитку різних категорій дітей з психофізичними порушеннями, про систему спеціальної освіти, про

перспективи професійного навчання та подальшого працевлаштування осіб з порушеннями психофізичного розвитку. За умов, коли інформації для батьків дітей означеної категорії було обмаль, підготовку та видання вказаної літератури можна вважати значним кроком уперед у справі сімейного виховання "особливих" дітей. Проте з позицій сьогодення можна стверджувати, що слабким місцем зазначених праць була відсутність порад щодо формування батьківсько-дитячих взаємин, відсутність навіть спроб допомогти батькам зрозуміти та прийняти свою дитину, відсутність психологічної підтримки батьків.

У 1956 році була прийнята постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР "Про організацію шкіл інтернатів", якою ставилося завдання організувати новий тип навчально-виховних закладів, здатних "розв'язувати на більш високому рівні завдання підготовки всебічно розвинених, освічених будівників комунізму". Передбачалося, що саме школа-інтернат стане основним типом навчального закладу, який замість сім'ї буде здійснювати соціальне виховання дітей. Партією та урядом поширювалася ідея про те, що сім'я має обмежені можливості у вихованні підростаючого покоління і тому частину її функцій має взяти на себе держава.

Двома роками пізніше Верховна Рада СРСР ухвалила Закон СРСР "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР", який поклав початок реформи школи, що тривала до середини 1960-х рр. Зокрема, в статтю 5 даного закону передбачалося розширення мережі шкіл-інтернатів з метою посилення ролі суспільства й надання допомоги сім'ї у вихованні дітей. Відтоді в країні розгортається будівництво широкої мережі шкіл-інтернатів та спостерігаються тенденції посилення суспільного характеру виховання.

Зазначимо, що у двох вище згаданих документах мова йшла про школи-інтернати для дітей з багатодітних, малозабезпечених сімей, сімей, де батьки змушені багато працювати або мають незручний графік роботи тощо, тобто про інтернати для дітей, які не мали порушень психофізичного розвитку і, в принципі, могли виховуватися в сім'ї та навчатися у школі за місцем проживання. Але в контексті зазначених вище гасел спеціальні інтернати мали тим більше підстав для тривалого утримання дітей, відриву їх від батьків, що перешкоджало сім'ям виконання їх природних функцій. Вважаємо, що саме цим можна пояснити той факт, що тривалий час питання необхідності встановлення зв'язку спеціальної школи з сім'єю у науковій та науково-популярній літературі не порушувалося.

У 1973 р. Верховна Рада СРСР затверджує "Основи законодавства Союзу РСР і союзних республік про народну освіту" [3]. "Основи законодавства" були спрямовані на подальше вдосконалювання справи народної освіти в соціалістичному суспільстві. У них визначалися керівні принципи народної освіти в СРСР, зокрема рівність усіх громадян в одержанні освіти; обов'язковість освіти для всіх дітей;

співпраця школи, сім'ї та громадськості у вихованні дітей і молоді (ст. 4). Вперше у законодавстві з питань освіти з'являється термін "права батьків і осіб, які їх замінюють" (Стаття 64). В контексті теми нашого дослідження нас цікавлять наступні права:

- право батьків брати участь в обговоренні питань навчання й виховання дітей, у проведенні позакласної виховної та оздоровчої роботи;
- право обирати й бути вибраними в батьківські комітети, ради й інші органи громадського самоврядування при навчально-виховних закладах.

Стаття 66 "Основ законодавства" зобов'язувала органи й установи народної освіти разом з органами й установами науки й культури, педагогічними товариствами поширювати педагогічні знання серед населення, надавати батькам і особам, які їх замінюють, педагогічну допомогу у вихованні дітей.

На виконання вказаного закону органи народної освіти починають розробляти програми всеобучу батьків, створювати "батьківські університети"; починає розвиватися нова наукова галузь – "сімейна педагогіка" та видаватися відповідна література. В галузі корекційної педагогіки у 60-70 роки шляхи сімейного виховання в основному представлені в роботах Г. Виготської, Б. Корсунської, Е. Леонгард, Л. Ступникової, Г. Чефранової, Р. Якубовської (виховання дітей з порушеннями слуху), Л. Сонцевої (виховання дітей з порушеннями зору), О. Мастюкової (виховання дітей з церебральними паралічами). Але питання сімейного та шкільного виховання в літературі висвітлюються так би мовити "паралельно", майже ніяк не перетинаючись.

У Типових положеннях про спеціальні загальноосвітні школи-інтернати, ухвалених в кінці 70-х років ХХ ст., також немає ніяких спеціальних положень про взаємодію навчального закладу з батьками дітей. Проте в розділі "Вчителі та вихователі" є пункт про необхідність виконання працівниками спеціальної школи обов'язків, передбачених Статутом спеціальної загальноосвітньої школи [5, с. 25, 26, 37, 42, 50, 60, 61, 74]. Згідно даного документу, одним з основних обов'язків вчителя, класного керівника та вихователя групи продовженого дня є, зокрема, підтримка зв'язку з батьками або особами, які їх замінюють, і громадськістю, а також пропаганда педагогічних знань (пункти 35, 37, 39) [8].

У 80-ті роки в підручниках з педагогіки для студентів дефектологічних факультетів з'являється розділ "Співпраця школи, сім'ї та громадськості у вихованні дітей" (див., наприклад, [11, с. 340-350]). Вперше у науково-методичній літературі докладно розглядається специфіка роботи школи-інтернату з сім'ями учнів: визначаються принципи такої роботи; дається методика психолого-педагогічного вивчення сім'ї; докладно висвітлюється зміст та організація



батьківського всеобучу; наводяться найбільш поширені форми роботи з сім'єю та дається методика проведення такої роботи. Зупинимося на останньому пункті докладніше. Форми роботи з батьками автори поділяють на колективні (загальношкільні й класні збори, лекції й семінари для батьків, конференції, дні відкритих дверей); групові (робота з батьківським комітетом, залучення батьків до розв'язання організаційних, культурно-масових, господарських, виховних питань); індивідуальні (бесіди, відвідування сімей, консультації, листування) [там же, с. 345-349]. Зазначимо, що в даному переліку лише листування є специфічною формою роботи школи інтернатного типу з батьками дітей, особливо з тими, які привозять дитину до школи з іншого населеного пункту. Усі інші форми роботи скоріш за все будуть ефективними лише у взаємодії з сім'ями, які мешкають у тому ж населеному пункті, де розташована школа-інтернат. Зазначимо також, що аналіз сучасних підручників з педагогіки для студентів спеціальності "Корекційна освіта", наукової літератури з питань надання батькам психолого-педагогічних знань, змісту web-сайтів спеціальних шкіл дозволив встановити, що питання оптимізації дистанційної взаємодії шкіл-інтернатів з сім'ями вихованців залишається розробленим недостатньо. Вважаємо, що одним з ефективних засобів такої взаємодії міг би стати електронний щоденник, за допомогою якого батьки могли б отримувати інформацію про навчальні та інші досягнення дитини, розклад занять та їх відвідування дитиною, домашні завдання, ставлення дитини до навчання, виконання нею дисциплінарних вимог тощо. Важливим є те, що в такому випадку батьки можуть отримувати всю інформацію в режимі онлайн, на своєму комп'ютері. Важливим також є те, що вся інформація про кожну дитину є строго конфіденційною і доступна лише її батькам або іншим особам, яких вони зазначили у своїй заяві. Іншими ефективними засобами взаємодії школи та сім'ї могли б стати батьківські збори у форматі Інтернет-конференції та групові консультації у форматі Інтернет-форуму. Проте розв'язання даної проблеми залежить не лише від зусиль науковців і педагогів-практиків, а й від фінансування державою системи спеціальної освіти.

Усе викладене дає підставу для наступних висновків:

- і сімейне, і шкільне виховання мають свою сильні й слабкі сторони; оптимальним для розвитку дитини є поєднання цих двох видів виховання;
- необхідність об'єднання зусиль навчальних закладів та сім'ї у справі виховання та навчання дітей підкреслювалася в багатьох ухвалених в 20-80-ті роки ХХ ст. нормативно-правових документах з питань організації народної освіти;
- розробка методики взаємодії спеціальних шкіл-інтернатів з сім'ями вихованців почала здійснюватися лише у 80-х роках ХХ ст.; слабким місцем цієї методики є недостатнє врахування потреб та інтересів сімей, які мешкають в інших, відносно до

розташування школи-інтернату, населених пунктах. Частково усунути зазначений недолік можливо за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

### Список використаних джерел

1. Довідник у справі виховання та навчання дефективних дітей. – Харків: Радянська школа, 1931. – 69 с.
2. Зайцев Д. В. Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д. В. Зайцев. – Саратов : Научная книга, 2003 – 253 с.
3. Закон СССР от 19 июля 1973 года N 4536-VIII "Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=606;fld=134;dst=100383;rnd=0.11385767852228568>
2. Збірка керівних матеріалів про спеціальні школи-інтернати (глухонімих, сліпих, розумово відсталих) / упоряд. І. П. Рибалко. – К. -Львів : Радянська школа, 1946. – 134, [1] с.
3. Збірник основних керівних матеріалів про спеціальні школи-інтернати для дітей з дефектами розумового і фізичного розвитку / упоряд. М. Ф. Репа, Т. А. Гроза. – К. : Радянська школа, 1984. – 163 с.
4. Кащенко В. П. Воспитание-обучение трудных детей / В. П. Кащенко, С. Н.Крюков. – М. : Типогр. Моск. городск. Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых, 1913. – 54 с.
5. Кащенко В. П. Санаторий-школа для дефективных детей / В. П. Кащенко. – М. : Типогр. Моск. городск. Арнольдо-Третьяковского училища глухонемых, 1912. – 31 с.
6. Постановление Совета Министров СССР от 8 сентября 1970 г. № 749 "Об Уставе средней общеобразовательной школы" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=538;div=LAW;mb=LAW;opt=1;ts=B59AE29684C0B4D934A872179BBV7F01;rnd=0.15761342360376418>
7. Постановление ЦИК и СНК СССР от 10 августа 1930 г. "О введении всеобщего обязательного начального обучения" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=24267;div=LAW;mb=LAW;opt=1;ts=51A2C4A9489142B7C74D1C76DC00B28B;rnd=0.07970724738453816>
8. Рау Н. Матерям маленьких глухонемых детей / Н. Рау. – М. : Изд-е ВОГа, 1927. – 40 с.
9. Сурдопедагогика : для дефектол. фак. / [Л. В. Андреева, К. А. Волкова, Т. А. Григорьева и др.]; под ред. М. И. Никитиной. – М. : Просвещение, 1989. – 382, [1] с.

Historical and pedagogical analysis of the theory and the practice of cooperation of a special school and pupils' families is performed in the article.

**Keywords:** special school, children with special needs, family education, cooperation of a family and a school.

*Отримано 1.9.2014*

УДК 376-056.264:37.013.42

*И. С. Зайцев*

### СОЦИАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ТЯЖЕЛЫЕ НАРУШЕНИЯ РЕЧИ

У даній статті підкреслена актуальність інноваційної діяльності в роботі з дітьми з важкими порушеннями мови і розглянуті деякі соціально орієнтовані технології.

**Ключові слова:** соціальний статус, технологія соціалізації, агенти соціалізації, соціальна абілітація, технологія соціального проектування.

В данной статье подчеркнута актуальность инновационной деятельности в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи и рассмотрены некоторые социально ориентированные технологии.

**Ключевые слова:** социальный статус, технология социализации, агенты социализации, социальная абилитация, технология социального проектирования.

Основной тенденцией и стратегической перспективой устойчивого и динамичного социального прогресса в настоящее время становится социально-ориентированное развитие общественных отношений, рассчитанное на расширяющееся воспроизводство человеческого потенциала. Одним из главных генераторов такого развития выступают социальные инновации, нацеленные на гармоничное, сбалансированное развитие индивида и общества в целом.

В современных общественных условиях именно социальные технологии формируют инновационную среду, способствующую научным психолого-педагогическим нововведениям. Это свидетельствует, что проблема технологизации социального пространства становится все актуальнее.

Современная система психолого-педагогических знаний в качестве