

запропонованих або самостійно придумати назву для прочитаного тексту; скласти кінцівку або зачин оповідання, казки і т.ін.

Розглянемо деякі з перелічених завдань. Так, запропонувавши дитині прочитати казку «Пихатий півень» за В.О.Сухомлинським, ми просимо її бути уважною і запам'ятати основний зміст тексту, щоб потім вставити пропущені слова у скорочений переказ казки (див. рис. 1; у дужечках указані слова, які дитина повинна вставити).

Пихатий(півень) .
Ходить(півень) по подвір'ю. Побачив він барвисту (райдугу). Став півень хвалитися, що в нього (хвіст) такий самий барвистий, як у райдуги. Та ось пішов (дощ). Замочив пихатому півневі (хвоста). Стало тоді півневі(соромно).

Рис. 1

У наступному тексті пропонується вставити у діалог слова-звернення, визначивши, кому яка репліка належить у розмові (див. рис. 2; у дужечках указані слова, які дитина повинна вставити), потім прочитати доповнений текст.

Розмова батька та сина.
.....(Татку), давай підемо пограємо у футбол.
Я не проти,(синку), але ти спочатку зроби уроки.
.....(Тато), я вже виконав усі домашні завдання.
- Добре,(синку), тоді збирайся на вулицю і бери м'яч.

Рис. 2

У наступних текстах дитині треба внести зміни: знайти і викреслити помилково використані слова (див. рис.3; слова, які треба викреслити, подані курсивом); замінити підкреслені у тексті слова на протилежні за змістом (див. рис. 4).

Василь та Наталка прийшли до магазину. В овочевому відділі Василь зважив та поклав у кошик картоплю, моркву, *рибу*, перець. У кондитерському відділі Наталка вибрала такі солодоці: шоколад, зефір, печиво, *банани*, вафлі, *сир*, цукерки.

Рис.3

Після осені прийшла нова пора року – зима. Дні стали короткими, а ночі довгими. На вулиці холодно. Діти й дорослі носять зимовий одяг.

Рис.4

Ураховуючи особливості учнів, які страждають на ЗПР та дислексію, корекційному педагогу необхідно частіше використовувати у роботі пізнавальні завдання, що сприяють розвитку уваги, пам'яті, мислення учнів, цілеспрямовано формують у них читацький інтерес. Як показує досвід, під час виконання описаних завдань, учні уважно читають і перечитують тексти, що значною мірою сприяє корекції в них недоліків змістовного боку процесу читання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: МИМ, 1997.–330 с.
2. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.

УДК 376

СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

Григор'єва І.О.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

В статті представлено основні результати формувального етапу дослідження, визначено етапи корекційно-виховної роботи з формування моральної самосвідомості та виховання правил соціально нормативної поведінки у розумово відсталих підлітків.

In the article analyze of the psychological and pedagogical concerning to the forming of moral self-consciousness of the adolescents.

Ключові слова: розумово відсталі підлітки, моральна самосвідомість, соціально нормативна поведінка.
Key words: moral self-consciousness, adolescent.

У сучасній педагогічній практиці актуальними є соціалізація учнів з особливостями психофізичного розвитку та інтеграція їх у суспільство, формування відповідних моральних якостей і дотримання відповідних норм поведінки. Виховання в учнів допоміжних шкіл моральних якостей найскладніше й водночас відповідальне завдання, оскільки успіх залучення розумово відсталих учнів до суспільного життя кінець кінцем залежить від того, наскільки сформовано в них необхідні для цього моральні якості.

Суть і специфіка формувального етапу дослідження даної проблеми полягала і в тому, що процесі ознайомлення з кожною темою виховного заняття, які складалися з моральних дилем за окремими розділами (наприклад, одяг, харчування, сім'я, бюджет, транспорт, торгівля тощо) учні оволодівали не тільки цілісними знаннями про основи життєдіяльності людини, практичними вміннями та навичками користуватися ними в повсякденному побуті, а й соціальними нормами поведінки. Це, зокрема, форми звернення до дорослих і ровесників; правила поведінки в різних життєвих ситуаціях; чесність, ввічливість, працьовитість, організованість, дисциплінованість тощо. Цикл занять передбачає різні форми індивідуальної та колективної практичної діяльності. Як зазначає В.Киричок, "використання таких форм організації, які створюють об'єктивні умови для виникнення взаємодії між дітьми, залучення учнів до індивідуальної чи спільної діяльності не з позиції "повинен", а з позиції "можеш", з позиції стимулювання бажання виконати ту чи іншу справу, здійснює корекційно-виховний вплив на моральний розвиток дітей" [5, с. 15].

Під час виконання практичних занять учні знайомилися з правилами, що конкретизували та регулювали взаємовідносини у спільній діяльності, на конкретному матеріалі переконувались у суспільній значущості своєї діяльності, необхідності диференціації власних домагань для задоволення особистих потреб, інтересів та врахування інтересів інших учнів, колективу, суспільства в цілому.

У педагогічному процесі використовувалися етичні бесіди, спрямовані на формування в учнів узагальнених уявлень про моральні норми, вміння співвідносити конкретні факти поведінки ровесників, із узагальненими вимогами норми. Зміст моральних бесід добирався відповідно до таких принципів:

- доступність рівня моральної самосвідомості людини, вираженої у взаємовідносинах учнів на позитивному прикладі;
- використання ситуацій різної складності з вираженим моральним змістом позитивного прикладу;
- ситуації, що розкривають прояв почуття обов'язку й потребу прийти на допомогу товаришеві;
- ситуації, які розкривають спрямованість соціальної поведінки, вчинків на основі колективних форм діяльності.

У ході бесіди використовувались і такі ситуації, за допомогою яких конкретизувалося значення тих чи інших моральних норм для майбутньої самостійної діяльності підлітків. З цією метою ми використовували конкретні випадки (позитивного і негативного характеру), які характеризують життєдіяльність учнів в умовах допоміжної школи. Використання бесіди в експериментальному дослідженні сприяє поповненню й уточненню відомостей, здобутих у процесі застосування інших методів, а також їх закріпленню в різних формах практичної діяльності. Враховуючи це, в дослідженні використовувалися сюжетно-рольові ігри які мали характер моральних дилем та які треба було не тільки правильно розв'язати а й показати на практиці (тобто програти за ролями) із застосуванням певних норм соціальної поведінки. Як правило, сюжетно-рольові ігри (моральні дилеми) застосовувались на етапі закріплення знань, умінь і навичок соціально нормативної поведінки та формування моральної самосвідомості взагалі (культури спілкування, взаємодії в колективі). Відтворюючи в процесі гри конкретні життєві ситуації, ми добивалися, щоб учні використовували засвоєні на заняттях знання, вміння та навички в реальних чи наближених умовах (наприклад, правила поведінки в їдальні, бібліотеці, транспорті, магазині, перукарні, під час перегляду кінофільму; в гостях, під час зустрічі та розставання; як приймати і дарувати подарунки, вміти запитувати та давати відповіді; чому потрібно бути ввічливим, чуйним у процесі спілкування з однолітками протилежної статі, із старшими людьми, та ін.).

В експериментальних класах, на формувальному етапі дослідження, формування моральної самосвідомості та виховання соціально нормативної поведінки здійснювалося цілеспрямовано на основі правильного розуміння суті цього поняття, усвідомлення його значущості, прагнення виховати в собі риси, що відповідали б його змісту, а також формування вмінь застосовувати набуті знання в повсякденній практиці.

Було обрано механізм перетворення моральних знань в соціально нормативну поведінку учня складається який з трьох показників: змістовно-когнітивного, мотиваційного та поведінкового. Змістовно-когнітивний включає знання норм, усвідомлення їх значення та важливості в керуванні поведінкою; мотиваційний

– бажання (потреба) дотримувати цих норм і поведінковий – дію з виконання норми, тобто реалізацію знань у своїй практичній діяльності (відповідність поведінки нормі не тільки як зовнішня відповідність дії, а й як вияв внутрішньої потреби особистості саме в такій поведінці). Зазначений механізм передбачає, що моральний вчинок підлітка покладає на нього відповідальність за прийнятий вибір, за спосіб його здійснення, а також за кінцевий результат.

З метою виявлення початкового рівня моральної самосвідомості та соціальних норм поведінки, порівняння результатів, здобутих за підсумками констатувального й формувального експериментів, а також для визначення рівнів моральної вихованості учнів створювалися ситуації морального вибору. Частина учнів експериментальних класів ставилися в позицію здійснення вчинку кількох варіантів (позитивного чи негативного), решта – аналізувала ситуацію, оцінювала вчинок і передбачали можливі варіанти соціально нормативної поведінки. Робота з формування моральної самосвідомості та виховання соціальних норм поведінки у формувальному експерименті проводилася поетапно.

На першому етапі увага здебільшого зверталася на формування знань і уявлень про норми соціальної поведінки, насичених другорядними ознаками та їх конкретизацію. У міру їх розвитку проводилася робота, спрямована на виділення найістотніших ознак, усвідомлення їх значущості, мотивацію потреби дотримувати цих норм у практичній діяльності.

На другому етапі раніше сформовані знання та уявлення про норми соціальної поведінки й потребу їх матеріалізації в особистому досвіді уточнювалися, розширювалися і поповнювалися. Учні вчилися відрізняти зміст однієї моральної норми від іншої, встановлювати взаємозв'язки між окремими поняттями. Особлива увага на цьому етапі зверталася на встановлення взаємозв'язків між окремими поняттями, засвоєння системи моральних якостей, розвиток мотивації соціально нормативної поведінки учнів у різних умовах їхньої практичної діяльності.

Мотивами соціально нормативної поведінки були різні форми переживань учнів допоміжних шкіл. Ми вважали, що, чим вищий рівень моральних почуттів, чим більше учні знають про моральні норми, тим швидше в моральній самосвідомості відбувається процес переходу від первинності інстинктивних потреб до первинності моральних потреб. Потреби диктують мотиви соціально нормативної поведінки, а від них залежить рівень морального вчинку.

На третьому, заключному етапі сформовані в учнів моральні норми соціально нормативної поведінки закріплювалися у процесі виконання індивідуальних і колективних практичних завдань. Перевірялася відповідність соціальної поведінки нормі не тільки як зовнішня потреба, а й як вираження внутрішньої потреби особистості саме в такій поведінці. У формувальному експерименті виявлялись проблеми в соціально нормативній поведінці учнів, виявлялися випадки локалізації переконань, на основі порівняння та установаження причинно-наслідкових зв'язків долалася фрагментарність моральних уявлень, надавався їм системний характер.

Моральні знання подавали у спрощеній формі, скорочували випадки узагальнення та абстракцій. Моральну цінність, яку засвоював учень, співвідносили з протилежною за значенням цінністю, (добрий – злий, щедрий – скупий, працьовитий – лінивий, чуйний – байдужий та ін.). Моральні знання пояснювали аналогічно, акцентуючи увагу на істотному, розкривали причинно-наслідкові зв'язки явищ і фактів. У словесній інформації добирали словник повідомлень і пояснень, які супроводжувалися конкретними прикладами чи демонструванням наочних засобів. Багато разів поверталися до раніше засвоєного, повторно пояснювали складні моральні поняття, перевіряли, наскільки свідомо їх засвоїли учні, проводили додаткову роботу з метою подолання прогалин у знаннях і корекцію виявлених недоліків сприймання. Водночас учнів спонукали доводити правильність зроблених вчинків, підтверджувати їх прикладом, включатися у практичну діяльність, яка потребувала використання набутих моральних знань (зроби висновок, наведи приклад, сказав – зроби, зробив – поясни, образив – вибачся та ін.).

Дотримання зазначених вимог забезпечує ефективність формування в розумово відсталих підлітків моральної самосвідомості, як засобу профілактики та корекції їх асоціальної поведінки, оскільки рівень їх сформованості прямо залежить від ступеня переломлення в свідомості, поведінці й почуттях корекційно-виховних, педагогічних впливів і сприянь на загальний розвиток учнів, у тому числі, й на єдність свідомості й поведінки, слова і дії, вчинку і мотиву. Рівень сформованості моральної самосвідомості, її стійкість і міцність перевіряли в нетрадиційних видах виховної діяльності: спеціально створених ситуаціях морального вибору, рольових іграх (моральних дилемах), індивідуальних і колективних формах діяльності, реальних (стандартних) ситуаціях. Їх цінність полягає в тому, що моральна самосвідомість та соціально нормативна поведінка учнів моделюється не абстрактно в уявній ситуації, а в реальних умовах, у яких учень щоденно перебуває в школі: на уроці, на виховних заняттях, у праці, грі, розвагах, у стосунках з іншими. В умовах спеціально дібраного змісту школяр змушений підкоритися правилам, соціальним нормам поведінки, визначити систему поглядів і переконань, змодельованих учителем під певний еталон, з позицій, установажених у суспільстві уявлень про добро і зло, честь і безчестя, щедрість і скупість.

Досвід допоміжної школи підтверджує, що залучення учнів допоміжної школи на виховних заняттях та у позакласній діяльності до сюжетних та рольових ігор позитивно впливає на їхню соціальну поведінку, взаємини, спонукає до колективних дій, допомоги одне одному, викликає почуття співпереживання, потребу співучасті, що є важливим у вихованні колективістських, моральних рис характеру й соціально нормативної поведінки в цілому. Враховуючи це, у процесі формувального експерименту використовували засіб зміни соціальних ролей. Для цього періодично маневрували соціальними ролями, у визначених ситуаціях допускали зміну професійних ролей. Моделювали також педагогічні ситуації, під час яких концентрували увагу учнів на дотриманні моральних норм у ставленні до праці, до себе та інших, передбачали вибір вчинкової дії.

Досвід роботи багатьох допоміжних шкіл показує, що для профілактики та корекції асоціальної поведінки учнів допоміжної школи важливим є застосування розвивально-виховного підходу на основі колективних форм діяльності у корекційно-виховній роботі. Проте слід свідомо використовувати цей підхід, враховуючи його багатоплановість і цілісність. Цей принцип діалектично увібрав у себе все те позитивне, що є в індивідуальному й особистісному підходах, у тому числі врахування вікових, типологічних та індивідуальних особливостей учнів, їхніх інтересів, потреб, вимог розвивального навчання.

Навчальна діяльність з оволодіння новими способами дій орієнтує учнів на те, щоб спробувати свої сили в різних ролях (покупця, пасажира, гостя, іменинника, відвідувача пральні тощо). Прагнення до новизни сприяє тому, що учні охоче переходять від однієї ролі до іншої. У цьому вони вбачають повнішу реалізацію свого «Я», рольову перспективу, а педагоги дістають можливість закріпити моральні знання та соціальні норми поведінки в наближених до реальних ситуаціях.

При побудові формувального етапу дослідженнями виходили з того, що виховні заняття та позакласна діяльність є тими практично-інтегрованими заходами, які містять значні потенційні можливості для організації різних форм колективної та практичної діяльності, розширення сфери спілкування і взаємин, духовного й морального збагачення учнів, пробудження суспільної активності. Спеціально організовані виховні заняття та позакласна діяльність спрямовані на практичну підготовку школярів до самостійного життя і праці, формування знань і вмінь, що сприяють соціальній адаптації, на підвищення рівня загального розвитку й засвоєння моральних знань та соціальних норм поведінки та вироблення навичок спілкування з людьми. Наступністю розвивально-виховного підходу на основі колективних форм діяльності вважаємо виховання через спілкування. У процесі формування моральної самосвідомості у розумово відсталих підлітків, як засобу профілактики та корекції їх асоціальної поведінки засобами виховних занять та позакласної діяльності ми керувалися такими загальнодидактичними й спеціальними принципами (І.Бех, В.Бондар, Г.Дульнев, І.Єременко, Ю.Ковальчук, В.Синьов та ін.): суспільна спрямованість поведінки розумово відсталих учнів; гуманізм і педагогічний оптимізм; об'єктивність та науковість; комплексність, системність та систематичність; детермінізм; розвиток; єдність свідомості та поведінки; поєднання колективного впливу на розумово відсталих школярів з індивідуальним, особистісним підходом; урахування типологічних та індивідуальних особливостей розумово відсталих учнів у розвитку їхньої особистості; використання обхідних шляхів розвитку та формування найпростіших функцій через уведення їх до складу цікавішої та складнішої для них діяльності; успіх, що передбачає спрямованість педагогічного впливу на корекцію порушеного розвитку, опору на збережені можливості дитини.

Оскільки основними формами проведення виховних занять та позакласної діяльності виступають індивідуальна та колективна практична діяльність, а засобами навчання моральним знанням та правилам соціально нормативної поведінки – екскурсії, сюжетно-рольові ігри (моральні дилеми) й бесіди, заняття з цих видів діяльності спрямовувалися на нагромадження знань, їх систематизацію, на поєднання окремих фактів у ціле, розкриття їх у взаємозв'язках і взаємозалежностях, тобто на реалізацію в єдності змістовного, мотиваційного та поведінкового критеріїв моральної самосвідомості та соціально нормативної поведінки. Завдяки цьому долалася дисоціація в розвитку свідомості, поведінки, характеру й почуттів розумово відсталих підлітків, усувався розрив між словом і ділом, намірами, бажаннями й фактичними вчинками, між розумом і емоційними проявами.

На виховних заняттях та у позакласній діяльності учнів вводили в різноманітні ситуації, завдяки яким вони знайомилися з різними формами соціально нормативної поведінки, етикету. Форми проведення занять були різними, а саме: бесіда, ділова гра, інсценівка, вправлення тощо. Вибір форми залежав від теми заняття. Роботу з формування моральної самосвідомості та виховання соціально нормативної поведінки проводили поетапно.

На першому етапі визначали моральні цінності, які є значущими для формування в учнів моральної самосвідомості та виховання соціально нормативної поведінки. Усі цінності поділили на три групи, що відображали ставлення до праці; ставлення до себе; ставлення до інших людей.

Показниками ставлення до праці було обрано такі моральні цінності: працьовитість, організованість, дисциплінованість, активність; до себе – доброта, щедрість, чуйність, чесність; до інших людей – доброзичливість, справедливість, ввічливість, людяність.

Надалі звертали увагу на формування знань, уявлень про норми соціальної поведінки, на корекцію неправильно сформованих понять та на актуалізацію морального потенціалу розумово відсталого підлітка. Під актуалізацією морального потенціалу розуміли процес пробудження моральних почуттів, моральних знань, першооснови яких уже сформовано у свідомості підлітка, адже ці знання є регулятором соціально нормативної поведінки. Засобами актуалізації морального потенціалу були яскравий приклад, спогад, наведення прикладу певного вчинку (негативного чи позитивного), встановлення причини та наслідку його прояву та ін. Дані експерименту показали, що це успішно здійснюється за допомогою морально-етичних бесід, програвання спеціально створених проблемних моральних дилем пошукового змісту.

Бесіда морально-етичного змісту – це засіб привернути увагу учнів до обговорення, аналізу вчинків, вироблення моральних та культурних оцінок, суджень. Її мета полягала в тому, щоб, по-перше, дати учням можливість оцінити свій повсякденний досвід, досвід колективу і співвіднести його з загальноновизнаними морально-етичними нормами; по-друге, поширити межі соціальних, моральних уявлень, розкрити їх зв'язок з конкретними вчинками, діяльністю. Бесіди на морально-етичні теми допомагали учням визначити свої стосунки з однолітками, усвідомити мотиви соціально нормативної поведінки. У процесі проведення етичної бесіди формувалися морально-етичні почуття, переконання, виховувалися суспільні мотиви поведінки, позитивне ставлення до праці, людей, критичне ставлення до себе. Кожну етичну бесіду чітко планували, заздалегідь визначали головну думку та практичний висновок, до якого мали підійти учні в ході обговорення теми бесіди. Також обмірковували всю серію послідовних запитань, передбачали можливі варіанти відповідей учнів, визначали конкретний матеріал, яким потрібно було оперувати, при доведенні висунутих положень. У структурі бесіди визначали певні етапи її проведення. Структура бесіди включала зміст, усвідомлення мети, врахування обставин, місця її проведення, усвідомлення потреби слухати співрозмовника, дотримувати соціальних норм поведінки та етикету (дивись у вічі співрозмовникові, чемно відповідай на запитання, не відволікайся тощо). Етична бесіда має виховний зміст лише тоді, коли знаходить певний відгук у душі учня, стимулює його активність і закінчується сформульованими ним висновками (що не виключає, звичайно, й допомоги вчителя). Слід, однак, зазначити, що завдання бесіди полягало не стільки в тому, щоб добитися від учнів узагальнюючих формулювань, скільки в тому, щоб допомогти їм визначити своє ставлення до розглянутої моральної ситуації та пов'язаної з нею проблеми соціально нормативної поведінки. Це надзвичайно складне завдання, оскільки розумово відсталі школярі не вміють самостійно встановити причинно-наслідкові зв'язки між фактами та явищами. Тому тему етичної бесіди вибирали так, щоб у її змісті були конкретні факти, приклади, взяті із життя колективу чи окремих учнів. Якщо учню з типовим розвитком нескладно порівняти поведінку героїв книжок, кінофільмів зі своєю особистістю і самостійно зробити відповідні моральні висновки, то для розумово відсталих учнів таке завдання є складним. Вони потребують серйозної допомоги педагога, який, використовуючи логічно продуману систему навідних запитань, підводить їх до розуміння та оцінки власних моральних знань та норм соціальної поведінки.

З метою посилення виховного й корекційного впливу на формування моральної самосвідомості і виховання соціально нормативної поведінки в розумово відсталих підлітків практикували запрошення людей, чий життєвий досвід є зразком для наслідування. Такі зустрічі збагачували соціальний досвід підлітків із розумово відсталістю, поширювали моральні уявлення про соціально нормативну поведінку, полегшували роботу педагогічного колективу. Попередньо із запрошеними особами проводили бесіди, у процесі яких пояснювали особливості розвитку розумово відсталих підлітків, давали поради, на чому потрібно акцентувати увагу, як вести розповідь, щоб учням було зрозуміло. Це запобігало можливим непорозумінням і небажаним емоціям у гостей (жаль, надмірний оптимізм тощо). Великого значення у процесі формування моральної самосвідомості та вихованні соціально нормативної поведінки надавали моделюванню реальних ситуацій у вигляді програвання різних життєвих ролей і передбачали різні варіанти розв'язання конфліктів чи суперечностей. Учні вибирали варіант поведінки головного героя, який імпував найбільше. Після вибору обговорювали вчинки головних героїв та формулювали висновки. Характеризуючи поведінку головних героїв, учні набували досвіду аналізувати поведінку інших людей, порівнювали їх учинки з діями своїх однокласників, власними вчинками, визначали їх причини і наслідки. Моделювання ситуацій мало свою етапність, а саме:

- визначення проблеми; розгляд варіантів її розв'язання, виділення в кожному варіанті ситуацій морального змісту;
- обрання оптимального способу розв'язання даної проблеми;
- аналіз поведінки головних героїв та висновки.

На даному етапі формувального дослідження розумово відсталі учні розкривали моральний зміст норми, хоча вони вже розуміли, що правила потрібно виконувати, наприклад такі, як повага до праці старших (якщо ти не витер взуття, насмітив і не прибрав за собою, значить, не поважаєш і не цінуєш праці мами, прибиральниці, друзів тощо); повага до інших людей (якщо голосно розмовляєш чи заводиш шумну гру там, де вчать, читають, відпочивають, значить, ти виявляєш неповагу до людей, порушуєш їхній спокій тощо.).

На другому етапі раніше сформовані знання, уявлення про норми моралі та правила соціально нормативної поведінки й потреби їх матеріалізації в особистому досвіді уточнювались, розширювались і доповнювались. Учні вчилися диференціювати зміст близьких за значенням моральних норм, установлювати взаємозв'язки між окремими поняттями, характеризувати моральні цінності протилежного значення (активний – пасивний, чуйний – байдужий, щедрий – скупий, працьовитий – ледачий, ввічливий – нечемний та ін.). Особлива увага на цьому етапі зверталася на встановлення взаємозв'язків між окремими поняттями, засвоєння системи моральних якостей, розвиток мотивації соціально нормативної поведінки розумово відсталих учнів у різних умовах їхньої практичної діяльності. Мотивами соціально нормативної поведінки були різні форми переживань учнів. Ми виходили з того, що чим вищий рівень моральних почуттів і переживань, чим більше учні знають про моральні норми, тим швидше в моральній свідомості відбувається перехід від первинності інстинктивних до первинності моральних потреб. Потреби диктують мотиви соціально нормативної поведінки, а від них залежить рівень морального вчинку, що є засобом профілактики та корекції їх асоціальної поведінки. Усвідомлене ставлення до своїх вчинків – одна з умов виховання моральних знань та правил соціально нормативної поведінки, які мають спонукатись моральними мотивами. Із спеціальної психолого-педагогічної літератури відомо, що розумово відсталі учні засвоюють моральні норми, але керуються ними лише доти, доки ці норми не суперечать безпосереднім потягам і потребам. Тому розкриття моральних мотивів норм соціальної поведінки допомагає учням глибше осмислити їх суть, зрозуміти, що поводитися правильно треба не тільки тому, що це пов'язано з інтересами інших людей, а й тому, що це потрібно їм самим (наприклад: хто сам не вміє з повагою ставитись до інших, той ніколи не може розраховувати на повагу до себе). У процесі дослідження ми прийшли до висновку, що розумово відсталі учні краще засвоюють вимоги тоді, коли вчинки оцінюються. Похвала та осуд допомагають відрізнити позитивне від негативного. Ми схвалювали пристойну поведінку розумово відсталого учня, його доброзичливе ставлення до однолітків, до молодших за віком школярів, заохочували спільні ігри, діяльність, виражали щирі радість з удалим завершенням складної діяльності, стимулювали невпевнених у собі. Це допомагало учням повірити у власні сили, зрозуміти потребу в дотриманні правил соціально нормативної поведінки, що спонукало до перегляду власної поведінки, самоповаги та самовиховання. Також зверталась увага на негативні вчинки деяких учнів, грубий тон, непослух, недотримання правил соціально нормативної поведінки. Усвідомлення мотивів соціально нормативної поведінки відбувається тоді, коли дорослі, педагоги гуманно та небайдуже ставляться до учнів, виражають свою доброзичливість, чуйність, об'єктивність, стимулюють самовдосконалення особистості. Метод стимулювання включає попередження, зауваження, пояснення, переконання, похвалу, заохочення, подяку. Ефективність у його застосуванні залежить від співвідношення між реальним рівнем моральної самосвідомості та оцінкою педагогів. Адже, як ми знаємо, в учнів допоміжних шкіл залежно від структури порушення, а також від наявного комплексу вторинних відхилень реакція на попередження, заохочення та покарання буде різною. Тому даний метод ми використовували обережно, враховували усі "за" і "проти". Індивідуальний підхід до застосування методів і прийомів – необхідна умова формування в розумово відсталіх підлітків моральної самосвідомості, як засобу профілактики та корекції їх асоціальної поведінки.

На даному етапі процес засвоєння цінностей і категорій на чуттєвому рівні: співчуття, співпереживання, сором, проникнення у внутрішній світ інших – здійснювався на прикладах вчинків інших людей, героїв художніх творів, особистого рольового відтворення їхніх дій. Такі переживання сприяли більш глибокому усвідомленню та вирішенню завдань формування моральної самосвідомості в розумово відсталіх підлітків, як засобу профілактики та корекції їх асоціальної поведінки.

На заключному третьому етапі сформовані в учнів моральні знання та правила соціально нормативної поведінки, як основні складові моральної самосвідомості розумово відсталіх підлітків закріплювалися в процесі виконання колективних практичних завдань, вправ, моральних дилем, рольових ігор на моральну тематику. Формувалася відповідність поведінки соціальній нормі не тільки як зовнішня потреба, а й як вираження внутрішньої потреби особистості саме в такій поведінці. Адже, як наголошував І.Єременко, відірвані від роботи з розвитку самосвідомості вправи не вдосконалюють дитину морально [4]. Саме тому ми використовували, крім інших методів, метод переконання, який передбачає роз'яснення та навіювання. Так виявляли проблеми в моральній самосвідомості та соціально нормативній поведінці учнів, випадки локалізації переконань, на основі зіставлення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків долали фрагментарність моральних уявлень, надавали їм системного характеру.

У процесі виховних занять та у позакласній діяльності формування моральної самосвідомості та виховання соціально нормативної поведінки вирішувалися шляхом моральних дилем (рольових ігор), зміст яких максимально наближався до реальних подій, з якими розумово відсталі учні зустрічаються в повсякденному житті. Структура кожного заняття включала програвання проблемних ситуацій соціального та морального змісту, у яких розумово відсталі учні проявляли увагу, турботу, ділились, допомагали, поступалися, вступали у взаємини. Ігрові прийоми були доступними, зрозумілими й тому впливали на учнів з розумовою відсталістю. Моральний

зміст й правила соціально нормативної поведінки, втілені у форму гри, захоплювали учнів, і вони легко виконували те, що від них вимагалось. Пояснюється це тим, що гра викликає живий інтерес, а все цікаве виконується без особливого напруження. До організації рольових ігор у формі моральних дилем з розумово відсталими учнями ставили низку вимог: вибір змісту гри визначали морально-виховними завданнями, корекційно-виховною метою, розробляли умови проведення гри, вибору змісту, розподілу ролей. Ігри організовували так, щоб кожен учень побував у різних ролях: організатор, виконавець, учасник. Під час розподілу ролей максимально задовольняли запити кожного учня, його ставили в ситуацію, найсприятливішу з точки зору існуючих у нього домагань. З цією метою використовували рольові ігри, в яких манери і стиль поведінки дійових осіб найбільше сприяли засвоєнню розумово відсталими учнями різних правил і норм соціальної поведінки. Це такі ігри, які спрямовані на дотримання правил поведінки в колі сім'ї ("Настрій вдома"), у гостях ("Святкуємо День народження"), на вулиці ("Моя чудова вулиця"), у транспорті (потяг „Червона стріла”), у магазині ("Крамниця чемності"), при виконанні доручень ("Зробив діло – гуляй сміло"), у процесі спілкування з однолітками протилежної статі ("Красуня та чудовисько") тощо.

Ефективними для формування моральної самосвідомості у розумово відсталих підлітків, як засобу профілактики та корекції їх асоціальної поведінки є й заняття, коли учні виконують колективні ролі. Тут результат дії одного учня залежить від спільних зусиль. Суть корекційного виховання учнів у спільній діяльності полягає в тому, що кожен учень повинен показати свій рівень моральної вихованості й дотримання правил соціальної поведінки та спілкування (наприклад, починаючи спільну діяльність, домовся з товаришами, що робитиме кожен; у спільній праці стеж не лише за якістю та правильністю своєї роботи, а й за тим, чи потрібна твоя допомога іншим; коли щось не виходить, звернися за допомогою до товаришів або педагога, та не забувай подякувати тощо). Саме так реалізовується метод тренувань. Слід пам'ятати, що знання та навички не засвоюються самі по собі, вони набувають сенсу тільки в спілкуванні з іншими, бо саме в ньому реалізуються міжособистісні потреби, інтереси, розвиваються орієнтації підлітка, а це сприяє формуванню моральної самосвідомості та вихованню соціально нормативної поведінки у розумово відсталого підлітка й певного ставлення до життя.

Таким чином, як підтверджує відоме в психології положення, моральні норми, правила усвідомлюються підлітком на основі спілкування, залучення його до колективної праці. Важливою умовою формування моральної самосвідомості та виховання соціально нормативної поведінки є міжособистісні стосунки, в колективі, без яких неможливий розвиток як колективної, так і індивідуальної поведінки учнів [3]. Неодмінна умова міцного засвоєння моральних знань та соціальних норм поведінки розумово відсталими підлітками – використання методу контролю. За його допомогою коригується та закріплюється поведінка учнів у процесі виховних занять, ігор, праці, у спілкуванні з однолітками й дорослими, у поведінці в громадських місцях тощо. Водночас контроль не повинен бути нав'язливим, таким, коли учнів засипають вказівками, весь час повчають: "Так не можна!"; "Як ти поводишся?!"; "Попроси пробачення!"; "Поступися!" і т. д. Педагогічний контроль за поведінкою розумово відсталих учнів має органічно поєднуватися з вихованням у них самоконтролю. Тільки за такої умови способи використання моральних знань та правил соціальної поведінки стають нормою для учня. Одна справа, коли учень поводить себе правильно тому, що поруч педагог або батьки, і зовсім інша, – коли так само поводить себе за їх відсутності.

На даному етапі дослідження ми використовували метод прикладу, на основі якого учні знайомились із життям та діяльністю людей, що оточують їх, відомих діячів минулого, передових людей сучасності. Сила впливу прикладу на учнів полягає в його конкретності, образності, документальній достовірності. Приклад впливає не тільки на свідомість, а й на почуття. Особливого значення набуває приклад у вихованні розумово відсталих учнів тому, що вони через особливості психічного розвитку схильні до наслідування, копіювання поведінки інших людей, повторення їхніх вчинків і дій. Схильність до наслідування пояснюється також обмеженим життєвим досвідом, не сформованістю в учнів стійких звичок соціально нормативної поведінки, обмеженістю знань, недостатнім розвитком волі. Наші спостереження показують, що приклад учнів більше впливає на учня, ніж приклад дорослих, оскільки наслідувальна діяльність є своєрідною формою компенсації недоступності моральних понять, представлених у мовленнєвій формі, та не сформованості умінь самостійно будувати власну поведінку. Підліток має змогу усвідомлено й на практиці засвоїти моральні норми та норми соціальної поведінки. Проте при цьому важливо не забувати про почуття міри. Захвалювання одного чи кількох учнів призводить до того, що вони починають викликати почуття неприязні. Та й самим учням, яких хвалять, не принесе користі така надмірна увага. Впровадження в корекційно-виховний процес нових педагогічних технологій розкривало творчу активність особистості, стимулювало потребу ділового міжособистісного спілкування учнів на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, позитивно впливало на формування моральної самосвідомості та виховання правил соціально нормативної поведінки.

Отже, моральна самосвідомість та правила соціально нормативної поведінки в розумово відсталих учнів формувалися й виховувалися завдяки використанню системи методів, спрямованих на виховання в учнів моральної спрямованості за допомогою психолого-педагогічного механізму переконання; здатності зберігати в

індивідуальному досвіді способи й результати морального вчинку, використовуючи психолого-педагогічний механізм тренувань; моральної поведінки за допомогою методу контролю та самоконтролю; здатності до правильної оцінки виконаної дії засобом психолого-педагогічного механізму прикладу; здатності беззаперечно виконувати прийняте рішення за допомогою психолого-педагогічного механізму санкціонування. Формування моральної самосвідомості та виховання соціально нормативної поведінки в розумово відсталих підлітків можливе лише тоді, коли роботу спеціально організує і цілеспрямовано здійснює весь педагогічний колектив школи. Зусилля одного вчителя, переважно тільки в своєму класі, не можуть дати стійкого позитивного результату. Учні, виходячи за стіни своєї класної кімнати, постійно зустрічаються з іншими школярами, від яких, можливо, не вимагають виконання необхідних правил соціально нормативної поведінки. За таких умов важко створити загальношкільну громадську думку, яка засуджує порушення правил соціальної поведінки. У формуванні моральної самосвідомості та вихованні соціально нормативної поведінки велике значення відіграють стиль стосунків, загальна обстановка в школі. Чистота і порядок, чіткість і ясність вимог, атмосфера привітності, дружелюбності – все це є складовою корекційно-виховної роботи. Висування єдиних вимог до поведінки учнів – найважливіша умова в роботі з формування моральної самосвідомості та виховання соціально нормативної поведінки. Порівняльні показники рівнів сформованості моральної самосвідомості та соціально нормативної поведінки за трьома критеріями (змістовно-когнітивний, мотиваційний і поведінковий) на заключному етапі формувального експерименту наведено в табл. 1.1. Якщо в контрольних класах за середнім значенням поведінкового критерію 21,3% учнів віднесено до низького рівня, то в експериментальних класах кількість таких учнів зменшилася майже в 2 рази (8,9%). Відбулось зростання показників і на достатньому рівні відповідно 41% учнів контрольних класів і 50,2% – експериментальних класів. Про це свідчать дані табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

Порівняльні показники сформованості змістовно-когнітивного, мотиваційного та поведінкового критеріїв моральної самосвідомості та соціально нормативної поведінки в учнів контрольних і експериментальних класів на формувальному етапі дослідження, %

Критерії моральної самосвідомості та соціально нормативної поведінки	Ціннісне ставлення учнів	Рівні моральної самосвідомості та соціально нормативної поведінки					
		Контрольні класи			Експериментальні класи		
		н.р.	с.р.	д.р.	н.р.	с.р.	д.р.
змістовно-когнітивний	до праці	43	35	22	29	40	31
	до себе	18	40	42	12	35	53
	до інших	49	34	17	38	41	21
середнє значення		36,6	36,3	27	26,3	38,6	35
мотиваційний	до праці	38	37	25	21	43	36
	до себе	18	37	45	8	32	60
	до інших	41	40	19	38	36	26
середнє значення		32,3	38	29,6	22,3	37	40,6
поведінковий	до праці	20	41	39	8	48	44
	до себе	19	31	50	9	30	61
	до інших	25	41	34	9,7	44,7	45,6
середнє значення		21,3	37,6	41	8,9	40,9	50,2

Наведені в таблиці 1.1. порівняльні показники свідчать про помітні зрушення в ставленні учнів до праці, до себе та інших людей. Цьому сприяли розроблена й випробувана у формувальному експерименті методичні рекомендації у поєднанні з корекційно-виховними технологіями, які спрямовані на подолання диспропорцій у розвитку змістовно-когнітивного, мотиваційного й поведінкового критеріїв моральної самосвідомості та соціально нормативної поведінки у ставленні до праці, до себе та інших людей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: Навч. посіб. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.

2. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології // Педагогіка і психологія. – 1999. - №3. – С. 5–14.
3. Дульнев Г.М. Воспитательная работа во вспомогательной школе. – М.: Знание, 1961. – 150 с.
4. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. – К.: Вища шк., 1985. – 328 с.
5. Киричок В.А. Гуманне ставлення до дитини. Метод. посіб. для вчителів. – К.; 2004. – 132 с.
6. Ковальчук Ю.М. Психологические условия формирования нравственного сознания учащихся Ш-IV классов: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. – К., 1985. – 167с.
7. Синёв В.Н., Северов А.П. Пути педагогической профилактики асоциального поведения умственно отсталых школьников // VI Всесоюз. пед. чтения: Тезисы докл. – М., 1982. – С. 114.

УДК: 378.016: 276 – 056.263 – 051

ДО ПРОБЛЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ

Гроза Е.П.

кандидат педагогічних наук, доцент
Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

Стаття присвячена проблемі особистісного підходу до реалізації сучасних завдань організації корекційно-виховної роботи у школі для дітей з вадами слуху. Автор торкається кількох аспектів проблеми, які, на його думку, є досить актуальними: стану вивчення та висвітлення її в сурдопедагогічній літературі, а також ряду вимог до забезпечення сурдопедагогами особистісного підходу в процесі здійснення навчання та виховання такої категорії дітей.

Ключові слова: глухі, слабочуючі, особистість, сурдопедагогіка та сурдопедагог, особистісний підхід.

На протязі всієї історії становлення та розвитку спеціальної освіти дітей з порушеною слуховою функцією чітку повстало завдання готувати їх до життя та трудової діяльності. Таке завдання вимагало озброєння випускників шкіл певним обсягом знань, передбачених спеціальними програмами з усіх навчальних дисциплін та прищеплення їм рис гармонійного розвитку особистості, яка зможе реалізувати повноцінно і стати корисною для суспільства. Маючи всі громадські права, така особистість могла б знайти своє місце в суспільстві.

Побудована система спеціальної освіти в попередній час, тобто в XIX столітті, виправдала себе і на даний час сурдопедагогіка керується численними фактами повноцінного життя глухих та слабочуючих людей, серед яких багато успішних громадян в різних сферах життя. Не зупиняючись на конкретних і численних прикладах, які могли б підтвердити цей факт, вважаємо за потрібне схвально поставитися до досягнення такого стану і з вдячністю відмітити роль численної „армії” сурдопедагогів, які протягом тривалого часу, особливо протягом другої половини XX століття, „сіяли добре і вічне” на ниві саме спеціальної освіти.

Обранці долі вчителі, що йшли навчати і виховувати складний контингент учнів, які мали вади, пов'язані з порушеннями слуху, набували спеціальну освіту у вузах та систематично підвищували свою кваліфікацію на спеціальних курсах. Весь цей попередній досвід роботи спеціальних шкіл, здійснення диференційованого навчання глухих і слабочуючих, реалізація наукової ідеї їх раннього спеціального виховання та взаємодія всіх ланок системи навчання та виховання дітей з вадами слуху – це ті фактори, що забезпечували успішне розв'язання завдань вітчизняної сурдопедагогіки.

В XXI столітті спеціальна школа увійшла із значним досвідом і помітними здобутками, оскільки навчання і виховання цієї категорії дітей здійснювалося на науковій основі. Творчість науковців, їх плідна праця сприяли об'єктивному визначенню змісту навчання і удосконаленню форм організації навчально-виховного процесу, вибору раціональних методів навчання і виховання дітей з вадами слуху.

Обминаючи імена тих, хто зробив певний внесок у справу становлення і розвитку вітчизняної сурдопедагогіки, оскільки в стислій статті це зробити досить складно, ми заострюємо увагу читача лише на тій великій ролі праці сурдопедагогів попереднього покоління, яку вони зіграли, а також на притаманного їм оптимістичного та гуманістичного підходу до здійснення своєї справи. Обмежимося переліком списку літератури наукових праць, пов'язаних з названою проблемою.

На сучасному етапі розвитку суспільства, життя якого організується і розгортається в нових умовах, в незалежній Україні, повстали і продовжують повставати нові завдання та нові вимоги до освіти взагалі та