

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

**ШИШМЕНЦЕВ ІВАН МИХАЙЛОВИЧ**

УДК 376.015.31-056.36 :17.02 : 821.161.2

**ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЛЮДСЬКИХ ВЗАЄМИН У РОЗУМОВО  
ВІДСТАЛИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ  
УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

**13.00.03 – корекційна педагогіка**

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
**Дмитрієва Ірина Володимирівна,**  
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2017

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....</b>	<b>4</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЛЮДСЬКИХ ВЗАЄМИН У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....</b>	<b>11</b>
1.1. Сутність та складові культури людських взаємин .....	11
1.2. Особливості виховання культури людських взаємин у розумово відсталих учнів.....	32
1.3. Українська література як засіб виховання культури людських взаємин у розумово відсталих підлітків.....	46
1.4. Стан роботи з виховання культури людських взаємин в практиці сучасної спеціальної школи.....	56
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>69</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ЛЮДСЬКИХ ВЗАЄМИН .....</b>	<b>72</b>
2.1. Завдання та методика констатувального етапу дослідження.....	72
2.2. Характер знань про культуру людських взаємин у розумово відсталих учнів.....	78
2.3. Своєрідність прояву емоційно-ціннісного компоненту культури людських взаємин.....	93
2.4. Особливості сформованості в підлітків поведінково-діяльнісного компоненту культури людських взаємин.....	105
2.5. Рівні сформованості культури людських взаємин у розумово відсталих учнів .....	113

<b>Висновки до другого розділу.....</b>	<b>116</b>
<b>РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЛЮДСЬКИХ ВЗАЄМИН У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....</b>	<b>119</b>
3.1. Теоретичне обґрунтування методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури.....	119
3.2. Зміст та процесуальні аспекти експериментальної роботи.....	141
3.3. Узагальнення результатів формувального експерименту.....	184
<b>Висновки до третього розділу.....</b>	<b>193</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>196</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>199</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>227</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

КЛІВ – культура людських взаємин

ВКЛІВ – виховання культури людських взаємин

с/ш – спеціальна школа

м/ш – масова школа

р/в старшокл. – розумово відсталі старшокласники

уч. – учні

кл. – клас

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

експер. гр. – експериментальна група

контр. гр. – контрольна група

## ВСТУП

**Актуальність теми.** В умовах гуманізації суспільства та системи освіти посилюється значення проблеми виховання у підростаючого покоління культури людських взаємин як регулятора поведінки, гаранта шанобливого ставлення й взаєморозуміння, терпимості та взаємоповаги. Сучасний рівень культури взаємин ставить перед кожною особистістю вимогу дотримання норм моралі, поважного ставлення до оточуючих, визнання загальнолюдської цінності.

Проблема виховання культури людських взаємин у осіб з порушеннями розумового розвитку пов'язана з розв'язанням завдань формування та розвитку в них умінь і навичок міжособистісної взаємодії, самостійного встановлення суспільних зв'язків, інтеграції у соціум (В. Бондар, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Липа, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, І. Тат'янчикова, О. Хохліна, Д. Шульженко та ін.). Особливого значення виховання у розумово відсталих учнів культури людських взаємин набуває у старшому шкільному віці – періоді посилення ролі соціальних взаємовідношень з оточуючими.

Становлення культури людських взаємин відбувається у процесі морального виховання, корекційно-розвивальний потенціал якого в аспекті розвитку пізнавальних процесів, збагачення емоційно-чуттєвої сфери, формування моральних якостей неодноразово підкреслювали науковці (А. Белкін, М. Буфетов, О. Вержиховська, О. Гаврилов, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Жилєнкова, А. Капустін, Л. Каукенайте, М. Кот, В. Кузьміна, В. Мачихіна, Т. Пороцька, Т. Саксонова, Г. Савіцька, В. Синьов, Н. Тарасенко та ін.).

Важливим засобом у вихованні культури людських взаємин як невід'ємної складової морального виховання виступає духовно-культурна спадщина людства й українська література зокрема, оскільки саме література як мистецтво слова через систему художніх образів збагачує особистість життєвим досвідом, надає можливість пізнавати сутність людей та взаємин між ними, формує основи моральної свідомості й моральної поведінки (Ю. Бондаренко, Н. Волошина,

Є. Голобородько, Ю. Микитенко, О. Мазуркевич, Д. Наливайко, В. Неділько, Є. Пасічник, М. Пентилюк, Л. Столович, П. Федченко, М. Яценко та ін.).

Значення художньої літератури у вихованні особистості учнів із порушеннями розумового розвитку розглянуто в роботах А. Аксьонової, Л. Вавіної, В. Воронкової, М. Гнезділова, І. Дмитрієвої, В. Жиленкової, Н. Кравець, В. Петрової, Г. Піонтківської, Г. Плешканівської, Н. Тарасенко та ін. Утім проблема використання творів української літератури як засобу виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників не знайшла ще належного теоретичного і практичного опрацювання. Недостатня розробленість зазначеної проблеми, її актуальність, практична значущість, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Роботу виконано згідно з планом науково-дослідної роботи кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» за напрямом «Науково-методичне забезпечення змісту освіти дітей із психофізичними вадами» (Державний реєстраційний номер 0115U003306). Тему дисертації затверджено рішенням вченої ради Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (протокол № 6 від 31. 01. 2013 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 5 від 28. 05. 2013 р.).

**Мета дослідження** полягає у розробленні та апробуванні методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури на уроках літературного читання та в позаурочний час.

#### **Завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми, вивчити стан роботи з виховання у розумово відсталих учнів культури людських взаємин у практиці сучасної спеціальної загальноосвітньої школи.

2. Розробити методику експериментального вивчення рівнів сформованості основ культури людських взаємин у розумово відсталих учнів старших класів.

3. Дослідити особливості прояву культури людських взаємин в учнів означеної нозології.

4. Визначити педагогічні умови виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників.

5. Теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність розробленої методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури.

**Об'єкт дослідження** – процес морального виховання учнів із порушеннями розумового розвитку.

**Предмет дослідження** – методика корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури на уроках літературного читання та в позаурочний час.

**Методи дослідження.** Теоретичні: аналіз та узагальнення теоретико-методичних засад дослідження з метою визначення стану розробленості проблеми й перспективних напрямів її вирішення; емпіричні: спостереження, анкетування, бесіда, вивчення шкільної документації, узагальнення практичного досвіду в спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах; констатувальний і формувальний експерименти з метою отримання фактичних даних щодо особливостей прояву в розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин й розробки методики корекційної роботи з її виховання; методи обробки даних: кількісна та якісна обробка одержаних результатів дослідження, статистичне обрахування за критерієм  $\phi^*$  Фішера для оцінки достовірності відмінностей між відсотковими частками вибірок щодо сформованості культури людських взаємин в розумово відсталих учнів старших класів.

**Теоретико-методологічну основу дослідження склали:** фундаментальні положення філософії сучасної освіти (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень, В. Сухомлинська та ін.); положення про спільність основних закономірностей психічного розвитку в умовах нормального та порушеного онтогенезу, єдність когнітивного та емоційно-чуттєвого, діяльнісного й культурологічного в розвитку

особистості (Б. Ананьєв, В. Бондар, Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтєв, В. Лубовський, О. Лурія, Н. Морозова, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Синьов, Ж. Шиф, М. Ярмаченко та ін.); концепція соціалізації осіб із особливими освітніми потребами (І. Бех, Ю. Бистрова, В. Бондар, І. Єременко, В. Синьов, І. Татьянчикова, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.), положення про корекційну спрямованість психолого-педагогічного супроводу дітей із психофізичними порушеннями (В. Бондар, Л. Вавіна, І. Дмитрієва, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Засенко, А. Капустін, А. Колупаєва, С. Конопляста, В. Липа, М. Матвєєва, Г. Мерсіянова, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, М. Супрун, В. Тарасун, К. Турчинська, С. Федоренко, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.); положення про психологічні особливості сприймання творів художньої літератури (Л. Айдарова, Л. Виготський, О. Запорожець, І. Зимня, О. Нікіфорова, П. Якобсон та ін.), прикладні розробки вчених-дефектологів із проблеми морального виховання осіб із порушеннями розумового розвитку (А. Белкін, М. Буфєтов, О. Вержиховська, О. Гаврилов, І. Григор'єва, Г. Дульнев, Л. Каукенайте, А. Капустін, М. Кот, В. Мачихіна, С. Ніколаєв, Л. Одинченко, Т. Пороцька, Т. Саксонова, О. Северов, В. Синьов, Г. Савіцька, Н. Тарасенко та ін.).

**Наукова новизна одержаних результатів** полягає у тому, що

*вперше:* розроблено методику вивчення стану сформованості основ культури людських взаємин у розумово відсталих учнів старших класів; з'ясовано особливості прояву та динаміку становлення культури людських взаємин в учнів означеної нозології; обґрунтовано систему критеріїв щодо компонентів культури людських взаємин, показників і рівнів її сформованості в розумово відсталих учнів старших класів; визначено педагогічні умови виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників; обґрунтовано методику корекційної роботи з виховання у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин засобами української літератури на уроках літературного читання та в позаурочний час;

*уточнено* визначення поняття «культура людських взаємин розумово відсталих старшокласників», конкретизовано змістові характеристики її структурних компонентів;



*дістали подальшого розвитку* організаційні форми, методи та прийоми морального виховання у спеціальній школі; положення про сутність корекційної спрямованості освіти дітей із порушеннями розумового розвитку.

**Практичне значення одержаних результатів.** Виявлені у ході порівняльного дослідження особливості прояву культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників мають бути значущими для психолого-педагогічного вивчення дітей та підлітків означеної нозології. Визначені педагогічні умови й зміст методики корекційної роботи можуть використовуватися для вдосконалення організації навчально-виховного процесу в спеціальній школі. Матеріали дослідження можуть бути використані при створенні та уточненні програм, посібників з методики української мови та виховної роботи в спеціальній школі, навчальних і науково-методичних посібників для вищих навчальних закладів та в системі післядипломної освіти вчителів-дефектологів.

**Упровадження результатів дослідження** відбувалось у Комунальному закладі «Слов'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 41» Донецької обласної ради (довідка № 125 від 19.10.2015 р.), Комунальному закладі «Краснолиманська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 34» Донецької обласної ради (довідка № 296 від 21.09.2015 р.), Комунальному закладі «Миколаївська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 7» Донецької обласної ради (довідка № 315 від 28.12.2015 р.), Комунальному закладі «Сумська спеціальна загальноосвітня школа» Сумської обласної ради (довідка № 01-24/321 від 08.10.2015 р.), Комунальному закладі «Глинська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат» Сумської обласної ради (довідка № 254 від 08.10.2015 р.), Комунальному закладі «Спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів № 2» Харківської обласної ради (довідка № 766 від 12.10.2015 р.).

**Апробація результатів дослідження** здійснювалася на 13 науково-практичних конференціях, зокрема 3 міжнародних: VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2013); «Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру» (Луганськ, 2014); IX Міжнародній науково-практичній конференції «Корекційна освіта: історія,

сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2015); 6 всеукраїнських: «Актуальні проблеми корекційної педагогіки та психології» (Кам'янець-Подільський, 2013); «Актуальні проблеми спеціальної педагогіки та психології» (Херсон, 2013); «Актуальні питання сучасної освіти і науки» (Слов'янськ, 2013-2016); 4 регіональних: «Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами» (Слов'янськ, 2013-2016). Матеріали дослідження доповідались і були схвалені на науково-методичних семінарах кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», методичних об'єднаннях практичних працівників спеціальних загальноосвітніх шкіл Донецької області (Слов'янськ, 2012-2016).

**Публікації.** Результати та основний зміст дослідження висвітлено у 8 одноосібних публікаціях автора, з них: 5 статей у наукових фахових виданнях України, 1 – у міжнародному фаховому періодичному виданні, 2 – у матеріалах конференцій.

**Структура та обсяг роботи.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (298 найменування, з них 10 – іноземною мовою) та додатків. Загальний обсяг роботи становить 255 сторінок, з них основний текст викладено на 197 сторінках. Текст дисертації містить 30 таблиць та 5 рисунків.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЛЮДСЬКИХ ВЗАЄМИН

#### 1.1. Сутність та складові культури людських взаємин

На сучасному етапі розвитку суспільства, в умовах економічної та моральної кризи, національних і соціальних конфліктів, культура людських взаємин набуває нового значення, оскільки побудова демократичного, гуманного суспільства потребує належного рівня культури, яка виступає регулятором поведінки, гарантом шанобливого ставлення й взаєморозуміння, терпимості й взаємоповаги. Сучасний рівень культури міжособистісних взаємин молоді відстає від реальних потреб суспільства, яке ставить перед кожним своїм громадянином вимогу дотримання норм загальнолюдської моралі, поважного ставлення до іншої особистості, визнання цінності іншої людини.

У цьому зв'язку Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття» [79]), Закон України «Про освіту» [97] в основу пріоритетних принципів розвитку системи освіти поклали гуманізацію і демократизацію всіх її складників, що передбачає, перш за все, формування особистості, всебічний розвиток її здібностей. Однак, зауважимо, що всебічний розвиток особистості не означає, що кожна людина має стати універсальною. Мова йде про те, що кожна людина може і повинна бути розвиненою відносно своїх загальних здібностей (своєрідність сприймання, мислення, пам'яті, уяви, здібностей), які роблять її людиною.

У руслі гуманістичної парадигми виховання актуальною є проблема перетворення вихованця із об'єкта виховання в суб'єкта. У цьому зв'язку, на думку І. Беха [16], сутність дійсно гуманного ставлення до особистості вихованця – допомогти дитині усвідомити себе як особистість, оскільки тільки через усвідомлення можливе опанування складових внутрішнього світу, тобто формування вихованця як суб'єкта власного морально-духовного розвитку.

Враховуючи вищезазначене, на сучасному етапі в педагогіці яскраво заявляє про себе особистісно-орієнтований підхід, який забезпечує створення нових механізмів навчання і виховання та ґрунтується на принципах глибокої поваги до особистості, самостійності особи, врахування її індивідуальності. В «Українському педагогічному словнику» [269] особистісний підхід визначено як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і виховної взаємодії. Це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною і колективом. С. Рубінштейн [235] підкреслював необхідність такої організації педагогічного процесу, щоб вихователь керував діяльністю вихованця, організовуючи його активне самовиховання шляхом здійснення самостійних і відповідальних учинків. У цьому зв'язку Л. Виготський [55] стверджував, що учитель з наукової точки зору є тільки організатором соціального виховного середовища, регулятором і контролером його взаємодії з кожним учнем.

На думку І. Беґа [17] особистісно-зорієнтоване виховання відкриває великі можливості для духовного зростання, повноцінного формування духовних потреб, а саме:

- гармонійного та цілеспрямованого впливу на когнітивну, афективну, поведінкову сфери школярів;
- гармонійного поєднання навчання та виховання;
- орієнтації на духовні цінності людства; високої педагогічної культури батьків із відповідним рівнем свідомості.

Науковець зазначає, що «особистісно-орієнтоване виховання – це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» [17, с.43].

З погляду О. Бондаревської [25], особистісно-орієнтоване виховання повинно допомогти знайти, підтримати та розвинути людину в людині й закласти в ній механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самовиховання, що необхідно для становлення самобутнього особистісного образу та діалогічної взаємодії з людьми, культурою, цивілізацією.

С. Пальчевський [214] акцентує увагу на тому, що особистісно-орієнтоване виховання є вихованням методологічного типу, яке для свого обґрунтування звертається до всього універсалу соціально-гуманітарних наук і спирається на фундаментальні філософські, психологічні ідеї про людину та процеси її індивідуально-особистісного розвитку. Науковець називає таке виховання ціннісно орієнтованим процесом, а вихований простір – проекцією майбутньої суспільної поведінки дитини в соціумі.

Отже, підсумовуючи можна зазначити, що особистісний підхід висуває у центр виховної системи особистість, зосереджуючи увагу на необхідності створення комфортних, безконфліктних і безпечних умов для її розвитку.

В умовах соціально-економічних змін на перший план виходять питання, розв'язання яких спрямоване на підготовку особистості до життя в умовах, що постійно змінюються, з метою забезпечення їй можливостей для повноцінного існування в соціумі, тобто особливого значення набуває проблема соціалізації. У науковій літературі соціалізація (лат. *socialis* – суспільний) тлумачиться як процес і результат засвоєння й активного відтворення людиною соціально-культурного досвіду (знань, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування, відносин, обов'язків, чинник розвитку особистості [269]. Зокрема, І. Кон [130] визначає соціалізацію як процес, у ході якого людська істота з визначеними особистісними задатками здобуває якості, які необхідні їй для життєдіяльності. У такому контексті сучасна школа зобов'язана підготувати учня до життєдіяльності, орієнтуючись на його індивідуальні можливості та перспективи розвитку. На думку А. Капської [254], соціалізація є двостороннім взаємозумовленим процесом взаємодії людини і соціального середовища, що передбачає її включення до системи суспільних відносин через засвоєння соціального досвіду, і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість. Отже, культуру людських взаємин можна розглядати як ознаку адаптації, соціалізації та соціальної інтеграції молодої людини в сучасне суспільство.

У психолого-педагогічній літературі розглянуто різні питання проблеми соціалізації, а саме:

– визначення її сутності (С. Максименко, Л. Орбан-Лембрик та ін. [168, 209 та ін.]);

– визначення соціалізації в контексті розвитку і становлення особистості (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, І. Кон, Г. Костюк, Б. Ломов, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін. [3, 16, 55, 130, 138, 158, 218, 235 та ін.]).

Ще більшої актуальності набуває проблема забезпечення соціалізації дітей із порушеннями розумового розвитку, процес соціалізації яких перебігає зі значними труднощами (В. Бондар, О. Вержиховська, А. Висоцька, О. Гаврилов, А. Колупаєва, Я. Коломинський, В. Мачихіна, В. Синьов, І. Татьянчикова та ін. [24, 46, 48, 57, 128, 126, 175, 129, 246, 266 та ін.]), що зумовлено їхніми обмеженими інтелектуальними можливостями. Водночас, від успішної соціалізації залежить не тільки самовідновлюваність суспільних відносин, але й комфортність життєдіяльності осіб цієї категорії в оточуючому середовищі

Однією з необхідних складових соціалізації людини є виховання як процес планомірного створення суспільством і державою правових, організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку людини. Виховання, перш за все, забезпечує загальний розвиток особистості, на базі якого формується індивідуальність. У цьому зв'язку створення умов для цілеспрямованого формування та розвитку дитини як суб'єкта діяльності, як особистості та індивідуальності, і є, тим суттєвим, що надає вихованню гуманістичного характеру.

У своїх працях Ю. Бабанський [8], І. Бех [16] та інші наголошують, що саме виховання є найважливішим способом соціалізації та адаптації молоді людини як особистості в постійно змінюваному суспільстві. Водночас І. Бех зауважує, що під вихованням розуміють усвідомлене та цілеспрямоване зростання людини як особистості відповідно до специфіки цілей, соціальних груп і організацій, у яких воно здійснюється. Науковець вважає, що на відміну від соціалізації – процесу неперервного, виховання – процес дискретний, перервний, воно здійснюється планомірно.

У контексті останнього можемо констатувати, що виховання розглядається як суспільне явище, діяльність, процес, цінність, система, вплив, взаємодія; у соціальному контексті виховання є впливом на людину суспільства в цілому, що фактично ототожнює його із соціалізацією.

На думку В. Синьова [246], навчання формує готовність особистості до діяльності, до виконання, а виховання формує готовність особистості до соціальної поведінки, до вчинків.

Необхідно зазначити, що наслідки ураження центральної нервової системи в учнів із порушеннями розумового розвитку значно ускладнюють виховну роботу з ними. Утім, у цих дітей є багато можливостей для розвитку. Тому вади психофізичного розвитку не можуть бути ґрунтом для формулювання особливих «дефектологічних» цілей і завдань, пристосованих до дефекту. Отже, виховний процес у спеціальній школі так само спрямовується на всі сторони розвитку особистості, а його джерелами виступають діяльність і спілкування. У процесі виховання у дітей означеної нозології формують систему знань, переконань, навичок, якостей особистості, стійких звичок поведінки, які слугуватимуть їм основою для подальшого самостійного життя. Враховуючи зазначене, питання ефективної організації процесу виховання дітей із порушеннями розумового розвитку завжди були і залишаються в центрі уваги науковців [6, 9, 13, 30, 35, 46, 48, 52, 53, 54, 58, 60, 81, 84, 85, 88, 131, 139, 145, 147, 155, 162, 165, 183, 202, 206, 246].

Культура людських взаємин базується на моральних основах, що сприяє олюдненню суспільних відносин, взаємодії людей за суб'єктно-суб'єктною моделлю, зміст якої безпосередньо впливає на спрямованість і характер потреб, цілей, інтересів особистості. Мораль є загальною ціннісною основою культури, що спрямовує активність людини на ствердження самоцінності особистості, рівності людей у їхньому прагненні до щасливого життя; одна з форм суспільної свідомості; система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей [15, 76, 87, 103, 105, 117, 130, 143, 237, 262, 269]. Складовими моралі є моральна діяльність (вчинки, поведінка людини), моральні відносини, моральна свідомість. Норми і

принципи моралі, моральні ідеали, почуття становлять систему моралі, яка визначає життєву позицію певної спільноти чи індивіда, орієнтує їх у світі цінностей.

Питання морального виховання та моральної поведінки належать до тих, які надзвичайно рішуче переглядаються сьогодні у педагогіці та психології, що пов'язано з кардинальними змінами життя суспільства в цілому, зміною пріоритетів, пошуком нових ідей та ціннісних засад. Так, у педагогіці моральне виховання розглядається як цілеспрямований процес формування в учнів моральної свідомості, моральних почуттів, вироблення навичок і звичок моральної поведінки. Враховуючи зазначене, до завдань морального виховання відносяться формування моральних понять, суджень, почуттів, навичок, звичок поведінки, які відповідають існуючим суспільним нормам [269]. У цьому зв'язку моральне виховання є складовою процесу соціалізації, що виявляється в педагогічному впливі на розумово відсталого старшокласника для виховання культури людських взаємин.

Моральному вихованню школярів присвячені різнопланові педагогічні дослідження А. Бойко, І. Білецької, Л. Божович, Н. Хамської та ін. [23, 19, 22, 276 та ін.]. У доробках науковців акцентується увага на значенні для людини та суспільства загальнолюдських моральних цінностей, формування моральних якостей особистості, вироблення вмінь і навичок моральної поведінки.

Логіка викладу матеріалу потребує висвітлення дефініцій: «моральні норми», «поняття», «судження», «оцінне судження», «моральна оцінка», «моральні (почуття, якості, поведінка).

Так, моральними нормами є гуманізм і демократизм, що виявляються в ідеалі вільної людини, здатної до чесної співпраці, з використанням почуття власної гідності і такої ж поваги до гідності іншої людини; любов до батьків; правдивість і справедливість; готовність захищати слабших, турбуватися про молодших тощо. Моральні норми, як засоби й форми регуляції поведінки, виконують у суспільстві певні функції, а саме, забезпечують стабільність у ньому, регулюють взаємини між людьми, тобто утворюють нормативно-ціннісну систему культури суспільства. Саме вони складають основу загальнолюдських моральних цінностей, які є тим самим стрижнем, котрий скріплює взаємини людей. У цьому зв'язку І. Бех [16] зазначає,



що моральні норми в процесі виховання трансформуються у відповідні моральні ставлення, які втілюються в поведінці, вчинках, судженнях учнів.

На думку І. Кона [130] моральна норма виступає у подвійному вигляді, а саме: як елемент моральних відносин і як форма моральної свідомості. З одного боку, це норма поведінки, звичай, постійно відтворюваний в однотипних вчинках багатьох людей як моральний закон, обов'язковий для кожної людини. З погляду Л. Виготського [56], моральна норма тоді буде прийнята індивідуальною свідомістю, коли усвідомлюватиметься суб'єктом поведінки, стане його внутрішнім переконанням, зіллється з волею, тобто стане внутрішньою основою свободи вибору вчинку. У наукових напрацюваннях С. Рубінштейна [235] доведено, що успішне усвідомлення дитиною важливих моральних норм базується на її емоційній сфері.

Процес засвоєння моральних норм проходить складний шлях від усвідомлення понять морального спрямування, формування суджень, переконань, вироблення оцінки до моральної свідомості. Розглянемо кожну з зазначених дефініцій. Так, поняття – це форма знання, яка відображає одиничне й особливе, що є водночас і загальним [44, 269]. Поняття виступає і як форма відображення матеріального об'єкта, і як засіб відтворення думки. Перший момент являє собою пасивну, споглядальну, залежну від об'єктивного змісту передумову діяльності. Водночас існує внутрішній зв'язок змісту поняття зі способом його конструювання, ідеалізації (абстракції та узагальнення). Саме через поняття відбувається реалізація змістового узагальнення, здійснюється перехід від сутності до явища. Воно фіксує в собі умови й засоби переходу і виведення часткового із загального.

Слід зауважити, що культура людських взаємин базується на певному рівні моральних знань, які особистість отримує в процесі сприймання та переробки інформації морального змісту за участю психічних пізнавальних процесів. У цьому зв'язку важливо зазначити, що сформованість в учнів моральних знань запобігає появі примітивних і стереотипних суджень щодо сутності етичної поведінки людини у взаєминах і сприяє здійсненню ними свідомого вибору дій, які відповідають або ж

суперечать існуючим у суспільстві нормам моралі, установленню позитивних взаємин і запобігає виникненню конфліктних ситуацій.

Судження – в широкому розумінні – будь-яке висловлювання, думка про певний предмет чи явище; основна форма мислення, в якій утверджується або заперечується наявність у предметах і явищах тих чи інших ознак, властивостей, зв'язків або відношень між ними [44, 269]. В основі утворення суджень лежить узагальнення. У цьому зв'язку правильність суджень, ступінь їх відповідності дійсності перебувають у прямій залежності від якості узагальнень.

Оцінне судження – це судження, в якому людині приписуються певні моральні якості, а саме, достоїнства чи недоліки, що є причиною серії досягнень або, відповідно, промахів (помилки) [44, 269]. Враховуючи зазначене, моральні судження щодо суб'єктів взаємодії ми розглядаємо як висловлювання, що містять слова морального спрямування, включають оцінку поведінки та вчинків суб'єктів взаємин і власну, визначення мотивів поведінки, відображають оцінку власного ставлення до подій і людей.

Переконання – це твердий, аргументований погляд на щось, що ґрунтується на певних положеннях, судженнях, які в свідомості людини пов'язані з глибокими і щирими визнаннями і переживаннями їх істинності, незаперечності. Переконання визначають поведінку, вчинки і вимагають наявності глибоких знань. Проте наявність знань ще не забезпечує автоматичний перехід їх у переконання. Переконання – це єдність знань і особистого ставлення до них як таких, що відображають дійсність і визначають поведінку [16, 19, 23, 44, 75, 103, 106, 269].

У площині нашого дослідження необхідно з'ясувати сутність поняття «оцінка». Так, моральна оцінка – акт виявлення та обґрунтування моральної цінності тих чи інших феноменів (якостей, вчинків, намірів тощо), з яких складається свідомо людська діяльність; судження, що виражає моральне «схвалення» чи «несхвалення» цих феноменів [269, 140]. Будь-яка моральна оцінка передбачає застосування деякого загального морального положення (принципу, норми, критерію) до окремого суб'єкта взаємодії або певної ситуації. У моральній оцінці визначається

об'єкт оцінки та виражається (за допомогою слів «добро», «зло», «гарний», «поганий» тощо) позитивне чи негативне ставлення до цього об'єкту. Важливим є те, що на основі оцінки розвивається в учнів здатність до співпереживання, співчуття, що приводить до розвитку моральних почуттів по відношенню до інших суб'єктів взаємин, а саме: чуйності, доброзичливості та ін.

Якщо говорити про моральну свідомість, то вона передбачає наявність певних знань, уявлень та суджень, правил поведінки, що регулюються суспільними нормами. Моральна свідомість особистості та її становлення розглядаються в дослідженнях І. Бежа, Л. Божович, Л. Виготського, С. Рубінштейна та ін. [16, 22, 55, 235 та ін.]. Аналіз доробків цих учених засвідчує, що основу свідомості складають моральні знання без яких неможливий моральний розвиток особистості.

Моральні якості – це якості людини, такі як-то: чесність, справедливість, повага до старших та ін. У низці наукових праць М. Боришевського, О. Запорожця, Г. Костюка, С. Рубінштейна та інших дослідників зазначається, що до складу певних моральних якостей особистості входять три основні компоненти: когнітивний, емоційний та практичний [27, 100, 138, 235 та ін.]. Результати наукових пошуків у цьому напрямку засвідчують, що в основі моральних якостей лежать знання про моральні норми, доступні розумінню дітей.

Моральна поведінка – поведінка, обумовлена моральними нормами і принципами, які регулюють взаємини людей у даному суспільстві [269]. З психологічної точки зору моральна поведінка виникає на основі вроджених і інстинктивних реакцій та виробляється внаслідок систематичних впливів середовища. Вроджені реакції перетворюються в умовні, моральні форми поведінки. З погляду Л. Виготського [55, 56], моральна поведінка – та, що пов'язана з вільним вибором її соціальних форм. У цьому зв'язку керувати процесом морального становлення особистості дитини в цілому – означає соціально організувати діяльність, створювати умови, щоб вона практично, через власні дії та задоволення від їх результату відчувала значущість та необхідність у дотриманні моральних норм.

Необхідно зазначити, що одним із чинників прояву моральної поведінки є емоції. Досліджуючи вплив емоцій на моральний розвиток, науковці [15, 19, 26, 42, 100, 103, 143 та ін.] акцентують увагу на тому, що дитина сприймає необхідне не як зовнішнє, примусове, а як предмет власних соціальних потреб, що формується як щось особливо значуще. Формами прояву регулятивної функції емоцій як інтегральної є оцінювальна, прогностична і спонукальна. Саме оцінювальна функція є найбільш адекватною, оскільки оцінка розглядається як сполучна ланка між світом цінностей, у тому числі моральних, і сферою потреб, представлених емоціями. Згідно з позицією А. Петровського [218], емоція як перша сходинка розвитку оцінки поступово насичується раціонально і набуває морального змісту. Роль емоційної сфери в пізнавальній діяльності людини підкреслював І. Павлов [213] і вважав емоції джерелом сили продуктивної роботи головного мозку. Емоції забезпечують підготовку нервової системи до діяльності.

М. Боришевський [232] зазначав, що емоційний компонент несе в собі домінуюче психологічне навантаження в процесі формування моральних переконань, оскільки саме в ньому виражається ставлення особи до моральних норм. Крім цього, емоційний компонент нерозривно пов'язаний з мотивацією вчинків і фактично є джерелом мотиваційної, спонукальної функції морального переконання. Науковець зазначає, що глибоке усвідомлення сутності моральних норм у поєднанні з переживанням їх істинності (тобто єдність раціонального й емоційного) спричиняє виникнення у людини суб'єктивної готовності неухильно керуватися цими нормами у своїй поведінці.

У контексті нашого дослідження необхідно зупинитися на характеристиці такої абсолютної вартості, як цінність особистості іншої людини. Ціннісне ставлення до людини розглядається нами як особливий аспект гуманізації взаємин, оскільки людина, що є їх суб'єктом, сама стає головною цінністю та безпосереднім об'єктом їх взаємодії. Крім того, саме в ньому відбиваються та реалізуються такі нормативні статуси моралі, які становлять її внутрішній світ як соціального та культурного явища. Ціннісне ставлення до людини, визнання її найвищою цінністю містить також поведінкові аспекти культури людських взаємин, які у повсякденному

житті мають вигляд різних «технологій» діяльності та поведінки. Складовими, що становлять змістову основу цінності особистості іншої людини, є доброта, милосердя, чуйність, терпимість, повага, ввічливість.

Дефініція «культура людських взаємин» включає дотичні поняття, а саме: «культура», «взаємини» та пов'язані з ним інші терміни. Так, проблема культури як феномену суспільного життя, який розкриває особливості поведінки, свідомості, діяльності людей, є предметом досліджень у філософії, соціології, історії, етиці, педагогіці, психології та ін. Кожна із зазначених наук розглядає різні її аспекти відповідно до предмету свого дослідження.

У площині нашого дослідження важливим є те, що у філософії проблема культури розкривається як проблема зміни, розвитку людини, способів і засобів її духовного світу, міра «олюднення» самої людини, її людяності до інших людей. Саме в ній складається небіологічна програма поведінки, спілкування, діяльності, що в сукупності створює соціальний досвід, а саме: знання, зразки, навички, цінності й норми (Л. Архангельський, М. Каган, І. Кант та ін. [5, 112, 115]).

У контексті наших пошуків важливими є думки науковців (В. Андрущенко, Г. Горак, М. Горлач, В. Грехнєв, І. Зязюн, В. Межуєв, І. Надольний та ін. [4, 68, 70, 71, 106, 179, 193 та ін.]), які репрезентують зазначений феномен як такий, що забезпечує емоційно-позитивні взаємини між людьми, виступає як якісна характеристика окремих індивідів, комплекс регулятивів (цінностей, зразків поведінки тощо). За твердженнями дослідників, діяння індивіда в культурі здійснюється у взаєминах із іншими людьми, втілює стиль поведінки особистості, характеризує її освіченість і вихованість.

Досліджуючи проблему культури, ми звернули увагу на наукові напрацювання філософів М. Горлача, В. Кременя, Е. Маркаряна, І. Надольного та інших, які розглядають культуру як сферу становлення, розвитку та соціалізації людини [70, 142, 170, 193].

За результатами аналізу досліджень у галузі психології з'ясовано, що культура особистості є сукупністю соціальних норм і цінностей, якими індивід керується в

процесі своєї діяльності, реалізуючи свої потреби й інтереси у взаємодії із соціальним оточенням [45, 55, 66, 71, 93, 100, 105, 112, 129, 154, 168, 177, 178 та ін.].

Узагальнюючи результати аналізу літературних джерел встановлено, що до основних функцій культури особистості належать:

- пізнавальна (гносеологічна) яка проявляє себе в науці та науковому пізнанні;
- пізнавальна – накопичення і збереження інформації, оскільки знання, інформація є результатом пізнання світу;
- комунікативна забезпечує спілкування людей;
- інтегративна пов'язана з тим, що культура об'єднує різні соціальні спільноти за допомогою загальної мови, єдиної системи цінностей, норм, які регулюють поведінку людей у суспільстві;
- нормативна (регулятивна) – система норм і вимог суспільства до всіх своїх членів у всіх сферах їх діяльності, саме через норми культура регулює дії людей і знаходить оптимальні шляхи вирішення конфліктних ситуацій;
- соціалізації та інкультурації (людинотворча функція) є найважливішою функцією культури, а саме, соціалізацією є процес засвоєння індивідом певних знань, норм і цінностей, які необхідні для життя в якості повноправного члена суспільства, а інкультурація – процес засвоєння навичок і знань, необхідних для життя в тій чи іншій культурі. Зазначені процеси можливі тільки за допомогою спеціально створених культурою систем виховання та навчання; аксіологічна (оцінна) пов'язана з її ціннісними орієнтаціями, оскільки регуляція людської діяльності здійснюється не тільки нормативно, але й через систему цінностей. Засвоєння кожною особистістю сукупності культурних цінностей визначає міру її розвитку, соціалізації, гуманізації.

Аналізуючи взаємодію людей дослідники оперують низкою понять:

- «відносини» (В. М'ясищев, С. Рубінштейн, В. Семиченко та ін. [192, 235, 244 та ін.]);
- «стосунки» (Б. Ананьєв, І. Бех, М. Каган, М. Обозов та ін. [3, 16, 112, 204 та ін.]);
- «взаємини» (М. Боришевський та ін. [27]);

– «культура взаємин» (М. Євтух, Т. Черкашина та ін. [93 та ін.]).

При цьому науковці по-різному трактують зміст зазначених понять. Розбіжність у підходах викликає певні ускладнення у науковому трактуванні поняттєвого масиву, що впливає на розроблення концептуальних положень теорії та практики виховання. Виділити категоріальні ознаки визначених понять допоможе аналіз наукових праць.

Науковцями В. Білоусовою [20], О. Бодалєвим [21], А. Бойко [23], М. Каганом [112], В. Киричок [120], В. М'ясищевим [192] поняття «відносини» розглядається у зв'язку з вивченням проблем спілкування, контактів людини з людиною, їхньої взаємодії. Учені наголошують на суб'єктивності відносин, в основі яких лежить визнання самоцінності кожної людини.

Термін «відносини» є базовою категорією у «теорії відношень» В. М'ясищева, якому належить класичне визначення зазначеного поняття: «відносини – цілісна система індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, яка включає в себе ставлення людини до себе, до інших людей, до предметів навколишнього світу» [192]. Отже, відносини є формою зв'язку індивіда з іншими людьми, який виникає в процесі спілкування, діяльності на будь-якому ґрунті.

У психолого-педагогічних дослідженнях категорія «відносини» виконує гносеологічну функцію при розробленні проблем характеру, ціннісних орієнтацій особистості, соціально-психологічного клімату в різних людських спільнотах, пов'язаних із проявом суб'єктивних якостей особистості (Б. Ананьєв, І. Бех, М. Боришевський, П. Вацлавік, М. Вейт, Л. Виготський, І. Зязюн, В. Киричок, І. Кон, І. Мачуська, І. Мезеря, В. М'ясищев, К. Роджерс, С. Рубінштейн, І. Сіданіч, Л. Сохань, В. Сухомлинський та ін. [3, 16, 27, 41, 43, 56, 106, 120, 129, 176, 180, 192, 234, 235, 249, 253, 262 та ін.]).

У контексті нашого наукового пошуку доцільним є звернення до ряду наукових праць, у яких акцентується увага на необхідності розрізнення понять «відносини» і «взаємини». Так, науковці В. Білоусова [20] і Т. Москвіна [191] наголошують на тому, що поняття «відносини» необхідно вживати тоді, коли

йдеться про зв'язки особистості з суспільством, процеси формування людини в колективі, взаємодію вихователів і вихованців, спрямованість тих чи інших людських зв'язків особистості, дії, вчинки людей. Взаємини ж обов'язково передбачають взаємне ставлення людини до людини і є специфічною лише для людини як суб'єкта практики властивістю.

На думку С. Рубінштейна [235], серце людини зіткано з її взаємин із людьми, і саме ці взаємини породжують найбільш сильні переживання та вчинки. Науковець вважає, що взаємини з іншими є центром духовно-морального становлення особистості та визначають моральну цінність людини. С. Рубінштейн проблему взаємин розглядав як спілкування, опосередковане предметною діяльністю, оскільки на його думку всяка людська дія не тільки технічна операція стосовно речі, але й вчинок стосовно іншої людини виражає ставлення до неї.

Характеризуючи означений феномен А. Петровський [218] підкреслював значення взаємин для становлення якостей особистості та виділив: взаємини які ґрунтуються на почуттях людей і характерні для дифузних груп, а також взаємин, які зумовлені метою, завданням і цінностями спільної діяльності і є стрижневими для колективу.

О. Товбаз [268] стверджує, що на успішність взаємин між людьми впливає сприймання суб'єктами взаємин одне одного. У цьому зв'язку можна стверджувати, що характер взаємин у групі залежить від ставлень, реакцій членів групи, які викликані особливостями поведінки інших у колективі та результатами їхньої діяльності.

Науковці В. Куніцина, В. Панфьоров зазначають, що взаємини людини з людиною є продуктом взаємодії, взаємозв'язку, взаємовпливу, взаємоставлення суб'єктів взаємин і передбачають обмін думками з метою встановлення взаєморозуміння. Порушення зазначеного балансу веде до ущемлення особистісного «Я», наслідком чого бувають образи, недовіра, небажання співпрацювати. Науковці вважають, ефективність взаємодії з іншими забезпечують знання особистості про систему соціальних навичок міжособистісної взаємодії, способи поведінки і певні сценарії дій в системі взаємин, життєвий досвід [149].



На думку Г. Костюка [138], способи поведінки формуються в результаті взаємин між людьми під впливом безпосередніх умов їх життєдіяльності, специфічною рисою яких (взаємин) є емоційна забарвленість. Почуття, які визначають ці взаємини, науковець поділяє на дві групи: кон'юнктивні (зближують і об'єднують людей) та диз'юнктивні (роз'єднують людей, роблять взаємини напруженими, конфліктними).

Для нашого дослідження важливими є погляди В. Білоусової [20], яка розглядає взаємини як суб'єктивні, психологічні та соціально-психологічні. На її думку соціально-психологічні взаємини це, насамперед, взаємини людини з людиною. Дослідниця переконана, що їх сутність полягає у тому, що вони є результатом взаємних зусиль у спільній діяльності та спілкуванні.

Я. Коломинський [127] тлумачить взаємини як особистісно значиме емоційне та інтелектуальне відображення людьми один одного, яке є вираженням їхнього внутрішнього стану. На думку науковця взаємини є специфічним видом відносин людини з людиною, обов'язковими міжособовими відносинами, однак, в них завжди повинна зберігатися можливість взаємності.

За своїм змістом взаємини є суб'єктивними ставленнями індивідів і визначаються суб'єктивним досвідом людини, включають дії, переживання; розкривають цінність особистості; є своєрідною реакцією на дію і постають як суб'єктивна позиція щодо них. Ставлення суб'єктів взаємин виявляються у формі оцінки, ціннісних суджень щодо поведінки чи позиції іншої людини [20, 21, 27, 59, 82, 120, 122, 178, 191, 278 та ін.].

Аналітичний огляд літературних джерел засвідчив, що проблема культури людських взаємин є предметом розгляду широкого кола гуманітарних наук, зокрема філософії, соціології, етики, естетики, культурології, соціоніки, конфліктології, психології, педагогіки, які в центрі уваги ставлять людину, розвиток її здатності до встановлення й удосконалення соціальних контактів. Так, у філософії культура людських взаємин розглядається в аспекті філософії існування-комунікації, міжособистісних контактів, взаємозв'язку «Я-Інший» (Є. Андрос, М. Бахтін, М. Бубер, М. Горлач, Л. Губерський, І. Кант, П. Рікер, Н. Хамітов та ін. [70, с. 30-32;

115, с. 398-434; 164, с. 238; 70; 272, с. 158-177; 115; 233; 164, с. 256 та ін.]), які тісно переплітаються з проблемою добра і зла, моральності й аморальності.

У площині нашого дослідження цінним є те, що в соціології етичні аспекти людських взаємин розглядаються в рамках соціалізації, в процесі якої відбувається адаптація індивідів у соціокультурному середовищі, засвоєння ними суспільних цінностей і норм поведінки (Е. Берн, А. Кемпінський, І. Кон, Ч. Кулі, Р. Лінтон, М. Лукашевич, Д. Мід, В. Циба та ін. [77, с. 59; 164, с. 243; 272, с. 124-138 та ін.]).

В етиці проблема культури взаємин реалізується за допомогою аналізу моральності людини, інакше кажучи відповідності її дій моральному добру. Саме моральне добро, реалізоване в людських взаєминах, учинках конкретної людини є свідченням рівня її культури (Л. Волченко, М. Горлач, В. Єфименко, В. Малахов, М. Ночевник та ін. [51, 70, 95, 203 та ін.]).

Людські взаємини в естетиці розглядаються у категоріях «прекрасного» і «потворного». Прекрасними є такі дії, вчинки, мовлення людини, які відображають високий рівень втілення у взаєминах принципу добра. Проблемі естетизації людських взаємин приділяли увагу В. Багдонавічюс, І. Зязюн, М. Колесник, Л. Левчук та інші, які стверджують, що висока морально-естетична культура має характеризувати і зумовлювати будь-які дії, вчинки людини [9, 106, 125 та ін.]. Оскільки саме вона є втіленням естетичного і морального у людських взаєминах, утверджує гармонію істини, добра і краси. Предметом естетичної оцінки постають риси характеру людини, дії, вчинки.

Серед гуманітарних наук, орієнтованих на розкриття умов взаємин між людьми, є соціоніка, яка вивчає внутрішні чинники, які найбільш істотно впливають на якість взаємин (А. Афендик, В. Гуленко, В. Мегедь, С. Небикова та ін. [7, 74, 177, 196 та ін.]).

Важливим також для нашого дослідження є те, що в конфліктології культура взаємин пов'язується з умінням запобігати виникненню конфліктних ситуацій, умінням конструктивно їх розв'язувати, що потребує знань про закономірності побудови міжособистісних взаємин, розуміння станів і внутрішнього світу іншої

людини, сформованості навичок саморегуляції й самоконтролю в ситуаціях взаємодії (Є. Головаха, Л. Орбан-Лембрик, Л. Сохань та ін. [66, 209, 253 та ін.]).

Аналіз дисертаційних досліджень засвідчив, що наукові пошуки вчених скеровано на знаходження ефективних форм, методів виховання культури людських взаємин (В. Черній [278]), виховання культури взаємин у добродійній діяльності (І. Гавриш [59]), виховання культури міжособистісного спілкування та взаєморозуміння (І. Мачуська, І. Мезеря, В. Штифурак [176, 180, 285]), виховання гуманних взаємин (В. Білоусова, В. Киричок [20, 120]), виховання культури гендерної взаємодії (С. Вихор [49]), формування моральних учинків, поведінки (Н. Хамська [276]). У цих дослідженнях культура людських взаємин трактується по-різному. Так, В. Черній [278] визначає культуру взаємин як органічну єдність внутрішньої та зовнішньої культури людини, вміння знайти правильну лінію поведінки стосовно інших людей у різноманітних життєвих ситуаціях. Дослідниця зазначає, що її рівень зумовлюється взаємозв'язком загальнокультурного рівня розвитку суспільства, ціннісних орієнтацій, зумовленими духовними потребами, інтересами та соціальними настроями, що переважають у суспільстві. У цьому зв'язку система загальнолюдських моральних цінностей і відповідних їм норм є тим культурним кодом, який визначає загальнозначимі переваги у людських взаєминах, інтегрує їх повсякденну поведінку в суспільне ціле, регулює конфлікти.

І. Сіданіч [249] вважає культуру взаємин інтегративною якістю, яка розвивається під час взаємин індивіда з індивідом, у процесі навчання, виховання, а також самонавчання та самовиховання і містить сукупність морально-етичних знань, емоційно-психологічних умінь і навичок, моральних потреб і поведінкових дій. З погляду І. Мезері, культура взаємин є системою, сукупністю практичних, свідомих взаємозалежностей між суб'єктами взаємодії, які регулюються нормами моралі та відповідають загальнолюдській тенденції морального прогресу [180]. Н. Мирончук [185] у своїх наукових доробках зазначає, що культура взаємин характеризується діалектичною єдністю внутрішньої і зовнішньої моральності особистості й забезпечує емоційно-позитивні взаємини між людьми та сприяє їхньому взаєморозумінню. М. Вейт [43] вважає, що культура взаємин – це

педагогічно керований процес становлення, розвитку та якісного перетворення взаємин між членами колективу, який піддається систематичним впливам низки об'єктивних і суб'єктивних умов. І. Гавриш [59] визначає культуру взаємин як інтегральне динамічне особистісне утворення, яке характеризує тип взаємин, стиль і способи поведінки особистості, засвоєння нею загальнолюдських цінностей, норм, правил, прийнятих у суспільстві, й здатність втілювати їх у соціальній міжособистісній взаємодії. М. Євтух [93], досліджуючи проблему культури взаємин, стверджує, що досягнення нових її рівнів стає можливим завдяки виникненню стійкої внутрішньої потреби до самовдосконалення та позитивних спонукальних мотивів через відмову від негативних звичок. Науковець доводить, що формуючи внутрішню культуру, суб'єкт впливає на зовнішні взаємозв'язки, відображаючи культуру міжособистісних взаємин.

Вивчаючи структурні компоненти культури людських взаємин учнів відзначаємо різні підходи до визначення її складових. Зокрема:

- Я. Коломинський [127]: поведінковий, афективний, когнітивний;
- О. Бодальов [21]: практичний, афективний, гностичний;
- Б. Ломов [158]: регулятивний, афективний, інформаційний.

Зазначені відмінності можна пояснити різноманіттям змістової наповненості компонентів взаємин.

За результатами аналізу літературних джерел встановлено, що культура людських взаємин базується на певному рівні моральних знань, які є основою для практичного застосування їх у повсякденних взаєминах. Зміст моральних знань розкривається в нормах, принципах, правилах, які конкретизують різні аспекти культури взаємин. Сформованість в учнів моральних знань запобігає появі примітивних і стереотипних суджень щодо сутності етичної поведінки людини у взаєминах і сприяє здійсненню ними свідомого вибору дій, які відповідають або ж суперечать існуючим у суспільстві нормам моралі. Отже, когнітивний компонент у структурі культури людських взаємин поєднує в собі основи знань про норми й правила взаємодії, ознаки прояву культури у взаєминах та про ефективні моделі

поведінки, які сприяють встановленню позитивних взаємин і запобігають виникненню конфліктних ситуацій.

В. Семиченко [244] наголошує на емоційно-ціннісній основі знань, оскільки лише тоді знання про моральність внутрішньо засвоюються учнем, якщо вони переживаються ним як цінність, стають особистісно значущими. У цьому зв'язку виховання культури людських взаємин потребує переведення засвоєних дитиною знань із плану зовнішнього у план внутрішній, оскільки норми, зразки поведінки набувають ролі виховного чинника, коли перетворюються в особистісні принципи життєдіяльності, тобто стають внутрішніми мотивами поведінки особистості. Враховуючи зазначене, когнітивний компонент набуває моральної цінності в структурі культури людських взаємин за умови його органічного злиття із почуттями вихованця, тобто в тому випадку, коли він відчуває внутрішню потребу і готовність діяти згідно норм моралі.

Отже, емоції, почуття, мотиви, потреби, ставлення є складниками другого компонента культури людських взаємин – емоційно-ціннісного, вагомість якого зумовлюється безпосередністю у проявах почуттів дітей, розумінням особистісної цінності інших суб'єктів взаємин, здатністю до співпереживання. Взаємозв'язки між людьми суб'єктивно переживаються й об'єктивно виявляються в характері й способах взаємного впливу. Емоції спонукають людину до певних учинків, виражають її ставлення до іншої людини, здатні зміцнити, зруйнувати чи змінити взаємини. У культурі взаємин і емоції, і почуття постають як ускладнена форма та демонструють їхню готовність правильно діяти стосовно інших людей.

Ефективність міжособистісних взаємин залежить від сформованості емпатійних навичок особистості. Так, Р. Вердербер [45] вважає емпатію емоційним відгуком людини на переживання інших людей, який проявляється у співпереживанні і в співчутті. Емпатія є багатофункціональним явищем, яке включає такі характеристики як прояв поваги до іншої людини, терпимість до вияву емоцій із боку іншої людини задля кращого розуміння її.

Емоції тісно пов'язані з мотивами поведінки. На думку В. Семиченко, вони не просто пов'язані з ними, а залежать від них і міцно з'єднані з ними та особливим,

незамінним способом беруть участь у регуляції діяльності й поведінки в цілому [244]. У мотивах поведінки особистості об'єктивно втілюються моральні норми, на яких базується культура взаємин. Мотиви виникають, розвиваються і формуються на основі потреб, які є джерелом активності людини та регулюють її поведінку, визначають спрямованість мислення та почуттів. Моральні потреби в учнів виступають у досить усвідомленій формі й набувають характеру мотиву поведінки. Аналіз наукової літератури [20, 22, 42, 59, 72, 82, 93, 107, 122 та ін.] дозволив виділити такі групи мотивів прояву культури в міжособистісних взаєминах:

- орієнтація на встановлення позитивних взаємин (заради гарних взаємин, із власних переконань, ціннісне ставлення до інших);
- орієнтація на зовнішні вимоги, спонуки, на дорослих (наявність контролю, заради похвали, відповідно до визначених вимог);
- егоцентричні мотиви (орієнтація на успіх, заради гарного ставлення з боку інших, заради престижу).

Важливе місце у вихованні культури людських взаємин займають моральні цінності, оскільки включають систему світоглядних орієнтацій, що полягають у визнанні значимості тих чи інших дій, якостей особистості, цінності суб'єкта взаємин, проявах культури, ставлень до нього й суспільства, як найвищої цінності та дотриманні загальнолюдських норм і правил поведінки в колективі.

Узагальнюючи зазначимо, що емоційно-ціннісний компонент у змістовій структурі культури людських взаємин займає одну з ключових позицій та розкривається в здатності до адекватних реакцій на емоційні стани інших людей, емоційно-позитивному ставленні до інших, прагненні виявляти культуру у взаєминах, реалізації адекватних дій, учинків, спричинених ціннісним ставленням до іншої людини.

Н. Ушакова [270] зазначає, що про культуру взаємин особистості об'єктивно можна судити з її дій, учинків і цілісної поведінки загалом, які є складниками поведінково-діяльнісного компонента. Поведінка школяра в міжособистісних взаєминах визначається рівнем сформованості знань про норми взаємин, його життєвими цінностями, що є свідченням нерозривного зв'язку вищезазначених

компонентів структури культури людських взаємин. Зазначений компонент фіксує готовність практично діяти у напрямі того ставлення до об'єктів, яке пов'язане з когнітивним і емоційним компонентами та сукупністю відповідних прийомів діяльності, уміннями та навичками. У цьому зв'язку Н. Щуркова [286] характеризує коло поведінкових характеристик людини, які виражають її ставлення до інших, а саме:

- особистість зважає на присутність іншої людини і вибудовує свої дії з урахуванням її інтересів;
- контролює свій настрій, завжди готова висловити своє доброзичливе ставлення щодо інших і реалізує цю готовність за потреби;
- вибудовує власну поведінку відповідно до ситуації.

Узагальнюючи можна зазначити, що поведінково-діяльнісний компонент культури людських взаємин виявляється в моральних діях, учинках людини, здатності самостійно обирати відповідну поведінку з урахуванням особливостей ситуації взаємин і особистої потреби.

Відтак, виходячи з теоретичного аналізу наукових джерел, культуру людських взаємин розумово відсталих старшокласників ми визначаємо як інтегральне утворення учня, яке характеризує:

- свідоме засвоєння знань про моральні норми та якості особистості, моделі поведінки, прийняті в суспільстві;
- здатність до адекватного емоційного відгуку та усвідомленого емоційно-ціннісного ставлення щодо моральних якостей, вчинків і поведінки суб'єктів взаємодії;
- самостійне дотримання моральних норм у міжособистісній взаємодії.

Отже, цілісність і структурність культури людських взаємин у нашому дослідженні представлено крізь призму трьох взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінково-діяльнісного. Зазначимо, що виділені компоненти в реальному навчально-виховному процесі виявляються у єдності й взаємодії, відображаючи тим самим сутність культури людських взаємин.

## **1.2. Особливості виховання культури людських взаємин у розумово відсталих учнів**

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства активізується людський фактор, як одна з умов подальшого суспільного прогресу. У цьому зв'язку актуальними є соціалізація дітей із порушеннями розумового розвитку та інтеграція їх у суспільство, формування відповідних моральних якостей і дотримання норм поведінки. Виховання в учнів спеціальних шкіл моральних якостей найскладніше й водночас відповідальне завдання, оскільки успіх залучення дітей означеної нозології до суспільного життя кінець кінцем залежить від того, наскільки сформовано в дитини необхідні для цього моральні якості [24, 30, 35, 48, 52, 53, 58, 60, 81, 84, 102, 104, 128, 131, 145, 147, 155, 183, 206, 246 та ін.].

Відповідно до завдань нашого дослідження необхідно проаналізувати, як впливають особливості психічного розвитку розумово відсталих учнів на виховання у них культури людських взаємин. Обґрунтуємо нашу думку.

Своєрідність психічного розвитку дітей із порушеннями розумового розвитку полягає в тому, що внаслідок первинного дефекту, спричиненого різними тератогенними факторами, виникають вторинні відхилення, які проявляються в процесі онтогенетичного розвитку дитини (Л. Виготський [56]). Зазначене пояснюється ядерними ознаками розумової відсталості, які виникають унаслідок органічного ураження головного мозку, що впливає на формування особистості. У цьому зв'язку Н. Коломінський [126] зазначав, що патологічна інертність нервових процесів, слабкість замикальної функції кори головного мозку, широка генералізація порушень, впливають на моральний розвиток особистості розумово відсталої дитини.

У контексті наших пошуків вагомими є дослідження, присвячені питанням особливостей інтелектуального розвитку дітей означеної нозології (І. Бгажнокова, Л. Виготський, Г. Дульнев, І. Дмитрієва, І. Єременко, Л. Занков, В. Лубовський, Ю. Матасов, М. Матвеева, Н. Морозова, М. Певзнер, В. Петрова, Т. Пороцька, С. Рубінштейн, В. Синьов, І. Соловйов, Н. Стадненко, О. Хохліна, О. Шаповалова, Ж. Шиф та ін. [11, 56, 88, 84, 95, 99, 159, 171, 172, 188, 216, 217, 225, 236, 245, 211,



248, 182, 277, 281, 212, 228 та ін.]). Науковці зазначають, що недорозвиток вищих форм пізнавальної діяльності призводить до низки порушень, які проявляються в некритичності й стереотипності мислення, недорозвитку мовлення та емоційно-чуттєвої сфери, своєрідності психічного розвитку та діяльності дитини з порушеннями розумового розвитку. Відповідно діти означеної нозології не вміють аналізувати, синтезувати, узагальнювати, конкретизувати, абстрагувати, порушення мовлення значно обмежує їхні комунікативні можливості та звужує коло спілкування.

Результати досліджень В. Синьова [246] засвідчують, що для правильної побудови системи виховання дітей із порушеннями розумового розвитку необхідно знати структуру дефекту та особливості прояву первинних і вторинних відхилень, враховувати індивідуальні та вікові особливості кожного учня. Науковець виділяє особливості психофізичного розвитку розумово відсталих дітей, які ускладнюють процес їхнього виховання, а саме:

- порушення розуміння мовлення (заважають сприймати вербальну інформацію);
- нездатність самостійно узагальнювати поведінкові дії, які стають основою їхніх переконань і регулюють поведінку;
- зниження критичності мислення та самокритичності, підвищена навіюваність;
- не вміння встановлювати зв'язки між мотивом учинку і його результатами;
- емоційна незрілість;
- психопатоподібні прояви поведінки.

На думку О. Леонт'єва [153] характерною особливістю дітей із порушеннями розумового розвитку є грубі порушення в розумінні зверненого до них мовлення, що істотно позначається на засвоєнні сутності та розрізненні моральних понять, норм поведінки. Заслуговує на увагу й твердження Г. Дульнєва, що «дитина, якій ще не доступне розуміння багатьох моральних норм, правил поведінки, в процесі спілкування практично вправляється в їх виконанні. Спілкування стає первинним джерелом формування моральних якостей дитини» [137, с.8].

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури засвідчив, що в учнів спеціальної школи наявна позитивна вікова динаміка в розвитку наочно-образного та логічного мислення, а саме: збільшується повнота уявного аналізу об'єктів, удосконалюються прийоми мисленнєвих операцій, виявляються значні зрушення у розвитку здатності до абстракції й узагальнення, конкретно-ситуативних форм мислення. Важливою віковою відмінністю науковці І. Єременко, А. Капустін, В. Синьов, Н. Стадненко, О. Хохліна та ін. [95, 265, 245, 259, 277 та ін.] називають тенденцію зростання усвідомленості й цілеспрямованості розумових дій до старших класів. У зв'язку з формуванням найважливіших компонентів мислення – операційних, індивідуально-психологічних, регуляційних – мисленнєва діяльність підводиться на новий, більш високий рівень функціонування. Проте, В. Синьов [245] зазначає, що в учнів старших класів розвиток мислення здійснюється недостатньо інтенсивно у порівнянні з учнями середніх класів. У цьому зв'язку Ю. Матасов [171] також підкреслює відсутність позитивної динаміки самостійності мислення в старших вікових групах у порівнянні із середніми.

За результатами досліджень І. Бгажнокової [12], І. Беякової [217], І. Дмитрієвої [85], І. Єременка [95], М. Матвєєвої [172], Ж. Намазбаєвої [194], М. Певзнер [216], В. Петрової [217], В. Синьова [246], О. Хохліної [277], Ж. Шиф [228] та інших, емоційна сфера дітей із порушеннями розумового розвитку характеризується нестабільністю, їхні емоції не завжди вмотивовані, учні вирізняються несамотійністю, схильні до механічного наслідування, що може призвести до засвоєння негативних соціальних зразків поведінки.

Характеризуючи емоційну сферу дітей із порушеннями розумового розвитку, Т. Власова і М. Певзнер вказують на її незрілість, недостатню диференційованість та нестабільність почуттів, значну обмеженість діапазону переживань, полярний характер проявів радості та засмучення [216].

На думку О. Белкіна, переживання розумово відсталих є досить примітивними, полюсними, а саме, діти відчувають тільки задоволення або незадоволення, диференційованих тонких переживань у них майже немає. Науковець також указує на те, що «недостатня диференційованість переживань,

егоцентрична спрямованість і слабкість інтелектуальної і вольової регуляції ускладнюють формування вищих моральних почуттів» [14, с. 53]. Утім, на його думку, досвід допоміжної школи переконливо свідчить про можливість виховання в розумово відсталих дітей таких високих моральних почуттів, як почуття товариськості, колективізму, патріотизму, любові до батьківщини.

У своїх наукових доробках Ж. Намазбаєва [194] описує емоції учнів із порушеннями розумового розвитку як поверхові та нестійкі, позбавлені тонких відтінків. При цьому в деяких учнів спостерігається надмірна сила та інертність переживань, які спричиняють невагомні причини.

Науковці В. Петрова та І. Білякова зазначають, що емоційна сфера дітей із порушеннями розумового розвитку характеризується незрілістю та суттєвим недорозвитком, який пов'язаний із недостатньо сформованими мимовільними психічними процесами. Учні означеної нозології схильні до полярних, позбавлених тонких відтінків емоцій. Утім, у деяких дітей може спостерігатися інертність емоційних реакцій, які мають виражений егоцентричний характер. Інколи емоції бувають неадекватні тим впливам, які на них діють. Науковці засвідчують, що розумово відсталі учні слабо контролюють свої емоційні прояви, їм недоступні для розуміння складні емоції соціального та морального характеру, а також тонкі відтінки почуттів [217].

За даними Г. Дульнєва [88], Ж. Шиф [228], емоції дітей із порушеннями розумового розвитку не завжди диференційовані, неадекватні, непропорційні впливам зовнішнього світу за своєю динамікою. Тому в одних дітей, спостерігається підвищена сила й інертність переживань без важливих на те причин, а в інших – переживання характеризується поверховістю, настрої дітей швидко змінюється незалежно від ситуації. Нерідко в них проявляються патологічні особливості в емоційній сфері у вигляді підвищеної дратівливості, плаксивості, різних афективних вибухів.

Утім, В. Варянен [39] зазначає, що найбільш зрозумілими для учнів із порушеннями розумового розвитку є реальні життєві ситуації. І якщо така дитина опиниться в доступній для розуміння ситуації, то вона здатна до адекватних

переживань і емоційного відгуку та навіть може прийти на допомогу тоді, коли вона потрібна.

Слід зазначити, що М. Матвєєва, В. Синьов, О. Хохліна та інші акцентують увагу на тому, що в процесі шкільного навчання в емоційному розвитку учнів із порушеннями розумового розвитку відбуваються певні позитивні зміни. Учні старших класів вже правильно себе поводять, вміють співпереживати ті чи інші події, не дуже виразно, але розуміють свої почуття і почуття оточуючих [172, 246, 277].

Учені Л. Виготський [55], Г. Дульнєв [137], Л. Занков [99], Н. Морозова [188], Б. Пінський [220] відмічають незрілість мотиваційної сфери в учнів із порушеннями розумового розвитку, недостатню сформованість соціальних потреб. Вони наголошують, що для цих дітей характерна коротка, близька мотивація, спрямована на виконання окремих операцій і дій, а не на завдання в цілому. Порушення мотиваційної сфери дітей означеної нозології перешкоджає формуванню в них вищих емоцій і моральної зрілості, а також посилює соціальну дезадаптацію. Водночас, у дефектологічній літературі [28, 30, 35, 46, 52, 62, 72, 95, 101, 108, 126, 145, 183, 194, 248 та ін.] наводяться дані про те, що під впливом спеціально організованого виховання з віком відбуваються поступові зміни в мотиваційній сфері школярів із порушеннями розумового розвитку.

Своєрідність психічних процесів визначають дії, вчинки, поведінку дітей із порушеннями розумового розвитку в цілому. Поведінка складається з ряду вчинків у ставленні до інших і визначається власними спонукальними мотивами. Вчинки дітей зазначеної категорії імпульсивні, необдумані, диктуються власними бажаннями, без урахування інших. У таких дітей спостерігаються неадекватність поведінки, своєрідність і сповільненість формування нових навичок і звичок, труднощі в регуляції поведінки, становлення її довільності. Особливості поведінки зумовлені підвищеною навіюваністю, неадекватним оцінюванням ситуацій, власних учинків і можливостей, недостатнім усвідомленням причинно-наслідкових зв'язків між учинком і його результатом (Ю. Бистрова [18], М. Матвєєва [172], С. Миронова [184], А. Обухівська [182], В. Синьов [247], Н. Стадненко [258], О. Хохліна [277]).

На думку Г. Запрягаєва [101] до причин розладів поведінки дітей із порушеннями розумового розвитку відносять хворобливе переживання власної неповноцінності, нерідко ускладненої інфантилізмом, негативним впливом середовища та інших обставин. О. Агавелян [1] зазначає, що серед типів порушень поведінки, що спостерігаються в учнів, найбільше значення мають психопатоподібні, які перешкоджають соціальній адаптації та сприяють формуванню асоціальних форм поведінки та правопорушенням. Науковці А. Капустін, Н. Тарасенко звертають увагу на те, що особливості психічної діяльності школярів із порушеннями розумового розвитку відіграють істотну роль у формуванні їхньої особистості, механізмах інтеріоризації моральних понять і їх реалізації в діючі норми поведінки. Зазначене впливає на підвищення схильності таких дітей до засвоєння небажаних форм поведінки [265].

Дослідження Г. Савіцької [239] засвідчили, що в учнів означеної нозології самоконтроль і самооцінка поведінкової дії не виконують регуляторної функції, негативно впливаючи на поведінку, практичну діяльність, спілкування та взаємини з іншими. Поведінкова дія є патологічною, відсутнє критичне ставлення до оцінки результатів і наслідків власної поведінки. Л. Каукенайте [118] доводить, що діти з порушеннями розумового розвитку спроможні проаналізувати, яка поведінка засуджується навколишніми, а яка схвалюється. Підсумовуючи можна зазначити, що тільки в процесі виховної роботи учні спеціальної школи опановують (у доступному для них ступені) норми суспільної поведінки та за наявності сприятливих умов можуть послідовно їх дотримуватися.

Низка науковців (В. Бондар, О. Вержиховська, А. Висоцька, І. Дмитрієва, І. Єременко, С. Конопляста, В. Мачихіна, С. Миронова, В. Синьов, І. Татьянчикова, О. Хохліна та ін. [24, 46, 48, 84, 89, 131, 175, 183, 248, 266, 277 та ін.]) зазначає, що діти з порушеннями розумового розвитку зазнають труднощів у самостійному встановленні соціальних відношень та оволодінні навичками міжособистісної взаємодії. Характерним для більшості з них є відсутність потреби в налагодженні взаємин із іншими людьми.

Так, В. Мачихіна [175] зазначає, що дітям означеної нозології властиві:

- неадекватність реакцій, оскільки вони нездатні глибоко усвідомити характер своїх стосунків із оточуючими;
- прояви поведінки, які виражаються у нерозумінні інтересів партнера;
- діти не вміють стати на місце іншого, поспівчувати йому, не намагаються допомогти іншим;
- не вміють співвідносити свої особисті інтереси із загальними інтересами колективу.

Виключного значення проблема виховання культури людських взаємин набуває для учнів підліткового віку, що визначається віковими та психологічними особливостями дітей саме цієї вікової групи. Підлітковий вік охоплює період від 10-11 до 13-15 років, що відповідає середньому шкільному вікові, тобто 5-9 класам сучасної школи. Умовно його прийнято поділяти на молодший (10-12 років) підлітковий вік, який є з'єднуючою ланкою між молодшим шкільним і власне підлітковим віком, та старший (13-15 років) підлітковий вік, який за своїми характеристиками наближений до ранньої юності. Для цього вікового періоду характерним є виникнення таких специфічних новоутворень як почуття дорослості, бажання самостійно приймати рішення, потреба в самоствердженні та самореалізації.

У цьому зв'язку І. Булах [32] виділяє типові особливості сучасного підлітка, серед них:

- підвищена чуттєвість у взаєминах з оточуючими;
- вибірковість в оцінці якостей іншої людини;
- прояв прямолінійних і критичних суджень;
- вимогливість до однолітків і дорослих у дотриманні слова;
- прагнення бути значимим серед однолітків;
- потреба в інтимному спілкуванні зі значущими однолітками;
- прагнення до самостійності та незалежності поведінки від порад дорослих.

Вибір нами категорії «старший підліток» (учні 8-9 класів) зумовлено тим, що одним із провідних видів діяльності є міжособистісне спілкування з дорослими та ровесниками, однак їх роль у формуванні особистості неоднакова. Так, характерною

особливістю підлітка є посилене прагнення до спілкування з ровесниками, передусім із однокласниками, і трохи старшими за себе, взаємини з якими відіграють важливу роль у його житті. У товаристві ровесників починає вироблятися нова система критеріїв оцінювання поведінки та особистості людини, відбувається переоцінка цінностей, формуються нові моральні вимоги. Аналізуючи поведінку та особистісні якості друзів, у підлітка складається система вимог не лише до них, а й до себе. Так, у своїх товаришах він цінує принциповість, сумлінне ставлення до справи, чесність, доброту, силу. Важливе значення для підлітка має оцінка друзями його особистісних якостей, знань і вмінь, здібностей і можливостей. У товаришів він знаходить співчуття, адекватне сприймання своїх радощів і негараздів.

Проте у спілкуванні з дорослими підліток завжди перебуває в позиції молодшого, певною мірою підкореного, а за таких умов не всі морально-етичні норми можуть бути ним засвоєні. У зв'язку з цим для підлітка характерна зміна ставлення до дорослих, а саме, він починає критичніше оцінювати їх слова і вчинки, аналізувати поведінку, взаємини, соціальну позицію. У більшості випадків, вони прагнуть до довірливого, нерегламентованого типу взаємин із дорослими. Однак, переважання в реальності регламентованого типу взаємин перешкоджає розвитку потреби в спілкуванні з дорослими, що спонукає підлітків до відповідей на виникаючі питання в колі однолітків.

У контексті нашого наукового пошуку було з'ясовано, що культура людських взаємин базується на певному рівні моральних знань, які є основою для практичного застосування їх у повсякденних взаєминах. У цьому зв'язку Н. Хамська [276] наголошує, що підлітки не завжди їх дотримуються, якщо знання не стали їхніми переконаннями. Тому підлітку необхідний такий досвід, за якого б він переконався в необхідності дотримуватися засвоєних ним норм взаємин. На думку дослідниці, дієвими є лише такі знання, які не нав'язуються дитині у формі готових висновків, а виникають унаслідок самоаналізу підлітком своїх властивостей, особливостей поведінки, коли він приходить до самостійних висновків.

У старшого підлітка виникає новий рівень емоційно-ціннісного ставлення до себе, а саме, відбувається усвідомлення ним своїх особливостей, своєї цінності,

місця в колективі, ставлення до нього інших людей. У цьому зв'язку почуття, які пов'язані з переживанням підлітком того, що він «відкриває» у собі, стають засобом виявлення, усвідомлення інтересів, особливим регулятором ставлення до людей. Симпатія у міжособистісних взаєминах виникає на основі спільності інтересів, а співпереживання емоційному світу іншої людини, пов'язане зі значущістю цієї людини для особистості. Враховуючи зазначене, емоції інформують про значення ситуації чи іншої людини для підлітка та спонукають його до певних дій, зумовлюючи загальну спрямованість і динаміку взаємин.

Мотиваційна сфера є особливою для кожного вікового періоду. У цьому зв'язку І. Бехом, Л. Божович, С. Занковим, Є. Ільїним, І. Коном та іншими, обґрунтовано характер мотиваційної сфери особистості підлітка [16, 22, 99, 107, 129 та ін.]. У підлітковому віці в центрі уваги постають питання, пов'язані з правилами громадської поведінки, нормами взаємин між людьми, починають складатися відносно стійкі й незалежні від випадкових впливів моральні погляди, судження, оцінки, формується власна система цінностей. Підліток узгоджує і будує свої взаємини з іншими відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, власних переконань і поглядів, що є виявом його вищих соціальних потреб у саморозвитку і самореалізації в конкретних формах життєдіяльності.

І. Бех [16] визначає потреби підлітків, реалізація яких потребує дотримання ним культури взаємин із іншими, а саме:

- потреба у престижі – проявляється у прагненні виразити свої особистісні якості через визнання, схвалення, позитивні оцінки з боку інших людей;
- потреба бути індивідуальністю – проявляється у прагненні до такого спілкування, за якого можна було б «прочитати» на обличчі, у мовленні, поведінці іншої людини визнання своєї унікальності;
- потреба бути серед інших – проявляється у спілкуванні заради самого спілкування, заради дружніх взаємин, заради усунення самотності тощо.

Підлітковий період розумово відсталих дітей ускладнюється особливостями їхнього інтелектуального розвитку, що негативно позначається на багатьох сферах життєдіяльності підлітка. Так, у підлітковому віці у розумово відсталих



збільшується кількість виникнення станів декомпенсації. Труднощі в поведінці та схильність до порушення правових норм зумовлені неадекватним співвідношенням норм поведінки з характером життєвих ситуацій та недорозвитком моральних понять.

О. Северов, В. Синьов [247] та інші науковці вказують, що для підлітків із порушеннями розумового розвитку характерні ухилення від навчання, дрібні крадіжки. Вихованці спеціальних шкіл схильні потрапляти під негативний вплив антисоціальних компаній, в яких схвалюється паління, вживання алкоголю, наркотичних речовин, порушення правових норм поведінки.

Однак, наявність у дітей із порушеннями розумового розвитку вищезазначених особливостей не звільняє спеціальну школу від розв'язання виховних завдань, зокрема виховання культури людських взаємин. У цьому зв'язку Г. Дульнев зазначав, що загальна спрямованість у вихованні учнів спеціальної школи залишається такою ж, як і для масової школи. Проте, на думку науковця, особливості розвитку дітей означеної нозології не можуть не враховуватись у процесі розв'язання школою виховних завдань. Рівень розв'язання виховних завдань у спеціальній школі буде елементарнішим, ніж у масовій школі [137].

Особливості виховання розумово відсталих старшокласників обумовлюють необхідність корекції, яку науковці В. Бондар [24], І. Дмитрієва [84], В. Липа [155], С. Миронова [183,184], В. Синьов [246] та інші, визначають як відносно самостійне педагогічне явище в системі спеціальної освіти, що здійснюється за допомогою педагогічних засобів – змісту, методики, організаційних форм – і є стрижнем усієї навчально-виховної роботи в спеціальному загальноосвітньому закладі.

Так, В. Синьов [246], досліджуючи вплив навчально-виховного процесу на подолання інтелектуальних вад розумово відсталих школярів, зазначає, що корекційні цілі мають сприяти:

- формуванню якостей знань учнів, їх об'єктивності, усвідомленості, узагальненості, повноти, систематизованості;
- активізації пізнавальних процесів;
- формуванню у школярів операційних і процесуальних компонентів

розумової діяльності, закріпленню умінь і навичок її здійснення, цілеспрямованості і планомірності, забезпеченню їх усвідомленості;

- корекції в аномальних дітей особистісних параметрів інтелектуальної діяльності, її позитивної мотивації, критичності і самокритичності, самостійності.

Вивчаючи процес корекційно-виховної роботи, В. Липа [155] довів, що ефективність корекційно-розвиваючого навчання є тим вищою, чим точніше й адекватніше визначені його навчально-виховні цілі.

Дослідники (Л. Аксьонова, В. Бондар, О. Вержиховська, А. Висоцька, І. Дмитрієва, В. Липа, М. Малофєєв, С. Миронова, Н. Морозова, В. Синьов, О. Хохліна та ін. [255, 24, 46, 48, 84, 155, 169, 183, 188, 246, 277 та ін.]) зазначають, що ефективність виховання розумово відсталої дитини залежить від навчально-розвиткового середовища, у якому вона перебуває (створення пізнавальних ситуацій, стимулювання самостійних висновків), що підвищує рівень інтелектуального та особистісного зростання розумово відсталих дітей.

На думку С. Миронової [183, 184], у процесі виховання особистості дітей із порушеннями розумового розвитку необхідно враховувати і суб'єктивні фактори, зокрема негативний досвід перебування цих дітей у масовій школі, негативний вплив сім'ї, педагогічну занедбаність, випадки алкоголізму, наркоманії тощо.

Я. Нікітіною [202] визначено основні шляхи удосконалення змісту корекційно-виховного процесу в спеціальній школі, а саме:

- необхідність чіткого визначення основних цілей та завдань роботи з морального виховання, показників і критеріїв встановлення її ефективності, кінцевої мети виховного процесу, до якої потрібно прагнути як до результату корекційно-виховного впливу на особистість дитини;

- здійснення цілеспрямованого виховного впливу на особистість школяра в усіх сферах його діяльності (на уроках, у позакласній роботі, в процесі організації виховних заходів);

- планування змісту виховної роботи та використання спеціальних методів із урахуванням вікових можливостей дитини, з поступовим ускладненням змісту за роками навчання;

- активізація морального виховання; формування в процесі виховання позитивних мотивів учинків, поведінки та діяльності школярів;
- застосування нетрадиційних форм виховної роботи;
- врахування рівня розумового та емоційного розвитку кожного учня.

Прийоми та методичні підходи в корекційній системі виховання культури людських взаємин розумово відсталих старшокласників мають становити органічну частину методів виховання, які Б. Брунов, А. Висоцька, Г. Дульнєв та ін. [30, 48, 88 та ін.] розподіляють на методи формування свідомості та методи формування суспільної поведінки й досвіду суспільних відносин.

Науковці Л. Аксьонова, Т. Богданова, Н. Назарова [255, с. 278] класифікують методи корекційного виховання більш докладно:

- осмислення соціального досвіду, діяльності й поведінки (інформаційні) – бесіда, консультування, використання літератури й мистецтва, приклади з навколишнього життя;
- формування соціального досвіду (практичні, діяльнісні) – залучення до діяльності, вправи, виховні ситуації, гра, ручна праця, образотворча і художня діяльність;
- стимулювання й корекції дій і стосунків (спонукально-оцінні) – свобода вибору, зміна змісту діяльності, ситуація успіху, педагогічна вимога, заохочення, засудження, осуд, покарання;
- самовизначення особистості – саморефлексія, самопізнання, самовиховання.

В. Синьов [246] у виховній роботі виділяє групи методів, які необхідно використовувати для формування правильної поведінки вихованців спеціальної школи, а саме, методи, спрямовані на:

- формування моральних знань учнів, оцінок і переконань (розповідь, бесіда, роз'яснення, переконання, робота з текстовими джерелами інформації, диспут, аналіз ситуацій відповідного змісту, рольові ігри, що моделюють правильну поведінку в різних ситуаціях);

- формування досвіду суспільних стосунків, умінь і навичок соціально-нормативної поведінки (практична організація різних видів діяльності і міжособистісного спілкування в різноманітних ситуаціях, вправи, привчання);

- методи які стимулюють соціально-нормативну поведінку особистості й колективу або ж гальмують прояв соціальних відхилень (заохочення, змагання, засудження, покарання).

На думку В. Синьова, основними вимогами, що висуваються до морального аспекту виховання школярів, є:

- доступність змісту поданої інформації (забезпечується конкретністю матеріалу, його зв'язком з життєвим досвідом дітей, використанням прикладів, наочних засобів);

- емоційність змісту і форми роботи (використання елементів гри, змагання);

- забезпечення інтелектуальної активності учнів (забезпечується за умови дійсного розуміння різних компонентів інформації).

Дослідники у галузі корекційної педагогіки (В. Бондар, А. Висоцька, О. Гонєєв, Л. Казакова, А. Капустін, В. Липа, С. Миронова, Л. Одинченко, В. Синьов, В. Сластьонін, О. Хохліна та ін. [24, 48, 67, 113, 265, 155, 184, 206, 246, 277 та ін.] виділяють специфічні, здебільшого нестандартні методи корекції відхилень у поведінці та особистісному розвитку дітей, що набувають особливого значення з огляду на психічні особливості розумово відсталих учнів:

- сугестивні методи психокорекції (навіювання, самонавіювання, поведінкові тренінги, конгруентна комунікація, руйнування конфліктів, ігри-драматизації);

- дидактичні методи корекції, що включають аргументацію, переконання, діалогізацію;

- інтерактивні методи;

- методи навчання саногенного мислення, спрямовані на керування собою, на зміцнення свого нервово-психічного здоров'я, саморефлексію;

- арттерапія, соціальна терапія.

Проблема культури людських взаємин органічно пов'язана із сучасним осмисленням морального виховання, пошуком таких моральних орієнтирів і норм,

які забезпечать повноцінні взаємини в усіх сферах людського буття. У цьому зв'язку необхідно зазначити, що окремі питання морального виховання дітей із порушеннями розумового розвитку науковці-дефектологи спрямовують на систематичне формування моральної свідомості, а саме:

- моральних знань, етичних поглядів і переконань (А. Белкін, Н. Буфетов, Г. Дульнев, І. Єременко, А. Капустін, Т. Саксонова, Н. Тарасенко, Л. Шамко та ін. [13, 35, 88, 89, 265, 240, 265, 279 та ін.] );

- активної життєвої позиції дитини (Т. Пороцька [225]);

- довільної моральної поведінки, свідомої дисципліни, навичок і звичок суспільної поведінки (А. Белкін, М. Буфетов, О. Гаврилов, Г. Дульнев, Л. Кузьменко, В. Мачихіна, С. Рубінштейн, Г. Савіцька, В. Синьов та ін. [13, 34, 35, 57, 88, 147, 175, 236, 239, 246, та ін.] );

- навичок культури поведінки й моральної оцінки на вчинки (М. Буфетов, В. Жиленкова, Л. Каукенайте, В. Кузьміна, Л. Саралійська, Н. Хамська та ін. [34, 96, 118, 241, 276 та ін.] );

- моральних якостей (О. Вержиховська, Г. Дульнев, О. Ненашева, Т. Пороцька [47, 88, 225 та ін.] );

- особливостей особистісних взаємовідношень між учнями (В. Варянен, К. Гордієнко, Л. Даргевічене [39, 69, 78]).

М. Буфетов [35], Н. Тарасенко, А. Капустін [265] вказують на те, що моральна поведінка формується на основі розвитку у дітей умінь усвідомлено сприймати та узагальнювати моральні норми, аналізувати й оцінювати вчинки, взаємопов'язувати знання й практичну моральну діяльність. Зокрема, М. Буфетов зазначає, що процес засвоєння різних моральних норм дітьми з порушеннями розумового розвитку (навіть одного класу) відбувається нерівномірно. Вчений характеризував їхні знання про моральні норми як нечіткі або помилкові, які мають неузагальнений характер, і, як правило, пов'язаними з певною конкретною ситуацією. Розуміння учнями спеціальної школи моральних понять, та виконання встановлених норм поведінки, на думку науковця, повинні забезпечуватися в навчальній роботі та продовжуватися у різних формах виховної роботи. У цьому зв'язку М. Буфетов значну роль

відводить позаурочним виховним заходам, зокрема, систематичному проведенню бесід, але їх проведення можливе лише за умови наявності в учнів необхідних знань.

І. Єременко [95], запропонував шляхи корекції неправильно сформованих у зазначеної категорії дітей моральних понять і оцінок, а саме:

– перехід діяльності учнів із уявного засвоєння інформації до знайомства з наочним значенням морального вчинку та включення його в реальні соціальні стосунки;

– дотримання суворої послідовності, узгодженої з темпом розвитку дитини, починаючи від мінімального до більшого обсягу засвоєваних понять, від елементарних до більш складних узагальнень;

– надання учням достатньої допомоги у формуванні моральних узагальнень на базі емпірично накопичених фактів.

В. Мачихіна [175] вказує на необхідність створення таких умов, які б максимально дозволили учню проявити самостійність та ініціативність. На її думку, в учнів формуються необхідні моральні поняття, навички культурної поведінки, як передумова соціальної адаптації старшокласників, яка є одним з механізмів соціалізації.

Отже, науковці в галузі корекційної педагогіки вказують на потенційні можливості виховання в учнів із порушеннями розумового розвитку культури людських взаємин, особливо в учнів старших класів.

### **1.3. Українська література як засіб виховання культури людських взаємин розумово відсталих підлітків**

У сучасному процесі державотворення гуманітарна сфера, до якої належить і освіта, відіграє першорядну роль, адже найбільшою цінністю кожного цивілізованого суспільства є людина. Українській державі необхідне покоління, здатне до сприймання національних і загальнолюдських моральних цінностей, до діяльності та спілкування, тому сьогодні особливого значення в національній системі освіти набуває виховання в учнів культури людських взаємин.

Різні науки вивчають людину, утім саме для літератури вона цінна своєю духовною, моральною сутністю, яка виявляється в різноманітних її суспільних діях і вчинках, у ціннісному ставленні до інших людей. Здатність літератури впливати на духовний світ особистості закладено в самій природі останньої. Читач, слухач художнього твору виступає не тільки як об'єкт споживання духовних багатств, а й як об'єкт його впливу. Дієвість виховного впливу літератури зумовлена її здатністю утверджувати моральні принципи через систему художніх образів, тобто не тільки раціонально, а й емоційно-чуттєво, в результаті чого художній твір не тільки збагачує особистість життєвим досвідом і засвоєнням моральних норм, а й викликає певне емоційне ставлення до нього, сприяючи своєрідному переходу об'єктивних знань в особисті цінності.

Перевага художньої літератури як засобу виховання в учнів культури людських взаємин у тому, що вона активно впливає на почуття і розум дитини, розвиває сприйнятливість та емоційність. Недостатній розвиток цих якостей психіки дитини призводить до штучного обмеження можливостей, до виховання людини, яка не відчуває, не розуміє, а сліпо слідує засвоєним правилам поведінки. У цьому зв'язку Л. Виготський [56], визначаючи мистецтво як сукупність естетичних знаків, які спрямовані на збудження в людині емоцій, назвав ці емоції «розумними», оскільки вони несумісні з сухим раціоналізмом, насичені вищими духовними прагненнями, перш за все прагненням до прекрасного. На думку Б. Теплова [267], мистецтво охоплює різні сторони психіки людини: уяву, почуття, волю, розвиває її свідомість і самосвідомість, формує світогляд. Для цього мистецтво володіє значним арсеналом специфічних засобів, відсутніх в інших формах людської свідомості, а саме, ідеологічні аспекти в художньому творі, будучи органічно вплетеними в тканину художніх образів, впливають на свідомість людини непомітно, як на розум і почуття. Науковець вважає, що в процесі переживань виникають певні моральні оцінки та ставлення, які мають незрівнянно більшу силу, ніж просто повідомлені чи засвоєні оцінки.

Важливим засобом у вихованні культури людських взаємин як невід'ємної складової морального виховання виступає духовно-культурна спадщина людства й

українська література зокрема, оскільки саме література як мистецтво слова через систему художніх образів збагачує особистість життєвим досвідом, надає можливість пізнавати сутність людей та взаємин між ними, формує основи моральної свідомості й моральної поведінки. Науковці (Л. Бельська, Ю. Бондаренко, Н. Волошина, Л. Драчук, В. Неділько, Є. Пасічник, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. [15, 26, 50, 87, 197, 215, 262, 271 та ін.]) стверджують, що твори художньої літератури акумулюють і зберігають системи ціннісних пріоритетів суспільства, виражаючи таким чином його потреби в поширенні та функціонуванні моральних цінностей. У той же час, твір мистецтва як духовний феномен виражає субстанціональні властивості морально-ціннісної сфери особистості як у своїй предметній структурі, так і в функціональних значеннях, через які художня творчість входить у духовну культуру особистості, відкриває можливість осягнення особистісних смислів і оцінок іншої людини, виконуючи при цьому роль внутрішнього джерела її розвитку і регулятора зовнішньої поведінки.

Вагомий внесок у проблему використання художнього слова щодо формування в учнів моральних цінностей зробили такі педагоги, як В. Галузинський, М. Євтух, Л. Рувінський, М. Скаткін, Н. Щуркова та ін. [61, 93, 237, 250, 286 та ін.]. Методисти Т. Бугайко, Ф. Бугайко [31] доводять, що виховне значення літератури полягає саме в тому, щоб зосередити увагу школярів на важливих ідеях твору шляхом аналізу й синтезу прийти до висновків, що стануть фундаментом їхніх переконань. Дослідники закликають усіма можливими засобами літератури підвищувати розумовий і моральний рівень дітей, виховувати морально-ціннісні орієнтації, що стануть фундаментом їхніх переконань.

Вирішуючи завдання виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури, необхідно звернутися до літературної спадщини П. Грабовського, Б. Грінченка, І. Котляревського, М. Коцюбинського, П. Куліша, П. Мирного, І. Нечуй-Левицького, Г. Сковороди, Л. Українки, І. Франка, Т. Шевченка та ін. Митці стверджують, що гуманізм, сердечність, любов, співчуття є не просто абстрактними моральними категоріями, а результатом виховання найважливіших моральних якостей особистості, які є



визначальними в людських взаєминах. У творах зазначених письменників зображені приклади, які змальовують людські взаємини, почуття, вчинки, демонструють багатий внутрішній світ героїв, що тлумачиться нами як приклад виховання у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин. Оскільки кожен із творів змальовує позитивні моральні якості особистості, тобто ціла низка літературних героїв своїм життям, учинками та внутрішнім світом спроможні допомогти розумово відсталим старшокласникам керувати своєю поведінкою під час взаємодії з іншими людьми.

Характер нашого наукового дослідження дозволяє звернутися до творів сучасної української літератури у вимірах найновіших досягнень сучасного літературознавства, оскільки вони містять цінний виховний матеріал, що спирається на традиції українського народу, означені духовною сутністю і міццю самих авторів. Сучасна українська література торує суто національний шлях розвитку культури, психології, історії, сприяє формуванню української ментальності (Е. Андієвська, С. Гридін, Л. Костенко, О. Луцевська, М. Павленко, І. Роздобудько, М. Савка, Н. Сняданко та ін.).

Низку дисертаційних досліджень присвячено різним аспектам морального виховання молодших школярів і старшокласників на матеріалі художньої літератури, а саме:

- формування у молодших школярів естетичної оцінки художнього твору на уроках читання (Н. Гоголь [83]);
- загальнолюдських моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення української літератури (Г. Бондаренко [26]);
- морально-етичне виховання учнів на традиціях українського народу в процесі вивчення літератури (Л. Драчук [87]).

Проблема культури людських взаємин органічно пов'язана із сучасним осмисленням морального виховання, одним із провідних засобів якого вчені (Р. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський та ін. [238, 260, 262 та ін.]) визначають український фольклор – невід'ємний компонент педагогічної культури України. На думку науковців він є універсальною педагогічною системою, в якій

тисячоліття народного досвіду вже відібрали самі природні й необхідні форми розвитку логічного й образного мислення, моральних ідеалів. У цьому зв'язку К. Ушинський [271] розглядав фольклор як «вікно», через яке можна показати дітям той чи інший бік життя народу. Він вважав його прекрасним матеріалом для виховання моральних якостей, естетичних уявлень, глибоких і благородних почуттів.

У площині проблеми дослідження насамперед необхідно розглянути сутність фольклорних жанрів, які є актуальними у вихованні культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників. На нашу думку, найпоширенішим є українська казка, яка сприяє сукупному рішенню завдань розумового, морального й естетичного виховання.

Ще одним важливим жанром українського прозового фольклору у вихованні культури людських взаємин розумово відсталих старшокласників є документальна проза, зокрема легенди та перекази, які за своїм змістом, формами презентації на уроках, діапазоном застосування, відрізняються від казок вірогідністю зображеного, наявною частиною фантастичного й реального в них.

Вінцем мудрості й досвіду минулих поколінь є малі фольклорні форми народного мистецтва (прислів'я, приказки тощо), які виконують освітню, виховну й розвивальну функції. Тематика таких творів характеризується легкістю сприймання, цікавим сюжетом й доступністю змісту, їх вивчення відбувається без спеціально сформованих знань чи вмінь. Коротко й лаконічно виражаються ідеї морального виховання в народних прислів'ях і приказках, які влучно характеризують людину та її вчинки (*«Без сім'ї і без роду – хоч з моста в воду»*). У народних прислів'ях і приказках знайшли своє відображення поняття людяності, вони закликають любити та поважати гідність чесної людини (*«Хто принижує чужу честь, той і свою топче»*), цінити справжню дружбу (*«Для приятеля нового не пускайся старого», «Яку дружбу заведеш, таке й життя поведеш»*), любові до матері, сім'ї, поваги до старших (*«Як матір покинеш, то й сам загинеш»*).

Наступним підвидом поетичного фольклору є українські народні пісні – ліричні поетично-музичні твори, в яких відбиті почуття, переживання, думки

людини, пов'язані з її особистим життям, подіями в сім'ї, родинними взаєминами («*Не вчися, коте, красти*», «*Летіла зозуля*»).

Утім, не можна уявляти художню літературу як набір порад чи керівництво до дії. У такому випадку вона не була б художньою. Літературний твір – це цілісна тканина, яку не можна різати по живому, розділяючи на факти та поради читачам, оскільки описане – це дійсність, побачена художником, усвідомлена та подана читачам із певною оцінкою, думки і почуття, переживання, якими ділиться художник. У художньому творі проявляється душа художника, його моральна позиція, події та характери завжди мають відтінок певної авторської оцінки. Письменник, хоче він того чи ні, виказує своє відношення до описаного, одні дії героя він вважає правильними, іншими він обурюється, одним героям він співчуває, інших зневажає. Ці почуття передаються читачу, – і ось він переживає все разом із героями, з автором – радіє, сміється та плаче. А відбувається це тому, – запевняють психологи, – що сприймання мистецтва – це активний процес, у який входить і емоційне переживання, і робота уяви. У цьому зв'язку Б. Теплов [267], аргументуючи положення відносно виховання юного читача, доводить, що виховне значення творів мистецтва складається з того, що вони дають можливість увійти «в середину життя», прожити частину життя, відображену в світлі певного світогляду. Важливим є й те, що в процесі цього переживання виникають моральні оцінки та ставлення, які мають незрівнянно більшу силу, ніж просто повідомлені чи засвоєні оцінки.

Літературний розвиток учня – дуже складний і суперечливий процес, який розвивається не лінійно, а по висхідній спіралі. Кожен період розвитку має свої неповторні можливості, зумовлені закономірностями внутрішньої логіки індивідуального становлення особистості. Так, для молодших підлітків характерна посилена емоційність і безпосередність художнього сприймання, наочно-образна форма мислення. Дитяче сприймання художнього твору відзначається підвищеною яскравістю, багатством асоціацій, воно безпосереднє, конкретне, повне барв і звуків. У дітей особливо загострюється чутливість до художнього слова, його смислових і інтонаційних відтінків. Молодші підлітки здатні майже дослівно переказувати

окремі епізоди твору, зберігаючи їх колорит, фіксувати увагу на багатьох таких деталях, які випадають з поля зору дорослих. Однак їхня увага до деталей зовсім не означає, що вони добре осмислюють їх у контексті цілого. Для них характерна фрагментарність, навіть позаконтекстність, інформативний рівень сприймання літератури, вони не бачать нерозривного взаємозв'язку всіх компонентів художнього твору як цілісної художньої структури. Молодші підлітки не завжди можуть уловити підтекст твору, непрямую авторську характеристику, не досягають усієї широти художніх узагальнень письменника, не виявляють особливого інтересу до почуттів героїв, не вміють розкрити їх причини, однак вони добре усвідомлюють моральні якості персонажів, адже в житті зустрічаються з людьми, які відрізняються одні від одних своїми характерами.

Старший підліток вступає в нову фазу свого розвитку, яку психологи називають фазою егоцентризму. Як відзначає І. Кон [129], найцінніше психологічне набуття старших підлітків – «відкриття свого внутрішнього світу, яке рівнозначне для юнака справді Коперниковій революції... Знаходячи здатність занурюватися в себе і насолоджуватися своїми переживаннями, підліток і юнак відкриває цілий світ нових почуттів, красу природи, звуки музики, відчуття власного тіла». Ця особливість впливає і на характер сприймання художніх творів, відбувається своєрідне переакцентування в їх сприйманні від фабульного – до проблемно-психологічного. Якщо важливою перспективою для молодшого підлітка є пізнати навколишню дійсність, то для старшого – визначитися в ній. Він схильний приміряти все зі своїм «я», щоб глибше зрозуміти себе, свої можливості. Однак естетичні критерії оцінки художніх творів дітьми цього віку ще не можуть бути стійкими, оскільки в них не склалася відповідна ціннісно-орієнтаційна система.

Сприймання художнього твору – складний психічний акт. Необхідно зазначити, що на думку П. Якобсона «художнє сприймання» відноситься до трактування терміну «сприймання» в його широкому значенні, оскільки сприймання мистецтва пов'язане з різноманітними актами мислення та переживаннями [287, с. 12-13]. Л. Виготський [56] акцентує увагу на формуванні читацького сприймання

учнів і важливості цього процесу в житті людини та суспільства в напрямку гуманізації освіти.

Аналіз літературних джерел дозволив виділити психологічні особливості сприймання творів художньої літератури учнями з порушеннями розумового розвитку. Так, сприймання літературного образу є складною аналітико-синтетичною діяльністю, де на перший план виступають пізнавальні процеси (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння). На фрагментарність сприймання учнями означеної нозології окремих змістових одиниць тексту вказують В. Василевська, Г. Дульнев, Л. Занков, Н. Лур'є, Р. Луцкіна, В. Петрова, Б. Пінський, Ж. Шиф та ін. [40, 88, 99, 162, 163, 217, 220, 228 та ін.]. На думку науковців твори художньої літератури недостатньо усвідомлюються учнями, а тому не завжди пробуджують у них почуття, оцінки, переживання.

Низький рівень мовленнєвого розвитку розумово відсталих старшокласників є серйозною перешкодою для адекватного сприймання, оскільки вони неправильно тлумачать синоніми, зазнають труднощів у диференціації спільнокореневих слів тощо. У цьому зв'язку, Н. Тарасенко [264] зазначає, що у дітей із порушеннями розумового розвитку на низькому рівні знаходиться словник прикметників, які позначають внутрішні якості та стани людини.

З. Смирнова [251], Н. Тарасенко [264] акцентують увагу на корекційно-виховному значенні цієї семантичної групи слів для розвитку мовлення та прищеплення моральних якостей в учнів спеціальної школи.

У своїх дослідженнях Н. Морозова [189], визначає рівні розуміння художнього тексту, а саме:

- перший – розуміння фактичного змісту тексту;
- другий – усвідомлення підтексту;
- третій – розуміння мотиваційної сторони поведінки героїв, відношення до твору.

В. Куликов [148] стверджує, що емоційний відгук присутній у всіх градаціях розуміння літературного героя. На думку дослідника, емоційне сприймання є лише

першою сходинкою розуміння, утім, саме почуттям читача належить важлива роль. На другій сходинці розуміння провідна роль належить розумовій діяльності.

Процес проникнення в психологію літературного героя залежить від правильного розуміння мотивів поведінки персонажів, оскільки важливо не тільки що робить людина, але й чому вона це робить. У цьому зв'язку, О. Сверстюк [243] виділяє три сходинки розуміння мотивів поведінки літературних героїв:

– перша – учні не аналізують мотиви поведінки героя, а обмежуються лише описом учинку на основі загального враження, або ж вказівкою на риси його характеру;

– друга – складається з уявлень про інтереси та переживання героя, школярі односторонньо аналізують мотиви вчинків;

– третя – учні критично усвідомлюють вчинки.

На думку науковців [12, 29, 36, 40, 53, 58, 89, 148, 163, 200, 243, 251, 264 та ін.] в учнів із порушеннями розумового розвитку за прочитаними словами не виникають взагалі або виникають дуже слабкі конкретні уявлення, наглядні образи. Утім розуміння змісту художнього твору, перебігу його подій, учинків літературних героїв опосередковано впливає на формування рис характеру особистості розумово відсталого старшокласника.

В. Василевська [40] стверджує, що розуміння літературних творів може розглядатися в плані єдності інтелектуального й емоційного, тільки ця умова забезпечує повноцінне сприймання художнього образу. Дослідниця доводить, що в учнів із порушеннями розумового розвитку спостерігається роз'єднаність зазначених компонентів, яка виражається в нерозумінні підтексту, мотивів поведінки дійових осіб, у невмінні визначати контекстні зв'язки. В. Василевська зазначає, що дати правильну оцінку вчинку літературного героя учням означеної нозології дуже важко, навіть у старших класах.

Науковці М. Гнезділов, Н. Сорокіна, Н. Тарасенко та ін. [64, 252, 264 та ін.], вказують на те, що в учнів із порушеннями розумового розвитку страждає аналіз сприймання матеріалу, в процесі відтворення, спостерігаються порушення послідовності в передачі окремих змістових одиниць тексту.

Порушення у дітей означеної нозології узагальнюючої та абстрагуючої функції слів негативно позначається на змістовій стороні виконання будь-якого завдання та проявляється під час встановлення складних диференційованих зв'язків (В. Лубовський, М. Певзнер та ін. [159, 216 та ін.]).

Недосконалість аналізу та синтезу особливо помітно в учнів із порушеннями розумового розвитку в процесі розбору змісту прочитаного. Такий учень сприймає зміст фрагментарно, як просту послідовність конкретних фактів, які не пов'язані між собою внутрішніми логічними зв'язками, не усвідомлює тривалості, одночасності й послідовності подій. Без сторонньої допомоги учні, навіть у 5-9 класах, утруднюються в розчленуванні тексту на логічні закінчені частини, у визначенні головної думки, мотивів дій і вчинків героїв, встановленні причинних зв'язків між подіями і фактами.

Проте, у площині нашого дослідження необхідно зазначити і про багатоаспектність вирішення проблеми вивчення героїв літературних творів. Так, у своїх доробках науковці [148, 163, 200, 221, 243, 251, 252, 264 та ін.] визначають послідовність роботи щодо вивчення персонажів літературного твору, способи їх розкриття, зв'язок аналізу літературних героїв із вирішенням завдань виховного характеру. В процесі аналізу літературних персонажів дослідники рекомендують проводити роботу, спрямовану на збагачення словникового запасу школярів.

Отже, література як мистецтво слова розкриває для розумово відсталих старшокласників дивовижний світ, надає можливість пізнавати сутність людей та моральних цінностей. Письменники як майстри художнього слова намагаються так відтворити різноманітність людських характерів, взаємин і безліч подій, щоб це стало в уяві школярів у вигляді живих картин і викликало в них відповідні почуття та переживання. Твори української літератури є засобом впливу на процес формування основ моральної свідомості школярів, що зумовлює позитивні зміни у її когнітивній, емоційній і поведінковій сферах.

#### **1.4. Стан роботи з виховання культури людських взаємин в практиці сучасної спеціальної школи**

Дослідження стану роботи з виховання культури людських взаємин в сучасній спеціальній школі проводилося за допомогою аналізу Державного стандарту спеціальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку, навчальних програм для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей «Читання» 5-10 класи [227], підручників «Літературна читанка» для 7 – 9-х класів [94, 199, 222], уроків літературного читання, програми з виховної роботи [226], анкетування педагогів і батьків учнів із порушеннями розумового розвитку. Дослідження здійснювалося на базі 6 шкіл Донецької, Харківської та Сумської областей.

На сьогодні в Україні дійсний Державний стандарт спеціальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку [80]. Проаналізуємо, чи достатньо в ньому відбито умови для виховання у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин засобами української літератури в межах спеціальної школи. Перш за все, завданням виховання у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин засобами української літератури повинен відповідати зміст освітньої галузі «Мова і література», до якої належить навчальний предмет «Літературне читання», структуру і зміст якого спрямовано на розв'язання комплексу навчально-виховних завдань.

Так, відповідно до Державного стандарту, зміст предмету «Літературне читання», спрямовано на формування в учнів основ читацької культури та формування особистості учня з порушеннями розумового розвитку засобами художньої літератури. У цьому зв'язку зазначена мета реалізується через вирішення загально-навчальних і корекційно-розвивальних завдань. Вирішення загально-навчальних завдань передбачає:

- формування в учнів навичок читання;
- вироблення вмінь повноцінно сприймати на слух і в процесі власного читання художню літературу в емоційній та логічній єдності;
- розвиток зв'язного мовлення;



– моральне та естетичне виховання на основі формування образних уявлень, емоційно-оцінного ставлення до прочитаного.

Вирішення корекційно-розвивальних завдань передбачає:

- формування в учнів із вадами інтелектуального розвитку чуттєвої основи для розуміння літературних образів;
- розвиток розумових можливостей;
- сприяння громадянському, моральному, естетичному вихованню школярів.

Вивчення творів української літератури в 7 – 9-х класах здійснюється за навчальною програмою для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей («Читання» 5-10 класи), укладач – Н. Кравець [227]. Програму розроблено на підставі Державного стандарту спеціальної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку [80].

У «Пояснювальній записці» до програми зазначається, що «Читання» як навчальний шкільний предмет в комплексі покликаний виконувати пізнавальні, виховні та естетичні функції у формуванні підростаючого покоління, поєднуючи в собі історичний, культурологічний, літературознавчий, морально-етичний та естетичний аспекти. Починаючи з 7-го класу і до кінця шкільного навчання, учні працюють із літературними творами окремих авторів, оскільки починається так зване літературне читання. Відповідно до Програми школярі ознайомлюються з кращими творами української класичної та сучасної літератури. Безсумнівно, позитивним чинником є те, що укладачем програми враховано, що українська література в загальному світовому контексті є свідченням духовної та цивілізаційної розвиненості українського народу, невід'ємною складовою його національної культури. Засобами мистецтва слова вона допомагає формувати, збагачувати внутрішній світ людини, особисту культуру, спрямовувати морально-етичний потенціал, розвивати інтелект.

В основу побудови програми покладено такі принципи:

- антропологічний (корекція недоліків розумового розвитку);
- репрезентативний (набутки української літератури від давніх часів до сьогодення демонструються на кращих літературних художніх зразках);

- взаємозв'язку українознавчого й естетичного підходів до вивчення художнього твору в школі;

- збалансованості між доступністю творів учнівському сприйманню й розумінню та вимогами сучасної літературознавчої науки (у доборі текстів, формуванні їх доступності).

Добір змістового наповнення програми ґрунтується також і на дотриманні дидактичних принципів доступності, послідовності, системності, доцільності, наступності в навчанні. Основний зміст програми подається, зважаючи на такі чинники:

- відповідність матеріалу розумовим можливостям учнів;
- системне розміщення матеріалу, що забезпечує адекватність його сприймання, розуміння, з подальшим усвідомленням для використання в навчанні та життєдіяльності;

- реалізація в змісті системи моральних і художньо-естетичних уявлень, що відповідають вимогам виховання національно свідомих громадян України.

У програмі знаходять своє відображення змістові лінії Державного стандарту з читання:

1. Художні твори для читання та їх зміст (коло читання) охоплює кращі художні твори, доступні учням певного класу: твори усної народної творчості (легенди, казки, перекази, думи); малі фольклорні жанри (загадки, приказки, прислів'я); доступні учням твори української класичної та сучасної літератури (актуального морального змісту). Зміст навчального матеріалу в програмі розподілено за розділами й темами: у восьмому і дев'ятому класах учні вивчають твори усної народної творчості, Т. Бордуляка, В. Винниченка, О. Вишні, М. Вовчок, Б. Грінченка, О. Гончара, Є. Гуцала, О. Довженка, Я. Качури, Л. Костенко, М. Коцюбинського, Д. Павличка, М. Рильського, В. Симоненка, Л. Смілянського, В. Сосюри, П. Тичини, Л. Українки, І. Франка, Т. Шевченка та ін.

Програма містить художні твори, в яких розкриваються взаємини між людьми, людські чесноти, на яких базується культура людських взаємин. Такими творами є: у восьмому класі «Украла» Б. Грінченка, «Дорогою ціною» М. Коцюбинського,

«Захар Беркут» І. Франка. У дев'ятому класі розгляд цієї проблеми пропонується на прикладах творів Б. Грінченка «Грицько», «Без хліба», В. Винниченка «Федько-халамидник», І. Нечуй-Левицького «Микола Джеря». Зазначені твори можуть стати істотним фактором у формуванні характеру молодшої особи, її духовного світу, світоглядних переконань, моральних якостей.

2. Формування навички читання.

3. Смісловий і структурний аналіз тексту – передбачає аналіз тексту літературного твору, завданнями якого є сприймання художнього образу, розуміння того, що хотів сказати автор цим твором.

4. Художньо-естетичний розвиток. Завдяки слову як засобу створення художнього образу розумово відсталі учні вчаться сприймати й адекватно оцінювати зображене, усвідомлення ролі засобів виразності в творі допомагає зрозуміти й перейнятися емоційним змістом твору, що створює умови для формування в учнів мотиваційної сфери, здатності емоційно реагувати на зображене в творі, виявляти оцінне ставлення до нього.

5. Елементи літературознавчої пропедевтики, бібліотечно-бібліографічні знання й уміння.

Програма є основою для календарно-тематичного та поурочного планування, в якому вчитель, враховуючи запропоновану кількість годин на вивчення тем у межах певного розділу (8 клас – 102 години на рік, 3 години на тиждень; 9 клас – 68 годин на рік, 2 години на тиждень), розподіляє години на вивчення художніх творів і види навчальної діяльності, що дає можливість педагогу творчо підходити до реалізації програми в кожному класі, враховувати інтереси й рівень підготовки учнів.

Об'єктом вивчення навчального предмету «Літературне читання» є художній твір, його духовно-етична сутність, що зумовлює відповідну організацію уроку. Так, у центрі уроку поставлено аналіз художнього твору. Тому домінантною формою навчання є діалог, який відбувається на всіх етапах навчальної діяльності. У процесі реалізації корекційно-розвивальних завдань педагог привчає учнів:

– усвідомлювати зміст художнього твору шляхом аналітико-синтетичної роботи;

- критично-мислити на основі аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, узагальнення зображеного в творах;
- обґрунтовувати оцінне ставлення до подій і вчинків героїв;
- формує позитивні моральні якості;
- виховує повагу до людей, людяність, товаристкість, доброзичливість, чесність.

Узагальнюючи можна зазначити, що у змісті навчальної програми предмету «Літературне читання» для учнів 7 – 9-х класів спеціальних шкіл є значні потенційні можливості для виховання у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин.

Однією з передумов якісної роботи вчителя й ефективності навчання учнів української літератури є наявність підручників. Так, вивчення української літератури в 7-х, 8-х і 9-х класах спеціальної загальноосвітньої школи здійснюється за підручниками «Літературна читанка», а саме:

1. Єременко І. Г. Літературна читанка : підруч. для 7 кл. допом. шк. / І. Г. Єременко, Н. П. Кравець, О. Д. Чекурда. – К. : Освіта, 2000. – 204 с.

2. Нижник Л. І. Літературна читанка : підруч. для 8 кл. допом. шк. / Л. І. Нижник, О. С. Сагірова. – К. : Освіта, 2001. – 240 с.

3. Плешканівська Г. М. Літературна читанка : підруч. для 9 кл. допом. шк. / Г. М. Плешканівська – 2-ге вид. – К. : Освіта, 2002. – 208 с.

Необхідно зазначити, що підручники побудовані за хронологічним принципом, що дає можливість ознайомлювати учнів із біографічними відомостями про письменників і містять такі розділи: «Усна народна творчість», «Українська література ХІХ – початку ХХ ст.», «Українська література ХХ – початку ХХІ ст.». Навчальний матеріал подається невеликими за обсягом частинами у вигляді різноманітних рубрик. В окремих розділах подається біографія та творчість письменників, пропонується аналіз художнього твору, передбаченого програмою для текстуального вивчення.

Однак, на нашу думку, в підручниках недостатньо запитань і завдань проблемного характеру, які б націлювали учнів із порушеннями розумового розвитку

на більш глибоке осмислення сутності моральних якостей, їх проявів у вчинках і взаєминах літературних героїв, розвивали б уміння аналізувати та порівнювати їх.

На нашу думку, незважаючи на потужні вербально-сенсові засоби, література не може дати візуальну картину подій. У цьому зв'язку необхідно враховувати і недостатність сприймання словесної інформації учнями означеної нозології. Враховуючи зазначене, підручники недостатньо ілюстровані репродукціями українських і зарубіжних художників, фотоматеріалами, що впливає на емоції та почуття учнів, сприяє посиленню враження від художнього твору, а також асоціативної пам'яті, яка допоможе надовго зберегти ці враження.

Аналіз уроків літературного читання засвідчив, що в спеціальній школі міцно утвердилося таке вивчення літератури, при якому основний акцент робиться не на формування особистісного ставлення учнів до моральних якостей і вчинків літературних героїв, а на запам'ятовування висновків і фактів. Подібне знайомство з художніми творами, на нашу думку, збіднює їх моральний вплив на учнів, знижує інтерес до мистецтва. Звичайно, дати учням певну суму знань і фактів конче необхідно, без них сам процес ознайомлення з художніми творами був би неповноцінним. Однак набуття знань не найголовніша мета вивчення літератури в школі. На багатьох уроках літературного читання ще має місце сухий раціоналізм, надмірна логізація прочитаного, в процесі вивчення твору недостатньо включається емоційна сфера учнів із порушеннями розумового розвитку, що створює розрив між раціональними й емоційними компонентами навчального процесу.

Необхідно зазначити, що не менш важливою умовою для успішного формування в учнів спеціальної школи моральних якостей, на яких базується культура людських взаємин, є зв'язок навчання з виховною роботою, яку необхідно проводити систематично, враховуючи різні форми та методи її організації. Так, виховна робота в спеціальній загальноосвітній школі здійснюється за «Програмами для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Виховна робота 5-10 класи». – Київ, 2012. Укладач – Висоцька А. М. [226].

У пояснювальній записці зазначається, що в основу виховної роботи в спеціальних закладах освіти для розумово відсталих дітей покладено такі концептуальні підходи як:

- виховання на засадах гуманізму, людяності, визначення цінності людської особистості, сприяння розвитку та реалізації моральних якостей;
- врахування реальних можливостей дитини з метою досягнення відповідного рівня її вихованості;
- визначення основним об'єктом процесу виховання формування соціальної поведінки школяра;
- реалізація комплексного підходу до розвитку дитини з розумовою відсталістю з метою забезпечення формування та розвитку її інтелектуальної, емоційної та вольової сфер;
- створення оптимальної системи стосунків і спілкування з оточуючими.

Програму виховної роботи розроблено за новою структурою, яка передбачає окреслення змісту виховання в спеціальній школі (розділ «Змістовий компонент виховання»), видів діяльності учнів (відповідних умінь і навичок), спрямованих на його засвоєння (розділ «Актуальні досягнення учнів»). У змісті програми розкривається спрямованість корекційної роботи, адже корекційно-розвивальна лінія є важливим компонентом змісту спеціальної освіти (розділ «Спрямованість корекційно-розвивальної роботи»).

Метою виховання дітей із порушеннями розумового розвитку є:

- соціальний розвиток особистості, покликаний сприяти її входженню в соціум;
- формування комплексу особистісних якостей і рис характеру, що стали б основою повсякденних дій, учинків, поведінки;
- формування елементарних знань, уявлень, практичних навичок і вмінь, які б гарантували дитині адаптацію до життя, здатність адекватно реагувати на події та людей.

Загальній меті виховання підпорядковується система часткових цілей виховного процесу, які спрямовано на розвиток:

- когнітивної сфери особистості (формування свідомості (самосвідомості), світогляду, на основі засвоєння різнобічних знань, а також – відповідних поглядів, ідеалів, переконань);
- емоційно-ціннісної сфери особистості (формування емоційно-ціннісного ставлення до явищ навколишнього світу);
- формування інтересів, переживання відповідних почуттів, ставлень, усвідомлення й виявлення їх у практичній діяльності);
- формування виконавської діяльності (формування уміння й здатності здійснювати процеси саморегуляції).

Враховуючи вищезазначене, в процесі виховної роботи відбувається вплив на основні структурні блоки поведінки учня з порушеннями розумового розвитку, а саме:

- мотиваційний (уміння виокремити, усвідомити й прийняти мету поведінки);
- операційно-регуляторний (уміння планувати шляхи досягнення мети як за змістом, так і за часом);
- контролю (уміння контролювати свою поведінку).

До Программи додається орієнтовна тематика виховних занять, яка визначається вихователем відповідно до теми змісту та основних завдань виховання, з урахуванням форми заняття. Представлено класифікацію основних форм позакласної виховної роботи з учнями, а також методичні рекомендації щодо оцінювання стану вихованості учнів та здійснення аналізу виховного заняття.

Відповідно до завдань, укладачем програми визначено тематику виховної роботи, а саме: «Я» – розвиток і корекція особистості дитини, формування образу «Я»; «Я і родина» – виховання особистості дитини як члена родини; «Я і школа» – виховання школяра як члена дитячого колективу, який вивчає традиції, засвоює культуру мовленнєвого спілкування, міжособистісних стосунків, поведінки у класі, школі, суспільстві; «Я і довкілля» передбачає розвиток уявлень про довкілля, формування природовідповідної поведінки; «Я і соціум» (виховання особистості дитини як члена суспільства) – засвоєння суспільного досвіду, пізнання світу людських взаємин і передбачає засвоєння норм і правил поведінки в колективі,

формування навичок і звичок соціальної поведінки, відповідальності за власні дії та вчинки; «Я і Батьківщина» передбачає виховання собистості дитини як громадянина держави; «Я і мистецтво» – виховання ціннісного ставлення до мистецтва, формування широкого спектру естетичних почуттів, дій і вчинків, пов'язаних із мистецтвом; «Я і праця» – виховання ціннісного ставлення до праці.

Проаналізуємо тематику виховної роботи «Я і родина», «Я і школа», «Я і соціум», які, на нашу думку, найбільше відповідають вихованню у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин. Так, у процесі виховної роботи «Я і родина» в учнів 8-х класів формуються соціальні ролі членів сім'ї та майбутнього сім'янина, відповідальне ставлення до створення своєї сім'ї у майбутньому, культура спілкування з членами родини, вміння уникати конфліктів, збагачується емоційно-чуттєва сфера, виховується ввічливе, чуйне, шанобливе і дбайливе ставлення до членів родини тощо. У дев'ятому класі в учнів формуються соціальні ролі члена сім'ї та майбутнього сім'янина, відповідального ставлення до створення своєї сім'ї у майбутньому, уміння уникати конфліктів, йти на поступки, аналізувати конфліктні ситуації, давати їм оцінку, знаходити взаємопорозуміння.

У процесі виховної роботи «Я і школа» в учнів 8-х класів формується вміння керуватися суспільними правилами поведінки, рахуватися із громадянською думкою, здійснювати аналіз діяльності, планувати її, здійснювати поточний і підсумковий контроль, бажання товаришувати, помічати чесноти своїх товаришів і пишатися ними, адекватно реагувати на успіхи та невдачі (власні, кожного із членів колективу і класу в цілому). У дев'ятому класі формуються вміння дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки, аналізувати та планувати діяльність, здійснювати поточний та підсумковий контроль, бажання товаришувати, адекватно реагувати на успіхи та невдачі (власні кожного із членів колективу і класу в цілому); виховуються доброзичливе ставлення одне до одного, до шкільних справ, шанобливе ставлення до шкільних традицій тощо.

У процесі виховної роботи «Я і соціум» учні 8-х класів отримують знання про конфлікти, причини їх виникнення, можливі наслідки конфліктів, способи їх подолання та попередження, у них формуються вміння співвідносити власні



бажання з реальними можливостями, розвиваються уявлення про суспільне оточення, збагачується та активізується словниковий запас, усне зв'язне мовлення тощо. У дев'ятому класі в учнів формуються потреби у спілкуванні, комунікативні навички, навички мовного етикету, діалогічного й монологічного усного мовлення, вміння керуватися нормами і правилами поведінки, що діють у суспільстві, удосконалюються вміння планувати власну діяльність, здійснювати самоконтроль.

Аналіз календарних планів вихованої роботи в спеціальних школах Донецької, Харківської, Сумської областей засвідчив, що моральне виховання відбувається переважно у формі бесід і розповідей морального спрямування, наприклад: «Ввічлива людина», «Ознайомлення з народними традиціями», «Шевченківські дні», «Моя сім'я – мій дім», «Правила культурної поведінки на вулиці, у громадських місцях», «Поведінка – це дзеркало, в якому кожен показує своє обличчя», «Життєве кредо – чесність і справедливість», «Про віру, культуру, освіту», «Мати і батько – два серця гарячих», «Як стати вихованим?», «Чи кожен може стати другом?», «Культура поведінки», «Розвиток української культури», «Духовне відродження України», «Обов'язок. Відповідальність. Чесність.», «Моральні основи сім'ї» та інші. У планах окреслено основні завдання позакласної виховної роботи, якими керуються вчителі та вихователі, а саме: передача дітям досвіду суспільних стосунків, формування навичок моральної поведінки та суспільно ціннісних моральних потреб. Однак, необхідно зазначити, що педагоги недостатньо використовують твори української літератури, не враховують дієвість її виховного впливу, який зумовлений здатністю утверджувати моральні принципи через систему художніх образів.

З метою вивчення стану роботи з виховання в учнів із порушеннями розумового розвитку культури людських взаємин нами було проведено анкетування вчителів і вихователів спеціальних загальноосвітніх шкіл (див. Додаток А), оскільки успішне розв'язання означеної проблеми в повній мірі залежить від майстерності та компетентності педагога. Так, результати анкетування засвідчили, що з-поміж засобів виховання вони виділяють музику та художню літературу. Більшість педагогів (88,0%) вважають твори художньої літератури найкращим засобом

морального виховання учнів із порушеннями розумового розвитку. Водночас систематична робота щодо виховання культури людських взаємин на уроках літературного читання та в позаурочний час проводиться недостатньо. Утім, педагоги наголошують на тому, що учні не люблять читати, а з-поміж основних причин визначають надмірну інформатизацію суспільства, велику кількість джерел інформації (телевізор, комп'ютер) (58,0% педагогів); не розвинена уява, особливості дітей зазначеної категорії (17,0%); лінощі школярів (15,0%); учнів вважають читання не цікавим заняттям (10,0%).

Результати проведеного нами анкетування показали, що культуру людських взаємин педагоги вбачають у вмінні спілкуватися та дотриманні моральних норм (*«Культура людських взаємин – це вміння спілкуватися з оточуючими, вміння слухати співрозмовника. Але культура людських взаємин не обмежується лише усним спілкуванням, бо найголовніше – це вчинки людини, щодо інших людей»*); *«Взаєморозуміння між людьми, взаємоповага, милосердя, чуйність, співчуття іншим»*; *«Коли кожна людина діє по відношенню до ближніх, друзів, оточуючих так, як радить Біблія, як до самого себе, бажати того, що бажав би сам собі. Культура людських взаємин – це дотримання кожною людиною етичних норм, культури поведінки, справедливих взаємостосунків, розуміння інших, повага, гуманне ставлення до оточуючих, взаємини, які притаманні цивілізованим, освіченим людям»*; *«Вміння слухати, співчувати, допомагати, підтримувати словом і ділом; вміти бути справжнім другом»*).

За даними анкетування було встановлено, що вчителі були майже одноставними в тому, що ними проводиться робота в напрямку виховання культури людських взаємин учнів (*«Я вважаю, що на уроках літератури цій проблемі необхідно приділяти якомога більше уваги, оскільки людські взаємини – це одна з найважливіших ланок життя людини»*); *«Прагну приділяти увагу прищепленню учням навичок моральних людських якостей: взаєморозуміння, взаємоповаги, милосердя, доброзичливості, чуйності. Вчу долати, вгамовувати: егоїзм, заздрість, скупість, зневагу до інших»*). Результати емпіричного дослідження дали можливість констатувати, що значна частина педагогів (80,0%) усвідомлює важливість

зазначеної проблеми, однак використовують в роботі недостатньо різнобічні методи та прийоми, серед яких переважають словесні методи (70,0%), а практичні задіяні лише частково (30,0%). Враховуючи зазначене, на практиці реалізація процесу виховання культури людських взаємин не носить системного характеру. Педагоги (70,0%) висловлюють невдоволення ставленням учнів до себе, вказують на відсутність позитивного контакту з ними та прояв недовіри.

Щодо виховання в учнів із порушеннями розумового розвитку культури людських взаємин педагоги одноставно вказали на різноманітні проблеми, які ускладнюють роботу в цьому напрямі, а саме, основними було виділено: відсутність необхідної методичної літератури (96,0%), відсутність у батьків педагогічної культури і байдуже ставлення до питань морального виховання власної дитини (88,0%), обмежена діяльність пізнавальних процесів учнів (58,0%), відсутність інтересу до вирішення означеної проблеми з боку педагогів (17,0%).

Серед соціальних інститутів, які беруть участь у вихованні особистості, особлива роль належить сім'ї. У межах сім'ї складається певна система взаємин між батьками та дітьми, що визначає її психологічний клімат. На підставі аналізу анкетування батьків учнів із порушеннями розумового розвитку (див. Додаток Б), ми можемо стверджувати, що, з року в рік зростає занепокоєння дорослих «бездушністю» та жорстокістю підростаючого покоління, що значно підсилюється з віком дітей, а з іншого боку – все частіше зустрічається пасивність, байдужість та безучасність батьків у вихованні власних дітей, що на нашу думку, пов'язане з загальним духовним занепадом суспільства в цілому, зниженням рівня людської культури, культури поведінки та культури людських взаємин.

Щодо засобів виховання, то батьки віддають перевагу прикладам із власного життя, бесідам, телевізійним передачам. На їх думку школа сьогодні майже не займається вихованням дітей. Результати проведеного анкетування показали, що реальністю дитячо-батьківських взаємин переважно є конфліктність, дисгармонійність, нестабільність, відсутність діалогічності в міжособистісному спілкуванні. Більшість батьків (71,0%) свої взаємини з дітьми оцінюють як негативні, а саме: діти виявляють опір проти підвищення нормативного контролю з боку

дорослих, неадекватно реагують на незначні зауваження; не приймають ідеалізованих зразків поведінки, які пропонують дорослі. Зазначене породжує в учнів агресивність щодо інших, формує низький рівень культури взаємин. І тільки 29,0% батьків стверджують, що в них дружні взаємини з дітьми, діти доповідають їм свої таємниці, обговорюють своє особисте життя, радяться.

Отримані результати анкетування дозволяють зробити висновки про те, що на процес виховання культури людських взаємин учнів із порушеннями розумового розвитку вагомий вплив здійснюють ряд чинників, пов'язаних із виховними можливостями сім'ї, зокрема: рівень виховної майстерності батьків, характер культури сімейних взаємин (включає взаємини між батьками, їхнє ставлення до дитини), домінуючі цінності сім'ї. Зазначене дозволяє стверджувати про необхідність проведення роботи з підвищення педагогічної культури батьків, їхньої обізнаності, щодо моральних норм, цінностей, на яких базується культура людських взаємин, вироблення навичок ефективного розв'язання проблемних ситуацій, які виникають у взаєминах із дітьми.

Отже, за результатами дескриптивного та компаративного аналізу стану навчально-виховної роботи в сучасній спеціальній школі з проблеми дослідження з'ясовано, що на сьогоднішній день вона є недостатньою для повноцінної підготовки учнів із порушеннями розумового розвитку до самостійного життя, їхньої соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. У спеціальних школах спостерігається відсутність цілісної системи роботи з виховання в учнів культури людських взаємин, недостатня розробленість методичного забезпечення, зокрема, засобів і прийомів організації різноманітних видів діяльності дітей. Аналіз навчальних програм, виховних заходів і планів роботи педагогів спеціальних шкіл показав, що в процесі морального виховання розумово відсталих старшокласників недостатньо широко висвітлюються аспекти культури людських взаємин.

У підсумку необхідно відзначити, що проблема виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури сьогодні є досить актуальною та потребує своєчасного вирішення. Тому гострою стає потреба удосконалення початково-виховного процесу спеціальної школи, а саме,

створення методики корекційної роботи з виховання у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин засобами української літератури на уроках літературного читання та в позаурочний час.

### **Висновки до першого розділу**

1. Аналіз літературних джерел засвідчив, що незважаючи на актуальність проблеми виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури, вона є недостатньо розробленою як у теоретичному, так і в практичному аспектах. На основі узагальнення літературних джерел з'ясовано, що культура людських взаємин є предметом розгляду широкого кола гуманітарних наук, а саме, філософії, соціології, етики, естетики, психології та педагогіки, кожна із яких розглядає різні її аспекти відповідно до предмету свого дослідження. Встановлено, що культура людських взаємин базується на моральних основах, що сприяє взаємодії людей за суб'єкт-суб'єктною моделлю, зміст якої безпосередньо впливає на спрямованість і характер потреб, цілей, інтересів особистості. Засобами регуляції взаємин між людьми в суспільстві є моральні норми.

2. Уточнено сутність поняття «культура людських взаємин розумово відсталих старшокласників», яке ми характеризуємо як інтегральне утворення школяра, яке характеризує: свідоме засвоєння знань про морально-етичні норми, загальнолюдські моральні якості особистості, моделі поведінки, прийняті в суспільстві; здатність адекватно виражати моральні почуття, ціннісні судження щодо поведінки чи позиції інших суб'єктів взаємин; самостійне дотримання морально-етичних норм, правил, моделей поведінки у міжособистісній взаємодії. Виділено та охарактеризовано її структурні компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний.

3. Узагальнено результати досліджень особливостей розвитку вищих психічних функцій учнів із порушеннями розумового розвитку. Школярам притаманна своєрідність пізнавальної та емоційно-чуттєвої сфер, що визначає їхні вчинки та поведінку в цілому. Характерним для більшості дітей зазначеної категорії є відсутність потреби в налагодженні взаємин із іншими людьми, що зумовлено

особливостями розуміння моральних норм, ціннісних орієнтацій, їм притаманні недостатнє осмислення різних моральних якостей, бідність і недиференційованість оцінок, діти зазначеної категорії не в змозі самотійно встановлювати соціальні відношення та оволодівати навичками міжособистісної взаємодії.

4. З'ясовано, що важливим засобом у вихованні культури людських взаємин, як невід'ємної складової моральної вихованості, виступає духовно-культурна спадщина людства й українська література зокрема. Дієвість виховного впливу літератури зумовлена і її здатністю утверджувати моральні принципи через систему художніх образів, тобто не тільки раціонально, а й емоційно-чуттєво, в результаті чого художній твір не тільки збагачує особистість життєвим досвідом і засвоєнням моральних норм, а й викликає певне емоційне ставлення до нього, сприяючи своєрідному переходу об'єктивних знань в особисті цінності.

5. Результати безпосереднього вивчення стану роботи в сучасній спеціальній загальноосвітній школі засвідчили недостатню увагу щодо вирішення питань виховання у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин засобами української літератури. Результати анкетування вчителів і вихователів виявили актуальність означеної проблеми, але недостатню її навчально-методичну забезпеченість у спеціальній школі. Аналіз анкетування батьків учнів із порушеннями розумового розвитку засвідчив, з одного боку, занепокоєння дорослих щодо зростання проявів «бездушності» й жорстокості підростаючого покоління, а з іншого боку, пасивність і безучасність батьків у вихованні власних дітей.

6. Комплексний аналіз і систематизація психолого-педагогічних досліджень та стану роботи спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів засвідчили відсутність цілісного підходу до виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури. Отже, означена проблема лишається невирішеною, оскільки не виступала предметом самотійної наукової розвідки, що зумовлює організацію подальшого дослідження.

**Основний зміст розділу висвітлений у працях автора:**

1. Шишменцев І. М. Теоретичні основи проблеми виховання культури людських взаємин в учнів спеціальної школи / І. М. Шишменцев // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П Драгоманова, 2013. – № 23. – С. 301-305.

2. Шишменцев І. М. До проблеми виховання культури людських взаємин в учнів спеціальної школи / І. М. Шишменцев // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. XXIII в трьох частинах, частина 1. Серія соціально педагогічна. – Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2013. – С. 397-406.

3. Шишменцев І. М. Твори української літератури як засіб виховання культури людських взаємин розумово відсталих школярів / І. М. Шишменцев // Комплексний супровід дітей з психофізичними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційного центру: матеріали III-ї Міжнародної наук.-практ. конф. (27-28 квітня 2014 р., м. Луганськ). / [за заг. ред.Т. В. Махукової]. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. – С.241-244.

4. Шишменцев І. М. Категоріальний аналіз проблеми формування у розумово відсталих підлітків культури людських взаємин / І. М. Шишменцев // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / [За заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип.LXX. – Ч.II. – Слов'янськ : ДДПУ, 2014. – С. 230-236.

5. Шишменцев І. М. До проблеми виховання гуманних цінностей в учнів старших класів допоміжної школи / І. М. Шишменцев // Педагогіка и психология: тренды, проблемы, актуальные задачи: Материалы VIIМеждународной научно-практической конференции. 23 декабря 2014 г. : Сборник научных трудов. – Краснодар, 2014. – С.163-168.

## РОЗДІЛ 2

### ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ЛЮДСЬКИХ ВЗАЄМИН

#### 2.1. Завдання та методика констатувального експерименту

Аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури та стану вихованої роботи в практиці сучасної спеціальної школи засвідчив, що проблема виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури на сьогоднішній день в українській спеціальній педагогіці експериментально ще не досліджувалася. У цьому зв'язку необхідно зазначити, що виявлення особливостей та рівнів сформованості культури людських взаємин у кожного з учнів означеної нозології є необхідним кроком для їхньої соціальної адаптації та інтеграції в суспільство.

Узагальнюючи підходи міжгалузевої інтеграції наукових знань [20, 21, 27, 41, 43, 45, 51, 59, 82, 91, 93, 105, 107, 114, 120, 127, 140, 143, 150, 154, 156, 158, 178, 180, 244 та ін.] нами було визначено психолого-педагогічну структуру поняття «культура людських взаємин розумово відсталих старшокласників», яку репрезентовано органічно взаємопов'язаними й взаємозумовлюючими компонентами, а саме: когнітивним, емоційно-ціннісним і поведінково-діяльним.

Когнітивний компонент включає:

- наявність в учнів знань про сутність моральних якостей;
- володіння мисленнєвими операціями аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення (розкриття сутності, аналіз і порівняння моральних якостей);
- наявність і усвідомлення цінності знань про культуру взаємин.

Отже, досліджуючи сформованість в учнів когнітивного компонента культури людських взаємин, ми зможемо з'ясувати їхню теоретичну готовність до здійснення моральних дій у взаєминах із однолітками та дорослими.



Емоційно-ціннісний компонент інтегрує почуття, переживання, що відображають ціннісне ставлення до інших людей, норм моралі, і є основою формування мотивів прояву культури у взаєминах.

Поведінково-діяльнісний компонент культури людських взаємин пов'язаний із конкретними вміннями й навичками міжособистісної взаємодії та забезпечує поведінку підлітка під час взаємин. Саме поведінково-діяльнісний компонент характеризує практичні форми адекватного прояву інших компонентів культури людських взаємин, оскільки визначає залежність ефективної взаємодії від рівня моральних знань, емоційно-чуттєвої сфери, відповідних умінь, характеру мотивів особистості.

Враховуючи вищезазначене, метою констатувального експерименту було виявлення в учнів 7-х і 9-х класів із порушеннями розумового розвитку особливостей і рівнів сформованості компонентів культури людських взаємин порівняно з учнями 7-х класів із нормою інтелекту.

Для досягнення поставленої мети окреслено завдання констатувального етапу дослідження:

1. Обґрунтувати та розробити методика констатувального експерименту, визначити критерії та показники оцінки сформованості в учнів компонентів культури людських взаємин.

2. Дослідити особливості сформованості в учнів 7-х і 9-х класів із порушеннями розумового розвитку компонентів культури людських взаємин.

3. Визначити рівні сформованості в учнів культури людських взаємин.

Емпіричним об'єктом констатувального дослідження виступили учні 7-х і 9-х класів (183 особи: 7 клас – 96 учнів, 9 клас – 87 учнів): Комунального закладу «Слов'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 41» Донецької обласної ради, Комунального закладу «Краснолиманська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 34» Донецької обласної ради, Комунального закладу «Миколаївська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 7» Донецької обласної ради, Комунального закладу «Сумська спеціальна загальноосвітня школа» Сумської обласної ради, Комунального закладу «Глинська спеціальна загальноосвітня школа-

інтернат» Сумської обласної ради, Комунального закладу «Спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів № 2» Харківської обласної ради. Контрольну групу склали учні 7-х класів із нормою інтелекту (115 учнів) загальноосвітніх шкіл № 10, № 15 м. Слов'янська, № 25 м. Краматорська, № 18 м. Харкова. Усього дослідженням було охоплено 298 учнів 7-х і 9-х класів. Дослідження проводилося протягом 2011/2012 навчального року.

На підставі аналізу наукових джерел із проблеми дослідження нами виділено три взаємопов'язані між собою групи критеріїв діагностики рівнів сформованості в учнів культури людських взаємин, які репрезентовано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Групи критеріїв і показників сформованості в учнів із порушеннями  
розумового розвитку культури людських взаємин**

Групи критеріїв	Показники
Когнітивна	Здатність учнів цілісно розуміти сутність моральних якостей (доброта, чуйність, терпимість, співчуття, чесність, повага, ввічливість, дружелюбність), ознак їх прояву у вчинках і взаєминах суб'єктів взаємодії (оточуючих і літературних героїв); володіння мисленнєвими операціями: уміння аналізувати, порівнювати моральні якості суб'єктів взаємин, встановлювати між ними логічні зв'язки; усвідомлення необхідності дотримання моральних норм у повсякденних взаєминах.
Емоційно-ціннісна	Адекватність емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин, емоційно-ціннісного ставлення до них; здатність до співчуття; наявність бажання дотримуватися моральних норм у ситуаціях міжособистісної взаємодії.
Поведінково-діяльнісна	Володіння практичними вміннями й навичками моральної поведінки та дотримання їх у взаєминах, здатність самостійно розв'язувати ситуації морального вибору.

Дослідженням враховувався характер використаної педагогічної допомоги та її вплив на результат виконання завдань. Зазначене дозволить виявити як актуальний рівень розвитку кожного школяра, так і його потенціальні можливості, тобто визначити «зону найближчого розвитку» (Л. Виготський). Враховувалася та міра і

якість допомоги, що була достатньою для виконання учнем запропонованого завдання. Методикою дослідження було передбачено види допомоги, розташовані за логікою збільшення її обсягу та ступенем самостійності виконання, а саме: стимулююча, організуюча, роз'яснююча, розгорнута навчаюча з подальшим переносом на аналогічний матеріал. Надання допомоги відбувалося у формі повторення запитань, розкриття їх змісту, активізації знань учня та підведення його до відповіді, наведення конкретного прикладу відповіді.

Методика констатувального дослідження здійснювалась індивідуально, що дало змогу зафіксувати в учнів наявний рівень знань про моральні якості, характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття, співпереживання, емоційно-ціннісного ставлення до суб'єктів взаємин, володіння практичними вміннями й навичками моральної поведінки та проаналізувати їхні особливості.

Відповідно до визначеної психолого-педагогічної структури поняття «культура людських взаємин розумово відсталих старшокласників» констатувальний експеримент складався з трьох блоків.

I блок – дослідження особливостей сформованості в учнів когнітивного компонента культури людських взаємин. Для дотримання культури людських взаємин учні повинні володіти певним рівнем знань про сутність та суттєві ознаки моральних якостей. Враховуючи зазначене, дослідження здійснювалося за допомогою бесід:

– «У світі людських взаємин», мета – дослідити особливості розуміння учнями сутності моральних якостей (доброта, чуйність, терпимість, співчуття, чесність, повага, ввічливість, дружелюбність), ознак їх прояву у вчинках і взаєминах, сформованості вміння аналізувати, порівнювати моральні якості, встановлювати між ними логічні зв'язки, усвідомлення необхідності дотримання моральних норм у повсякденних взаєминах (див. Додаток В).

– За змістом творів української літератури, мета – дослідити особливості сприймання учнями творів художньої літератури, розуміння ними прояву моральних якостей у вчинках і взаєминах літературних героїв, вміння аналізувати, порівнювати

та диференціювати позитивні й негативні вчинки, наводити подібні приклади із власного життя (див. Додаток Д). Учням було запропоновано широке коло запитань до творів української літератури, які вони вивчали на уроках літературного читання. Враховуючи зазначене, бесіда передбачала:

1) використання запитань, які сприяють розумінню учнем змісту літературного твору, показують особистісні характеристики його персонажів, сприяють визначенню та аналізу їхніх моральних якостей;

2) аналіз та обговорення моральних якостей і вчинків літературних героїв за визначеними запитаннями;

3) з'ясування моральної якості, зміст якої розкривається у вчинках і взаєминах літературних героїв;

4) наведення учнем прикладів із власного життя, які демонструють певну моральну якість, вчинок.

Для констатувального експерименту було відібрано твори за наступними критеріями:

- морально-етичний потенціал твору;
- художня майстерність автора в зображенні моральних якостей героїв літературного твору, на яких базується культура людських взаємин;
- зв'язок художнього твору з реаліями сьогодення.

Враховуючи вищезазначене, дослідна робота відбувалася:

- в 7-х класах на творах: «Чи роблять так друзі», «Одиниця з обманом» за В. Нестайком, «Байдужість до батька-матері не прощається» В. Сухомлинського, «Нахаба» за Я. Стельмахом, «Що таке такт» за А. Коваль, «Морозенко» П. Мирного, «Школяр» А. Тесленка, «Тихоня» В. Земляка;

- у 9-х класах на творах: «Грицева шкільна наука», «Захар Беркут» І. Франка, «Украла», «Без хліба» Б. Грінченка, «Маленький грішник», «Дорогою ціною» М. Коцюбинського, «Федько-халамидник» В. Винниченка, «Вогник далеко в степу» Г. Тютюнника, «Микола Джеря», «Кайдашева сім'я» І. Нечуй-Левицького.

Бесіди проводилися після попередньої роботи з учнями, що передбачало знайомство, вільне, невимушене спілкування, задля встановлення доброзичливих

стосунків та довіри до експериментатора. Запитання були розташовані в певній послідовності (від простих до складних) у межах однієї моральної якості та підводили учня до конкретної відповіді (зміст запитань визначався попередніми відповідями учнів). При необхідності підліткам давали навідні запитання, підказки.

II блок – виявлення особливостей сформованості в учнів емоційно-ціннісного компонента культури людських взаємин. Дослідження здійснювалося за допомогою таких методик:

– Адаптована методика М. Удовенка «Оцінка й самооцінка емпатії», мета – виявити особливості емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття, співпереживання, схвалення, засудження (див. Додаток Е).

– Авторська методика «Закінчи історію», мета – дослідити наявність в учнів адекватного ставлення щодо моральних якостей і вчинків суб'єктів взаємин, визначення мотивів їхньої поведінки (див. Додаток Ж).

– Авторська методика «Які якості ми цінуємо в людях», мета – дослідити здатність учнів до адекватних оцінних суджень щодо моральних якостей і вчинків суб'єктів взаємин.

– Авторська методика «Ким бути і ким не бути», мета – виявити сформованість в учнів уміння давати моральну оцінку прочитаного (див. Додаток З).

– Адаптована методика Т. Ващенко «Прагнення до дотримання моральної поведінки у взаєминах», мета – визначення наявності в учнів бажання дотримуватися моральних норм у ситуаціях міжособистісної взаємодії. У цьому зв'язку респондентам було запропоновано встановити відповідність своєї поведінки у взаєминах указаним у методиці характеристикам (див. Додаток И).

III блок – дослідження особливостей сформованості в учнів поведінково-діяльнісного компонента культури людських взаємин. Зазначений компонент пов'язаний із конкретними вміннями й навичками міжособистісної взаємодії та забезпечує поведінку учня у повсякденних взаєминах. Дослідження здійснювалося за допомогою таких методик:

– Адаптована методика І. Беґа «Вибір», мета – виявити характер позиції учнів у ситуаціях міжособистісної взаємодії та здатність самостійно знаходити адекватні способи вирішення ситуацій морального вибору (див. Додаток К).

– Авторська методика «Розв'язання проблемних ситуацій», мета – дослідити наявність в учнів здатності самостійно розв'язувати ситуації морального вибору (див. Додаток Л).

Одним із методів, який використовувався нами при визначенні реальної поведінки учнів у взаєминах із однолітками та дорослими було спостереження, його мета – дослідити особливості застосування учнями моральних знань, прояву моральних якостей у взаєминах, уміння обирати адекватні форми поведінки у взаєминах із однолітками та дорослими в різних ситуаціях (під час перерв у школі, в спільній діяльності, в конфліктних ситуаціях) у присутності дорослих і ситуаціях, позбавлених їхнього контролю.

Підсумовуючи можна зазначити, що розроблені критерії оцінки діагностичних процедур дозволяють установити наявний рівень сформованості в учнів 7-х і 9-х класів із порушеннями розумового розвитку компонентів культури людських взаємин, з'ясувати їхні особливості та виявити вікову динаміку.

## **2.2. Характер знань про культуру людських взаємин в учнів із порушеннями розумового розвитку**

Важливою складовою культури людських взаємин є сформованість її когнітивного компоненту, який презентований набутими в процесі соціалізації учнів знаннями у формі моральних понять. Диференційованість моральних понять у самосвідомості учнів, точність розуміння їх змісту, дозволяє адекватно оцінювати вчинки, мотивацію поведінки як власну, так і оточення. З іншого боку, наявність в учнів незрілих, суперечливих уявлень про моральні якості є основою неправильного розуміння «логіки вчинків», неадекватної оцінки як у себе, так і в суб'єктів взаємин.

Дослідження розуміння учнями сутності моральних якостей (доброта, чуйність, терпимість, співчуття, чесність, повага, ввічливість, дружелюбність), ознак їх прояву у вчинках і взаєминах суб'єктів взаємодії, сформованості вміння

аналізувати, порівнювати моральні якості, встановлювати між ними логічні зв'язки, усвідомлення необхідності дотримання моральних норм у взаєминах здійснювалося за допомогою бесіди «У світі людських взаємин» (див. Додаток В).

Необхідно зазначити, що одержані кількісні та якісні показники ілюструють, що більшість учнів і 7-х і 9-х класів із порушеннями розумового розвитку недостатньо розуміють сутність моральних якостей (доброта, чуйність, терпимість, співчуття, чесність, повага, ввічливість, дружелюбність), зазнають труднощів у аналізі, порівнянні, визначенні їхніх істотних ознак, обґрунтуванні своєї думки. Зазначене пояснюється порушеннями інтелектуального розвитку, насамперед, недорозвитком мисленнєвих операцій (аналіз, синтез, недостатньо розвинута здатність до абстрагування, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових відношень), обмеженим словниковим запасом (розгорнуті висловлювання в їхньому словнику, як правило, відсутні) та відсутністю певного життєвого досвіду (не можуть дати розширену характеристику моральним якостям, навести приклад).

За результатами дослідження відповіді учнів було розподілено на 4 групи.

Загальна оцінка особливостей сформованості в учнів знань про моральні якості репрезентовано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

### Дані про розуміння учнями сутності моральних якостей (у %)

Категорія учнів	Групи відповідей			
	1 група	2 група	3 група	4 група
7 клас с/ш	—	28,12	54,18	17,70
9 клас с/ш	12,64	26,43	47,12	13,81
7 клас м/ш	42,70	35,57	21,73	—

Так, до першої групи (12,64% уч. 9-х кл. с/ш і 42,70% уч. 7-х кл. м/ш) віднесено відповіді самостійні, повні, обґрунтовані сукупністю істотних ознак моральних якостей доброта, чуйність, терпимість, співчуття, чесність, повага, ввічливість, дружелюбність. Учні давали диференційовані характеристики моральним якостям, називали ознаки їх прояву у взаєминах, самостійно наводили правильні приклади із власного досвіду. Необхідно зазначити, що у відповідях підлітків відзначався широкий спектр характеристик моральних якостей, вони здатні

осягти зміст моральних якостей із позитивною та негативною модальністю, порівнювати їх і визначати як антиподи.

Учні 9-х класів із порушеннями розумового розвитку, відповіді яких було віднесено до першої групи, чітко й достеменно могли пояснити сутність таких моральних якостей як: «доброта» («Ласкаве відношення до людей» – 4,59%; «Не ображати людей» – 5,74%); «чесність» («Ніколи не брати чужого без дозволу» (2,29%), «Виконання власних обіцянок» – 3,44%; «Не обманювати людей» – 8,04%); «ввічливість» («Уважне ставлення до людей» – 8,04%; «Уміти уважно вислухати іншу людину» – 3,44%), «дружба» («Виявляти добре ставлення до людей» – 10,34%), «товариськість» («Взаємодопомога і підтримка» – 2,29%), «чуйність» («Турбота про людей» – 4,59%). Така сформованість розуміння учнями означеної нозології сутності зазначених моральних якостей пояснюється, насамперед, тим, що вони найбільше впливають на емоційно-ціннісну сферу особистості, викликають сильні емоції, які потім переживаються дитиною, залишаючи в її душі досить помітний слід.

Учні 7-х класів із нормою інтелекту розкривали зміст понять: «доброта» через призму міжособистісних взаємин («Уважне, людяне ставлення до людей» (21,73%), «Добррозичливе ставлення до людей» (22,60%), «Допомога іншим людям або близьким людям у скрутних ситуаціях» (23,73%), «Терпиме ставлення до недоліків інших» (13,04%); «чесність» розкривали, як «Виконання власних обіцянок» (14,78%), «Непримиренне ставлення до заздрощів і лицемірства» (10,43%), «Повага до власного і чужого майна» (8,69%), «Щирість із іншими людьми» (9,56%); «співчуття» («Прагнення допомогти в біді», «Співпереживання до тих, хто потребує допомоги»); «терпимість» («Терпеливе ставлення до інтересів, переконань, звичок інших людей», «Терпиме ставлення до поведінки інших людей», «Взаємне розуміння та узгодження інтересів»); «повага» («Повага гідності особистості»); «дружба» («Базується на єдності інтересів у спільних справах», «Прагнення до взаємодопомоги й підтримки»); «ввічливість» («Дотримання правил етикету», «Демонстрування уважності та люб'язності до оточуючих людей»); «дружелюбність» («Бути дружелюбним означає виявляти добре ставлення до рідних, товаришів й інших людей»). Характеризуючи поняття «чуйність» учні



зверталися до такої ознаки, як *«Надання дієвої допомоги в скрутних ситуаціях»* (17,39%), *«Чуйність проявляється поважним ставленням і турботою про людей»* (10,43%), *«Чуйність проявляється увагою до людей, до їхніх потреб»* (8,69%) та вдавалися до його визначення через протиставлення протилежних, негативного характеру моральних якостей як байдужість, жорстокість, черствість (26,95%), а сутність поняття «дружба» розкривали як: *«Дружба – це коли поважаєш один одного»*, *«Дружба – це коли у тебе є товариш і можна покластися на нього в біді, він завжди допоможе»*. Отже, детальний аналіз відповідей підлітків із нормальним розумовим розвитком засвідчив, що вони давали узагальнені характеристики моральним якостям. Зазначене є свідченням їхньої моральної зрілості.

На запитання *«Кого з своїх друзів ти можеш назвати добрим (чесним, терпимим, ввічливим, чуйним, дружелюбним)?»*, відповіді учнів 9-х класів спеціальної школи були такими: *«Наталку можу назвати чесною і доброю. Вона мені не бреше, завжди говорить правду, допомагає»* (Олеся К.), *«Добрий Сашко. Він завжди допоможе, я можу завжди на нього покластися»* (Сергій Р.), *«Олеся ввічлива, з усіма здоровається, добре відноситься до подруг і з повагою до старших, допомагає їм»* (Марина Г.).

Результати аналізу відповідей учнів 7-х і 9-х класів із порушеннями розумового розвитку на запитання *«Що означає слово взаємини (культура)?»*, *«Яку людину можна назвати культурною?»*, *«Як ти розумієш культура взаємин?»* з'ясовано, що жоден із них не розкрив правильно сутності зазначених понять.

Учні 7-х класів із нормою інтелекту поняття «взаємини», «культура», «культура взаємин» означали як: *«Відсутність грубих слів у мовленні»* (19,13%), *«Відсутність образ у взаєминах»* (17,39%), *«Ввічливе спілкування»* (16,52%), *«Уважне ставлення один до одного»* (21,73%), *«Вміння знаходити спільну мову з оточуючими»* (11,30%), *«Володіння гарними манерами у спілкуванні»* (5,21%). Отже, респонденти розкривали зміст поняття «культура взаємин» через якості людини: ввічливість, взаєморозуміння, людяність, дружелюбність, доброзичливість.

Відповіді, віднесені до другої групи (28,12% уч. 7-х і 26,43% уч. 9-х кл. с/ш та 42,70% уч. 7-х кл. м/ш) були неповними, з недостатнім усвідомленням суттєвих ознак

моральних якостей, їм властива селективність у засвоєнні сутності моральних якостей. Результати детального аналізу відповідей, які давали учні 7-х і 9-х класів спеціальних шкіл, засвідчили наявність визначень через емпіричне зведення одної або декількох ознак – конкретні визначення. У цьому зв'язку необхідно зазначити, що в учнів 7-х і 9-х класів означеної нозології спостерігалось дещо спрощене і надто конкретне уявлення про сутність моральних якостей доброта, чесність, ввічливість, повага. Наприклад, у зміст поняття «доброта» вони вкладають знання про любов до рідних (9,37% уч. 7-х кл., 10,34% уч. 9-х кл.), повагу до старших (3,33% уч. 7-х і 8,04% 9-х кл.). Сутність моральної якості «чесність» учні здебільшого пояснювали як звичку не брехати близькими друзям («Я чесний, бо не брешу» (Віктор П., 7 кл.), «Не треба говорити одне, а робити зовсім інше» (Олена В., 9 кл.), «Не вигадувати» (Сашко Д. 7 кл.), «Не казати неправду» (Оксана В, 7 кл.), «Не обманювати» (Настя Л., 7 кл.), «Казати тільки правду» (Олег Ф., 9 кл.), «Не брати без дозволу чужі речі» (Наталка З., 9 кл.); посилаючись на сукупність життєвих ситуацій та власний досвід («Чесним є той, хто мене не обманює. Сказав правду, що взяв у мене без дозволу олівці», Сергійко Н., 9 кл.); конкретну дію («Чесним є той, хто ніколи не обманює» (Ольга М., 7 кл.). Проте, необхідно зауважити, що учні спеціальної школи, на відміну від учнів із нормою інтелекту, не називали такі складові поняття «чесність», як виконання власних обіцянок, непримиренне ставлення до заздрощів і лицемірства, повага до власного і чужого майна.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що учні з порушеннями розумового розвитку (8,33% уч. 7-х кл. і 7,82% уч. 9-х кл.), розкриваючи сутність моральних якостей, використовували тавтологічні й синонімічні звороти. Такі учні в цілому правильно розуміють сутність моральних якостей, але їм не вистачає потрібних слів і словесних зворотів, щоб дати більш точну, розширену характеристику. Зазначене вказує на недостатньо розвинуте абстрактне мислення та обмежений словниковий запас. Необхідно зазначити, що серед тавтологічних визначень переважали такі моральні якості, як «співчуття», «терпимість», «дружба» («Співчуття – це співчуваєши» (Ольга В., 9-й кл.), «Терпимість – постійно терпиш» (Сашко Д., 7 кл.), «Дружба – це разом дружиш» (Тарас М., 7 кл.). Серед синонімічних – переважали

такі моральні якості, як «дружба», «добродота», «чесність» («Дружба – це ти товаришуєш» (Ольга Н., 7 кл.), «Добродота – це коли добро» (Світлана Г., 9 кл.), «Чесність – це правдиво» (Сашко П., 7 кл.), «Чесність – це правду говорити» (Наталка К., 9 кл.).

Аналізуючи відповіді учнів 7-х і 9-х класів спеціальної школи, які було віднесено до другої групи, ми дійшли висновку, що вони усвідомлюють сутність моральних якостей, пов'язуючи їх, насамперед, із особистим життям («Якщо зробив шкоду, краще визнати це, і тоді всі тобі пробачать» – Іван Т., 7 кл.; «Не звертати на інших, якщо щось зробив не так» – Наталка Л., 9 кл.).

Аналіз відповідей учнів на запитання «Що означає бути чуйним» виявив, що учні спеціальної школи обмежувалися лише уявленнями про допомогу та турботу близьким і не називали такі складові поняття, як зацікавлене ставлення до подій у класі, співчуття та співпереживання до людей. Лише 8,04% учнів 9-х класів дещо акцентували увагу на уважному ставленні до однолітків і їхніх почуттів. Учні 7-х і 9-х класів із порушеннями розумового розвитку, на відміну від учнів із нормою інтелекту, не вдавалися до характеристики поняття «чуйність» через її протиставлення іншим поняттям, які відображають моральні якості як позитивного, так і негативного характеру.

Порівнюючи обсяг знань учнів спеціальної школи та з нормою інтелекту про сутність моральної якості «чуйність», необхідно зазначити, що й ті, й інші, характеризуючи його, виділяли уважне ставлення до людей та їх почуттів.

Учні з порушеннями розумового розвитку 7-х (6,25%) і 9-х (5,21%) класів недостатньо усвідомлюють такі істотні ознаки моральної якості «співчуття» як співпереживання до тих, хто потребує допомоги, прагнення допомогти людям у біді, а поняття «терпимість» як терпеливе ставлення до інтересів, звичок і поведінки інших людей, поваги до іншої людини, взаємного розуміння.

Сутність понять «взаємини», «культура», «культура взаємин» учні з порушеннями розумового розвитку пояснювали як: «Взаємини, коли хлопчик і дівчинка зустрічаються, ходять на побачення» (Кирило Х., 7 кл.), «Взаємини – всю

*правду про себе розповідають»* (Тамара О., 7 кл.), *«Як до тебе відносяться»* (Юрій Б., 7 кл.), *«Коли говорить добре і не бреше»* (Ігор К., 7 кл.), *«Це між тобою і людиною, яку сильно любиш»* (Тетяна Г., 7 кл.).

Відповідаючи на запитання *«Кого з своїх друзів ти можеш назвати добрим (чесним, терпимим, ввічливим, чуйним, дружелюбним)?»*, учні спеціальних шкіл давали такі відповіді: *«Олена чуйна, вона усім ділиться зі мною»* (Оксана Б., 9 кл.), *«Сергій мене поважає, тому завжди мені допомагає»* (Іван Р., 7 кл.), *«Микола ввічливий, він не говорить мені поганих слів»* (Сашко В., 9 кл.).

Однак, з огляду на особливості розвитку когнітивних можливостей в учнів 7-х і 9-х класів із порушеннями розумового розвитку, все ж таки відзначався досить широкий діапазон розуміння деяких моральних якостей, а саме, вони глибше розуміють такі моральні якості, як доброта, чесність, ввічливість, повага, утім значно поверхово – співчуття, терпимість, дружелюбність. Отже, сутність моральних якостей осмислюється учнями спеціальної школи селективно, а саме, одні більш узагальнено, інші – менш диференційовано.

Третя група (7 кл. – 54,18%, 9 кл. – 47,12%) – знання про моральні якості фрагментарні, недиференційовані, синкретичні. Учні ілюстрували моральні якості шляхом опису конкретних ситуацій, зазнавали труднощів у встановленні взаємозв'язків між ними, відповіді ґрунтувалися на формальних асоціаціях або асоціаціях, які не співвідносяться між собою, потребували роз'яснюючої допомоги.

Звернемося до змісту суджень учнів. Так, при аналізі експериментального матеріалу виявлено, що учні спеціальної школи ототожнювали поняття «чесність» і «доброта», наприклад: *«Я чесна, бо допомагаю дорослим»* (Настя Р., 7 кл.), *«Чесний Сергійко, бо він не б'ється»* (Дмитро В., 7 кл.), «чесність» з вмінням заступатися за інших, слухняністю, а 3,12% учнів 7-х класів, 5,74% учнів 9-х класів до зазначених якостей додали ще й такі як: *«Не ображатися»*, *«Допомагати в біді»*, *«Не ображати інших»*, *«Не говорити поганих слів»*.

Аналізуючи відповіді учнів із порушеннями розумового розвитку 7-х і 9-х класів, які було віднесено до третьої групи, ми дійшли висновку, що вони

усвідомлюють сутність моральних якостей, пов'язуючи їх, насамперед із домінантами найближчого оточення – вчителями, знакових для них людей чи товаришів. Так, підлітки (7 кл. – 16,66%, 9 кл. – 14,94%) пов'язали свої уявлення про чесність із особою педагога (*«Бути чесним означає правильно оцінювати чинську роботу»* – Микола Н., 7 кл.; *«Якщо хтось не вивчив якийсь матеріал, то не потрібно його принижувати»* – Оксана Б., 9 кл.);

Учні з 7-х (19,79%) і 9-х (12,64%) класів спеціальної школи змішували моральні якості чесність і доброта (*«Добра людина не бреше»* – Олена Ш., 7 кл., *«Чесна, тому що допомагає мені»* – Олег Ч., 9 кл.). Відповідаючи на запитання *«Чи однаковими є слова: чесність і чуйність?»* – 20,83% учнів 7-х і 18,39% 9-х класів вважають, що між ними немає різниці. Зазначене є свідченням недостатньої диференціації істотних ознак досліджуваних моральних якостей.

Сутність понять *«взаємини»*, *«культура»*, *«культура взаємин»* учні пояснювали як: *«Культура – це значить захищати свою Батьківщину»* (Артем Т., 9 кл.), *«Культура – це коли він чисто одягнений, не ходить брудний, як поросся»* (Влад М., 9 кл.), *«Культура – це коли контролювати себе»* (Сергій Г., 9 кл.), *«Культура – це голи обережно все робить, не кидає сміття»* (Олексій І., 7 кл.), *«Взаємини – це коли людина всім ділиться, наприклад, печивом, цукерками»* (Кирило Х., 7 кл.), *«Культурна людина – це хороша людина, яка не робить нічого поганого»* (Марина Д., 7 кл.), *«Культурна людина добре одягається, нормально себе поводить на вулиці»* (Юрій Б., 7 кл.), *«Культурна людина не плямкає, не свистить»* (Володимир Д., 9 кл.), *«Культурна людина не палить, не п'є, не краде і не бреше»* (Тетяна Г., 7 кл.).

Четверта група (7-й кл. с/ш – 17,70%, 9-й кл. с/ш – 13,81%) – неадекватні відповіді та відмови від виконання завдання (*«не знаю»*, *«бути чуйним»*, *«проявляти чуйність»* тощо). Серед учнів 7-х класів спеціальної школи були пояснення сутності моральної якості чуйність, як-от: через називання дії, яка не пов'язана з моральною якістю (*«Коли до тебе звертаються, а ти не чуєш»*, *«Оленка чуйна, бо завжди все і всіх чує»* – 5,20%); однієї якості через іншу (*«Чуйним можна назвати сміливого,*

тому що він захищає дівчат» – 7,29%). Такі відповіді не відображають істотні ознаки моральної якості «чуйність».

Підсумовуючи результати дослідження можна зазначити, що у більшості учнів 7-х (54,18%) і 9-х (47,12%) класів із порушеннями розумового розвитку знання про моральні якості фрагментарні та недиференційовані. Зазначене пояснюється порушеннями інтелектуального розвитку, насамперед, недорозвитком мисленневих операцій (аналіз, синтез, недостатньо розвинута здатність до абстрагування, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових відношень), обмеженим словниковим запасом і відсутністю певного життєвого досвіду.

З метою визначення ступеня усвідомлення необхідності дотримання моральних норм у взаєминах, учням було запропоновано обрати варіант відповіді, який, на їхню думку, досягається завдяки дотримання моральних норм у взаєминах або ж запропонувати власний варіант відповіді (див. Додаток В). У цьому зв'язку необхідно зазначити, що моральні норми, як засоби й форми регуляції поведінки, виконують у суспільстві певні функції, а саме, забезпечують стабільність у ньому, регулюють взаємини між людьми, тобто утворюють нормативно-ціннісну систему культури суспільства. Саме вони складають основу загальнолюдських моральних цінностей, які є тим самим стрижнем, котрий скріплює взаємини людей.

За результатами дослідження відповіді учнів було розподілено на чотири групи.

До першої групи (10,34% уч. 9-х класів с/ш, 40,62% уч. 7-х кл. м/ш) було віднесено відповіді самостійні, повні, логічні, обґрунтовані, з власними прикладами. Учні вважають, що дотримання моральних норм у взаєминах допомагає: *«Не створювати іншим людям незручностей»*, *«Не псувати їм настрій»*, *«Сприяє взаєморозумінню між людьми»*. Власний варіант відповіді: *«Показати, що я є людиною ввічливою»*, *«Якщо не поводитися культурно, виникають сварки»*, *«Що не було конфліктів»*. Підлітки здатні до абстрагування, у них сформовані чіткі уявлення про моральні норми, усвідомлюють необхідність дотримання моральних норм у взаєминах із однолітками та дорослими.

У підлітків, відповіді яких віднесено до другої групи (29,16% уч. 7-х і 25,28% уч. 9-х класів с/ш, 36,78% уч. 7-х кл. м/ш) констатовано певну обмеженість, стандартність і спрощеність у трактуванні сутності моральних норм, певні труднощі при інтерпретації своїх думок. Учні вважають, що дотримання моральних норм у взаєминах необхідно: *«Щоб викликати симпатію в оточуючих», «Завоювати хороше ставлення», «Уникнути неприємних ситуацій»*. Отже, у підлітків уявлення про моральні норми правильні, але недостатньо чіткі та повні, вони усвідомлюють значущість дотримання моральних норм у повсякденних взаєминах, а отже, можуть бути мотивованими до удосконалення своїх моральних знань та вмій.

До третьої групи (51,05% уч. 7-х і 48,27% уч. 9-х кл. с/ш, 22,60% уч. 7-х кл. м/ш) віднесено відповіді учнів, які вважали, що дотримання моральних норм у взаєминах необхідно: *«Щоб виділитися із загальної маси, шляхом створити враження доброї людини», «Приховати поганий характер»*. Такий вибір указує на егоїстичні прагнення підлітків, відповіді ґрунтуються на недиференційованих знаннях про сутність моральних норм.

Відповіді учнів четвертої групи (19,79% уч. 7-х і 16,11 уч. 9-х кл. с/ш) свідчили про неусвідомленість важливості дотримання моральних норм у взаєминах, оскільки вони вважають їх не обов'язковими в житті. Такі учні потребують цілеспрямованих дій педагогів із залученням їх до аналізу життєвих ситуацій, розв'язання яких потребує знань про сутність та істотні ознаки моральних якостей і норм, на яких базується культура людських взаємин.

Результати дослідження усвідомлення учнями необхідності дотримання моральних норм у повсякденних взаєминах репрезентовано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Дані про усвідомлення учнями необхідності дотримання моральних норм у взаєминах (у %)**

Категорія учнів	Групи відповідей			
	1 група	2 група	3 група	4 група
7 клас с/ш	—	29,16	51,05	19,79
9 клас с/ш	10,34	25,28	48,27	16,11
7 клас м/ш	40,62	36,78	22,60	—

З метою дослідити особливості сприймання учнями з порушеннями розумового розвитку художніх творів, розуміння ними прояву моральних якостей героїв літературних творів, усвідомлення їхніх дій і вчинків, уміння аналізувати та диференціювати позитивні й негативні вчинки суб'єктів взаємин, наводити приклади подібних ситуацій із власного життя, було проведено бесіду за змістом творів української літератури (див. Додаток Д).

Аналіз одержаних результатів дозволив зробити висновок про те, що учні 7-х і 9-х класів із порушеннями розумового розвитку диференціюють літературних героїв на добрих і поганих, утім зазнають труднощів у аналізі мотивів того чи іншого вчинку героя, його моральних якостей та обґрунтуванні своєї думки. Їм важко провести аналогію між певною моральною якістю та вчинком конкретного літературного героя.

Проаналізувавши результати дослідження ми розподілили відповіді учнів на чотири групи. Так, до першої групи (8,04% уч. 9-х кл. с/ш, 39,58% уч. 7-х кл. м/ш) віднесено відповіді учнів, які самостійно називали твори української літератури, визначали його героїв, аналізували та порівнювали моральні якості та вчинки літературних героїв, підтверджуючи особисту думку висловами з тексту, наводили приклади подібних життєвих ситуацій. Так, наприклад, учні 9-х класів із порушеннями розумового розвитку назвали твори української літератури, визначали взаємини між героями твору та їхні моральні якості: І. Франко «Грицева шкільна наука» (взаємини дітей у школі; доброта і співчуття), П. Мирний «Морозенко» (взаємини між матір'ю та сином; повага до матері), І. Франко «Захар Беркут» (взаємини між батьком та сином і його нареченою; чесність, щирість, порядність), В. Винниченко «Федько-халамидник» (взаємини між друзями; чесність, порядність у дружбі), Г. Тютюнник «Вогник далеко в степу» (взаємини між друзями; доброта, милосердя, співчуття), І. Нечуй-Левицький «Микола Джеря» (взаємини у родині; повага та любов до батьків, шанобливе ставлення до матері).

Учні 7-х класів із нормою інтелекту називали ще й твори Т. Бордуляка «Дід Макар» (взаємини в родині та взаємини односельців в громаді; доброта, чуйність, щирість, взаємодопомога), М. Коцюбинського «Ялинка» (Василько – батько, взаємини у родині; любов та повага до батьків, доброта та щирість), А. Тесленка



«Школяр» (взаємини у родині; доброта, щирість, чуйність, любов), Є. Гуцала «Хто ти?» (взаємини матері та дочки, матері та двох менших дітей, Галі та її братика і сестрички; доброта та черствість, чуйність та байдужість).

До другої групи (20,83% уч. 7-х і 24,13% уч. 9-х кл. с/ш, 34,34% уч. 7-х кл. м/ш) увійшли відповіді учнів, які самостійно літературний твір не називали, але розуміли події відображені в ньому та виділяли персонажів. Підлітки аналізували, порівнювали, диференціювали негативні й позитивні вчинки літературних героїв, однак зазнавали труднощів у використанні для підтвердження слова та вислови із тексту твору. Учні самостійно наводили подібні приклади з власного досвіду, але виникали труднощі в обґрунтування своєї думки.

Учні 9-х класів с/ш (5,74%) наводили приклади негативних учинків, здійснених однокласниками: *«Сергій недоброзичливий»*, *«Наталка обманщиця»*, *«Тарас неслухняний»*. Стосовно власних учинків, вони стверджували, що вони дисципліновані, слухняні, всім допомагають, з усіма діляться, старанно навчаються. Зазначене підтверджує властиву учням означеної нозології схильність до переоцінки власної поведінки і свідчить про некритичне ставлення до оцінки вчинків інших, особливо своїх ровесників. Привертав увагу той факт, що учні 7-х і 9-х класів с/ш не вважають поганим вчинком невтручання в ситуацію, коли агресію чи негативну поведінку виявляють стосовно іншого.

Відповіді учнів, які було віднесено до третьої групи (58,34% уч. 7-х і 49,42% уч. 9-х кл. с/ш, 26,08% уч. 7-х кл. м/ш) – неусвідомлені, знання про моральні норми недиференційовані. Підлітки диференціювали літературних героїв лише на хороших і поганих, однак не могли проаналізувати та порівняти їхні моральні якості та визначити мотиви вчинків. У відповідях учнів зафіксовані спотворення, привнесення, вони наділяли героя моральною якістю, яка йому не відповідає. Необхідно зазначити, що в учнів, відповіді яких віднесено до третьої групи, за прочитаними уривками виникають дуже слабкі, конкретні уявлення, наглядні образи, вони наводили власний приклад, але він не відповідав заданій ситуації.

Четверта група (20,83% уч. 7-х і 18,41% 9-х кл. с/ш) – учні не називали твори української літератури, не визначали його героїв, не диференціювали моральні якості

та вчинки літературних персонажів, не добирали подібну ситуацію та потребували додаткового пояснення завдання, у деяких випадках відмовлялися від його виконання.

Результати дослідження розуміння учнями прояву моральних якостей у вчинках літературних героїв репрезентовано в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Дані про розуміння учнями прояву моральних якостей у вчинках героїв літературних творів (у %)**

Категорія учнів	Групи відповідей			
	1 група	2 група	3 група	4 група
7 клас с/ш	—	20,83	58,34	20,83
9 клас с/ш	8,04	24,13	49,42	18,41
7 клас м/ш	39,58	34,34	26,08	—

Узагальнюючи можна зазначити, що результати дослідження засвідчили недостатній рівень моральної обізнаності та слабку літературну підготовку учнів із порушеннями розумового розвитку. Художні твори, в яких ставляться важливі моральні проблеми людського буття, порушуються питання моральних, сімейних взаємин не користуються популярністю серед учнів означеної нозології. Для підлітків із порушеннями розумового розвитку характерна фрагментарність сприймання літературного твору, вони не бачать взаємозв'язку всіх його компонентів як цілісної художньої структури, не осягають усієї широти художніх узагальнень письменника, не виявляють особливого інтересу до почуттів героїв, не вміють розкрити їх причини. На відміну від учнів спеціальної школи, учні з нормою інтелекту люблять читати твори, в яких змальовано позитивних героїв, їх приваблює герой твору чесний, справедливий, розумний, людина вольова, уважна до інших. Їх цікавлять моральні взаємини між персонажами, проблеми дружби та любові.

Аналіз отриманих результатів дозволив визначити чотири групи відповідей учнів:

— перша група — відповідь самостійна, повна, обґрунтована сукупністю істотних ознак моральних якостей; учень розуміє сутність та істотні ознаки моральних якостей, аналізує та порівнює їх; сформовані чіткі уявлення про моральні

норми, усвідомлює необхідність дотримання їх у взаєминах із однолітками та дорослими; виділяє, аналізує та диференціює позитивні й негативні вчинки, моральні якості літературних героїв, використовуючи для підтвердження слова та вислови з тексту; наводить подібні приклади з власного досвіду;

– друга група – відповідь неповна, частково правильна, знання про моральні якості недостатньо чіткі; обмеженість, стандартність та спрощеність у трактуванні їх змісту; розкриваючи сутність моральних якостей використовує тавтологічні й синонімічні звороти, однак, відзначається досить широкий діапазон розуміння деяких моральних якостей; уявлення про моральні норми правильні, але недостатньо чіткі й повні; усвідомлює необхідність дотримання моральних норм у взаєминах із однолітками та дорослими; із незначними помилками аналізує та диференціює позитивні та негативні вчинки, моральні якості літературних героїв, однак зазнає труднощів у використанні для підтвердження слова та вислови із тексту твору; наводить подібні приклади з власного досвіду;

– третя група – знання про моральні якості фрагментарні, недиференційовані, синкретичні; учень розкриває сутність моральних якостей шляхом опису конкретних дій і ситуацій; диференціює літературних героїв на хороших і поганих, однак зазнає значних труднощів у аналізі та порівнянні моральних якостей і вчинків; відмічається спотворення, привнесення (наділяє героя моральною якістю, яка йому не відповідає); наводить власний приклад, але він не подібний до заданої ситуації; потребує роз'яснюючої допомоги експериментатора;

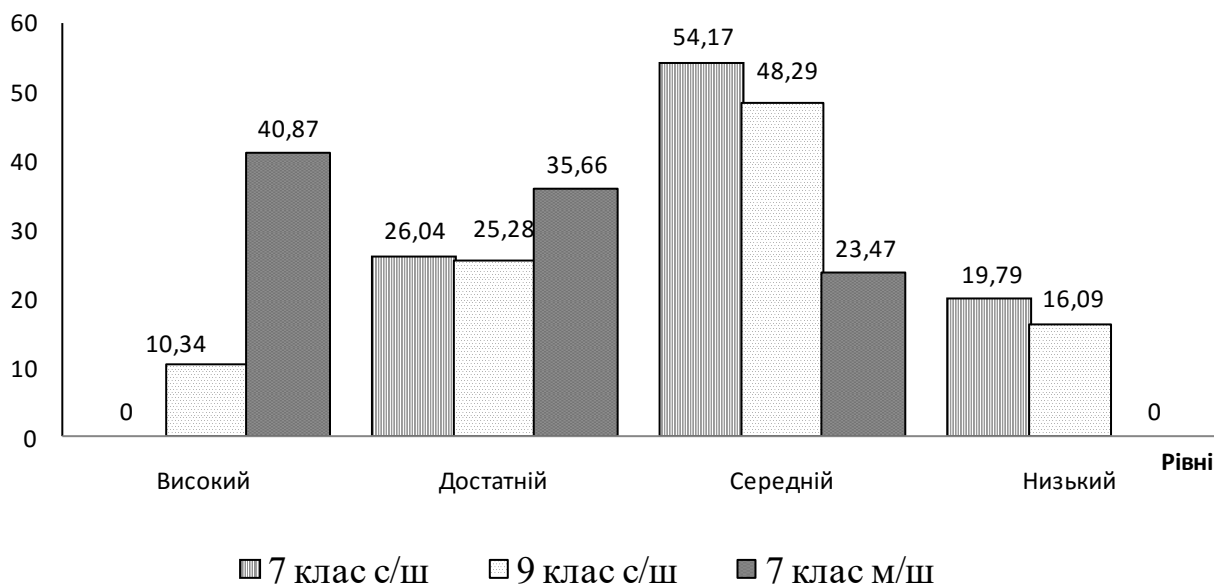
– четверта група – неадекватні відповіді та відмови від виконання завдання; учень не диференціює моральні якості або не виділяє їх зовсім, не добирає подібну ситуацію; потребує додаткового детального пояснення завдання.

Аналіз і узагальнення результатів констатувального експерименту уможливили виділення чотирьох рівнів сформованості в учнів 7-х і 9-х класів із порушеннями розумового розвитку та учнів 7-х класів із нормою інтелекту когнітивного компонента культури людських взаємин: високий, достатній, середній, низький (табл. 2.5).

**Дані про рівні сформованості в учнів когнітивного компонента  
культури людських взаємин (у %)**

Категорія учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
7 клас с/ш	—	26,04	54,17	19,79
9 клас с/ш	10,34	25,28	48,29	16,09
7 клас м/ш	40,87	35,66	23,47	—

Щоб наочно представити результати дослідження рівнів сформованості в учнів когнітивного компонента культури людських взаємин, звертаємо увагу на рис. 2.1.



**Рис. 2.1. Рівні сформованості в учнів когнітивного компонента культури  
людських взаємин**

Отже, результати констатувального дослідження, засвідчили що учні 7-х класів (40,87%) загальноосвітньої школи володіють цілісними, усвідомленими та стійкими знаннями про сутність моральних якостей, ознаки їх прояву у вчинках і взаєминах оточуючих та літературних героїв, аналізують, порівнюють та співвідносять їх із власними взаєминами, усвідомлюють необхідність дотримання у взаєминах моральних норм. На відміну від них, у більшості учнів із порушеннями

розумового розвитку (7-й кл. – 54,17 %, і 9-й кл. – 48,29 %) фрагментарні, недиференційовані, синкретичні знання про сутність та істотні ознаки моральних якостей. Вони зазнають значних труднощів у аналізі та порівнянні моральних якостей суб'єктів взаємин, обґрунтуванні своєї думки, встановленні причинно-наслідкових зв'язків. Проте у розумово відсталих підлітків виявлено певну позитивну вікову динаміку сформованості когнітивного компонента культури людських взаємин, утім, виражена вона слабо. Так, в учнів 7-х класів знання характеризуються односторонністю, вузькістю, недостатньою деталізованістю. Знання учнів 9-х класів відображають більшу кількість істотних ознак моральних якостей, що розкривають їхню сутність, їхні відповіді більш свідомі й глибші за змістом.

### **2.3. Своєрідність прояву в учнів емоційно-ціннісного компонента культури людських взаємин**

Когнітивний компонент набуває моральної цінності в структурі культури людських взаємин за умови його органічного злиття з почуттями особистості, інакше кажучи, лише в тому випадку, коли людина здатна не лише визначати добро і зло, але й відчувати внутрішню потребу й готовність творити добро, і разом з тим, переживати відповідні почуття. Процес засвоєння знань здійснюється через «внутрішній світ» особистості, в якому відображається ставлення людини до того, що вона робить і що роблять із нею. У цьому зв'язку емоційно-ціннісний компонент культури людських взаємин інтегрує почуття, переживання, що відображають ціннісне ставлення до інших людей, моральних норм і є основою формування мотивів прояву культури у взаєминах.

Особливості емоційного відгуку учнів із порушеннями розумового розвитку на прояви моральних якостей у поведінці суб'єктів взаємин у формі співчуття, співпереживання ми з'ясували за допомогою адаптованої методики оцінки й самооцінки емпатії М. Удовенка (див. Додаток Е). Зручність зазначеної методики полягає в тому, що вона дозволяє з'ясувати думку підлітків стосовно суб'єктів взаємин, не виокремлюючи їх із загального списку. Кількісні показники результатів дослідження репрезентовано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Дані про характер емоційного відгуку учнів на прояви моральних якостей поведінку та вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття (у %)**

Категорія учнів	Групи відповідей			
	1 група	2 група	3 група	4 група
7 клас с/ш	—	21,87	54,18	23,95
9 клас с/ш	9,19	25,28	47,14	18,39
7 клас м/ш	40,86	27,85	26,95	4,34

Результати дослідження дозволили констатувати, що учні з порушеннями розумового розвитку 7-х і 9-х класів здебільшого виявляли емоційну чуйність ситуативно, а саме, з домінантами найближчого оточення – друзями, батьками та вчителями. За результатами дослідження було виділено чотири групи відповідей учнів.

Так, першу групу (9,19% уч. 9-х кл. с/ш і 40,86% уч. 7-х кл. м/ш) склали учнів, які отримали за відповіді 32 бали, що свідчить про активний, адекватний характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття, співпереживання, а саме, про «дієву емпатію». Підлітки схильні до співчуття відносно суб'єктів взаємин, чутливі до їхніх проблем, готові поступитися своїми інтересами заради іншого, допомагають у складній ситуації.

Друга група – від 24 до 32 балів (21,87% уч. 7-х і 25,28% уч. 9- кл. с/ш, 27,85% уч. 7- кл. м/ш), що свідчить про пасивний, але адекватний характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття. Підлітки здатні зрозуміти, вислухати іншу людину, схильні до співчуття суб'єктам взаємин, однак не готові поступитися своїми інтересами заради іншого та допомогти в складній ситуації.

Третю групу (54,18% уч. 7-х і 47,14% уч. 9-х кл. с/ш, 26,95% уч. 7-х кл. м/ш) склали учні, які отримали за відповіді від 16 до 24 балів, що свідчить про ситуативний характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття. Підлітки виявляють емоційну чутливість ситуативно або вибірково – здатні співчувати найближчим друзям, батькам тощо.

За результатами дослідження було встановлено, що особливої уваги потребують ті підлітки, у яких було констатовано негативний емоційний відгук на прояви моральних якостей, поведінку і вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття (четверта група – від 0 до 16 балів). Учні (23,95% уч. 7-х і 18,39% 9-х кл. с/ш, 4,34% уч. 7-х кл. м/ш) характеризуються відсутністю схильності до співчуття та наявністю неадекватних емоційних реакцій щодо суб'єктів взаємин. Підлітки дублюють негативне ставлення до інших, керуються егоїстичними спонуками, їм складно знайти емоційне порозуміння з суб'єктами взаємодії. Причиною зазначеного є властива учням із порушеннями розумового розвитку емоційна незрілість, лабільність настрою, підвищена навіюваність (легко піддаються негативному впливу).

Авторська методика «Закінчи історію» застосовувалась для вивчення наявності в учнів адекватного ставлення до моральних якостей суб'єктів взаємин і норм моралі (див. Додаток Ж). У цьому зв'язку необхідно зазначити, що моральні якості – це якості людини, такі як доброта, чесність, повага до старших та інші, які ґрунтуються на знаннях про моральні норми.

Кількісні показники результатів дослідження представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

**Дані про характер ставлення учнів до моральних якостей суб'єктів взаємин і норм моралі (у %)**

Категорія учнів	Групи відповідей			
	1 група	2 група	3 група	4 група
7 клас с/ш	—	20,83	57,3	21,87
9 клас с/ш	6,89	24,13	49,44	19,54
7 клас м/ш	40,0	27,84	26,08	6,08

Проаналізувавши результати дослідження ми розподілили відповіді учнів на чотири групи. Так, до першої групи (від 15 до 20 балів) було віднесено відповіді учнів (6,89% уч. 9-х кл. с/ш, 40,0% уч. 7-х кл. м/ш), які адекватно оцінювали моральні якості та вчинках суб'єктів взаємодії, виявляли розуміння мотиву їхньої поведінки у взаєминах, обґрунтовували свої судження, встановлювали причинно-

наслідкові зв'язки між мотивом учинку та його результатом. У підлітків ставлення до моральних норм активне, стійке.

До другої групи (від 10 до 15 балів) віднесено відповіді учнів (20,83% уч. 7-х і 24,13% 9-х кл. с/ш, 27,84% уч. 7-х кл. м/ш), які адекватно оцінювали моральні якості та вчинки суб'єктів взаємин, мотивували свою оцінку, але зазнавали незначних труднощів у встановленні причинно-наслідкових зв'язків між мотивом учинку та його результатом. У підлітків моральні орієнтири існують, але ставлення до моральних норм ще недостатньо активне та стійке.

Третю групу (від 5 до 10 балів) склали відповіді учнів (57,3% уч. 7-х і 49,44% 9-х кл. с/ш, 26,08% уч. 7-х кл. м/ш), які оцінювали моральні якості та вчинки суб'єктів взаємодії як позитивні чи негативні (правильні чи неправильні, гарні чи погані), оцінку не мотивували, зазнавали значних труднощів у встановленні зв'язку між мотивом учинку та його результатом. У підлітків ставлення до моральних норм хитке, пасивне.

Відповіді учнів (21,87% уч. 7-х і 19,54% уч. 9-х кл. с/ш, 6,08% уч. 7-х кл. м/ш), які було віднесено до четвертої групи (від 0 до 5 балів), характеризуються тим, що вони не могли адекватно оцінити моральні якості та вчинки інших суб'єктів взаємин, встановити причинно-наслідкові зв'язки між мотивом учинку та його результатом. У підлітків ставлення до моральних норм негативне, відповідати їм вони не бажають.

Узагальнюючи можна зазначити, що отримані відповіді учнів 7-х і 9-х класів із порушеннями розумового розвитку дали змогу виявити невідповідність між знаннями моральних норм поведінки і ставленням до моральних якостей, поведінки та вчинків суб'єктів взаємин. Необхідно зазначити, що хоча учні відповідали за інших людей, їхній вибір не тільки зумовлювався знанням того, що потрібно робити в даній ситуації, а й детермінувався внутрішніми спонуками, які учні не боялися висловити, адже це зробили не вони, а інші. Більшість учнів спеціальної школи були прямолінійними та категорично осудливими (*«Настя не дасть свого мобільного телефону сестрі, бо скупа»*, *«Захар не зізнається батькам, що розбив вазу, оскільки боїться покарання»*, *«Оксана не прибрала у своїй кімнаті, тому що ледача»*).



Однак, коли учням було запропоновано відповісти, як би в цій ситуації повівся кожен із них, відповіді змінювалися в кращий бік, наприклад: *«Я дам своїй сестрі мобільний телефон, бо із сестрою потрібно ділитися»*, *«Я зізнаюся, що розбив вазу, бо потрібно говорити правду»*, *«Я не прибрала в кімнаті, тому що була дуже зайнята»*. Отже, характер відповідей учнів 7-х і 9-х класів із порушеннями розумового розвитку свідчать про наявність у них знань про моральні якості та норми моралі, але вони ще не набули форми переконання, не стали їхньою потребою, регулятором поведінки.

Для дослідження здатності учнів до адекватних оцінних суджень щодо моральних якостей, які сприяють встановленню гарних взаємин і які можуть їм зашкодити, було запропоновано авторську методику *«Які якості ми цінуємо в людях»* (див. Додаток 3). Підліткам необхідно було думкою вибрати двох своїх знайомих і назвати їхні якості, які подобаються або не подобаються у взаєминах, навести приклад на підтвердження своєї думки.

У цьому зв'язку необхідно зазначити, що судження – в широкому розумінні – будь-яке висловлювання, думка про певний предмет чи явище, основна форма мислення, в якій утверджується або заперечується наявність у предметах і явищах тих чи інших ознак, властивостей, зв'язків або відношень між ними [269]. В основі утворення суджень лежить узагальнення. Отже, правильність суджень, ступінь їх відповідності дійсності перебувають у прямій залежності від якості узагальнень.

Оцінне судження – це судження, в якому людині приписуються певні моральні якості (достоїнства чи недоліки, що є причиною серії досягнень або, відповідно, промахів або помилок). Враховуючи зазначене, моральні судження щодо суб'єктів взаємодії ми розглядаємо як висловлювання, що містять слова морального спрямування, включають оцінку моральних якостей, поведінки та вчинків суб'єктів взаємин, відображають оцінку власного ставлення до подій і людей.

Кількісні показники результатів дослідження в учнів 7-х і 9-х класів із порушеннями розумового розвитку порівняно з учнями 7-х класів із нормою інтелекту характеру оцінних суджень щодо моральних якостей і вчинків представлено в таблиці 2.8.

**Дані про характер оцінних суджень учнів щодо моральних якостей і вчинків  
суб'єктів взаємин (у %)**

Категорія учнів	Групи відповідей			
	1 група	2 група	3 група	4 група
7 клас с/ш	—	21,87	56,26	21,87
9 клас с/ш	9,19	24,13	47,14	19,54
7 клас м/ш	35,65	31,32	26,95	6,08

Проаналізувавши результати дослідження ми розподілили відповіді учнів на чотири групи. Так, до першої групи (9,19% уч. 9-х кл. с/ш, 35,65% уч. 7-х кл. м/ш) було віднесено відповіді учнів, які називали та адекватно оцінювали моральні якості друзів, однокласників із позитивною та негативною модальністю, обґрунтовували свої судження. Оцінюючи моральні якості однолітків, які вони проявляють у взаєминах, підлітки називали: *«Микола поважає однокласників і вчителів. Завжди ввічливий із однокласниками та вчителями»* (Олена В., 7 кл.), *«Сашко не вживає грубих, образливих слів, не ображає дівчат. Він ввічливий, добрий»* (Ірина Д., 7 кл.), *«Настя не затіває сварок. Завжди уважна до друзів і вчителів. Поважає їх»* (Марина Г., 9 кл.), *«Ольга завжди мене вислухає, порадить і допоможе. Вона добра, ввічлива»* (Оксана Д., 9 кл.). Серед негативних якостей називали: *«Сергій недобррозичливий. Затіває сварки, грубить вчителям»* (Іван П., 7 кл.), *«Дмитро недобрсовісний. Погано виконує свої обов'язки. Не допомагає іншим»* (Олена Ш., 7 кл.), *«Сашко неслухняний, обманює друзів і вчителів»* (Анна П., 9 кл.), *«Сергій не говорить грубих, образливих слів тільки друзям»* (Марина Г., 9 кл.), *«Микола не насміхається тільки над тими, хто йому подобається»* (Петро З., 9 кл.), *«Сашко ображає тільки дівчат і слабших за нього»* (Сергій Л., 9 кл.).

Необхідно зазначити, що 3,44% респондентів 9-х класів спеціальної школи називали сучасні пріоритети, а саме: сила, багатство, влада. Учні 7-х класів масової школи (15,65%) називали ще самодостатність. Таким підліткам хотілося бути сильними та багатими, щоб їх усі поважали, боялися та заздрили.

Учні 7-х класів із нормою інтелекту називали: *«Максим виступає проти прояву однокласниками знущань, грубощів щодо інших»*, *«Марина вміє поступатися своїми інтересами заради інших»*.

Відповіді учнів, віднесені до другої групи (21,87% уч. 7-х і 24,13% 9-х кл. с/ш, 31,32% уч. 7-х кл. м/ш), були з недостатнім усвідомленням сутності моральних якостей. У підлітків виникали певні труднощі при інтерпретації своїх думок: *«Сашко поважає тільки крутих»* (Олег В., 7 кл.), *«Сергій не говорить мені грубих слів»* (Наталка М., 7 кл.), *«Микола не насміхається»* (Світлана В., 7 кл.), *«Сашко ображає дівчат»* (Марина Р., 9 кл.), *«Наталка грубить вчителям»* (Іван Л., 9 кл.), *«Ольга не допомагає»* (Даша Р., 9 кл.).

До третьої групи (56,26% уч. 7-х і 47,14% і 9-х кл. с/ш, 26,95% уч. 7-х кл. м/ш) віднесено відповіді учнів, які оцінювали моральні якості суб'єктів взаємин як правильне чи неправильне, гарне чи погане, оцінку не мотивували. У більшості випадків не адекватно оцінювали моральні якості однолітків. У відповідях відмічалось привнесення, а саме, підлітки наділяли однокласника моральною якістю, яка йому не відповідає. Відповіді були досить стислими: *«Коля поганий»*, *«Настя хороша»*. Учень потребував додаткового детального пояснення завдання.

Четверту групу (21,87% уч. 7-х і 19,54% 9-х кл. с/ш, 6,08% уч. 7-х кл. м/ш) склали відповіді учнів, які не адекватно оцінювали моральні якості суб'єктів взаємин, наприклад: *«Наталка розумна»* (Олена Н., 7 кл.), *«Ольга добре розмовляє українською мовою»* (Настя В., 7 кл.), *«Сашко сміливий»* (Олег Р., 9 кл.), *«Олег хоробрий»* (Марина С., 9 кл.), *«У Світлани гарний одяг»* (Дарина П., 9 кл.). У деяких випадках підлітки відмовлялися від виконання завдання.

На запитання *«Що тобі подобається у взаєминах із однокласниками?»* ми отримали відповіді, які аргументувалися твердженням *«Гарна поведінка»*, *«Мої однокласники добрі»*, *«Діляться своїми речами і секретами»*. На запитання *«Що не подобається тобі у взаєминах із однокласниками?»* – *«Насміхаються з зовнішнього вигляду»*, *«Жаліються вчителіві»*, *«Вирішують конфлікти бійкою»*, *«Недисципліновані»*, *«Обзиваються»*, *«Круті»*.

Важливість для підлітка спілкування з однолітками відсуває на задній план його взаємини з дорослими, передусім із батьками та вчителями [...]. Причина – нерозуміння дорослими внутрішнього світу підлітка, їх хибні уявлення про його переживання, мотиви тих чи інших учинків. Наведемо приклади відповідей учнів із порушеннями розумового розвитку щодо їхніх міркувань про взаємини з батьками та вчителями: *«Прикро, коли сварять мене»* (Олена Ш., 7 кл.), *«Не погоджуються зі мною»* (Сашко Д., 9 кл.), *«Не поважають мене»* (Микола Н., 9 кл.), *«Починають виховувати, а самі так роблять»* (Світлана В., 7 кл.), *«Не розуміють мене»* (Настя К., 9 кл.), *«Не хочу, щоб вони за мною слідували»* (Олег Ф., 9 кл.). Незадоволення учнів спеціальних шкіл також викликали необ'єктивна оцінка вчителів, незадоволеність матеріальним становищем батьків і їхнім статусом.

Для з'ясування сформованості в учнів уміння давати моральну оцінку прочитаного було запропоновано авторську методику *«Ким бути і ким не бути»* на матеріалі творів української літератури. Респонденти повинні були відповідаючи на запитання експериментатора, оцінити вчинки літературних героїв: чи добре вчинив герой літературного твору? чому він так вчинив? чи міг би зробити якимось інакше? (див. Додаток И). Кількісні показники результатів дослідження представлено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

**Дані про характер оцінних суджень учнів щодо моральних якостей і вчинків літературних героїв (у %)**

Категорія учнів	Групи відповідей			
	1 група	2 група	3 група	4 група
7 клас с/ш	—	20,83	58,34	20,83
9 клас с/ш	5,74	21,83	55,19	17,24
7 клас м/ш	39,13	30,45	25,21	5,21

За результатами дослідження відповіді учнів було розподілено на 4 групи. До першої групи (5,74% уч. 9-х кл. с/ш і 39,13% уч. 7-х кл. м/ш) було віднесено відповіді учнів, які адекватно оцінювали моральні якості та вчинки літературних героїв, обґрунтовували свою оцінку, давали адекватні пропозиції щодо іншого розв'язання подій. У своєму мовленні вони оперували словами моральної

спрямованості, наприклад: *«Якби Миколка дав грошей Петрові, то вони б залишилися друзями. Якщо він буде щедрим, то і всі навкруги будуть теж щедрими з ним. Миколка не дав грошей тому, що був жадібним. Миколка міг дати грошей Петрові, тому що в нього ще залишилися гроші. Йому можна порадити, щоб був щедрішим»* (Ольга З., 9 кл.).

Другу групу (20,83% уч. 7-х і 21,83% 9-х кл. с/ш, 5,21% уч. 7-х кл. м/ш) склали відповіді учнів, які оцінювали моральні якості та вчинки літературних героїв, пояснювали, давали пропозиції щодо іншого розв'язання подій, наприклад: *«Миколка вчинив погано, тому що не хотів давати грошей. Він був жадібним хлопчиком. Можна порадити йому, щоб не був таким»* (Світлана Р., 7 кл.).

Третя група (55,22% уч. 7-х кл. с/ш і 48,28% уч. 9-х кл. с/ш, 20,86% уч. 7-х кл. м/ш) – відповіді учнів, які оцінювали моральні якості та вчинки літературних героїв переважно як гарний чи поганий, досить стисло давали свою оцінку: *«Миколка поганий»*.

До четвертої групи (20,83% уч. 7-х і 17,24% уч. 9-х кл. с/ш, 5,21% уч. 7-х кл. м/ш) віднесено неадекватні відповіді учнів щодо оцінки вчинків літературних героїв і відмови від виконання завдання.

Для визначення наявності в учнів бажання дотримуватися моральних норм у взаєминах було застосовано адаптовану нами методику Т. Ващенко «Прагнення до дотримання моральної поведінки у взаєминах» (див. Додаток К). З цією метою респондентам було запропоновано встановити відповідність своєї поведінки у взаєминах указаним у методиці характеристикам за спеціальною шкалою:

- 4 бали – завжди так роблю;
- 3 бали – так роблю у переважній більшості;
- 2 бали – роблю так, залежно від ситуації;
- 1 бал – рідко так роблю, або не роблю.

Кількісні показники результатів дослідження наявності в учнів бажання дотримуватися моральних норм у взаєминах із однолітками та дорослими представлено в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

**Дані про наявність в учнів бажання дотримуватися моральних норм  
у взаєминах (у %)**

Категорія учнів	Групи відповідей			
	1 група	2 група	3 група	4 група
7 клас с/ш	—	23,95	55,22	20,83
9 клас с/ш	9,19	25,28	48,29	17,24
7 клас м/ш	40,0	34,8	20,86	4,34

За результатами аналізу отриманих даних відповіді учнів було розподілено на 4 групи. До першої групи (9,19% уч. – 9-х кл. с/ш і 40,0% уч. 7-х кл. м/ш) віднесено відповіді респондентів, які свідчать про усвідомленість значущості дотримання моральних норм у взаєминах. Підлітки знають моральні норми, не допускають у своїй поведінці поганих учинків, виявляють виражене прагнення до дотримання моральних норм у взаєминах із однолітками та дорослими, вміють аргументувати правильність своїх дій, звертаються до батьків і вчителів, щоб знати, як себе поводити в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Відповіді учнів, які було віднесено до другої групи (23,95 уч. 7-х і 25,28% 9-х кл. с/ш, 34,8% уч. 7-х кл. м/ш), свідчать про те, що вони намагаються дотримуватися моральних норм у взаєминах із однолітками та дорослими у переважній більшості. Однак, зазнають труднощів в аргументації правильності своїх дій.

За результатами дослідження було констатовано, що у більшості учнів спеціальної школи (55,22% учнів 7-х класів і 48,29% учнів 9-х класів), порівняно з учнями 7-х класів із нормою інтелекту (20,86%) яких було віднесено до третьої групи, відзначається ситуативне прагнення до дотримання моральних норм у взаєминах із однолітками та дорослими. У підлітків відсутнє бажання до вдосконалення своєї поведінки.

В учнів, відповіді яких було віднесено до четвертої групи (20,83% уч. 7-х і 17,24% 9-х кл. с/ш, 4,34% уч. 7-х кл. м/ш), негативне ставлення до здійснення моральних дій і вчинків у взаєминах, відповідати їм вони не бажають.

Підсумовуючи можна зазначити, що в учнів із порушеннями розумового розвитку як 7-х так і 9-х класів формується та закріплюється негативне ставлення до

суб'єктів взаємин, яке може мати негативні наслідки. Без педагогічного втручання підлітки не можуть відволікатися від реальної ситуації та діяти в площині образів-уявлень через обмеженість конкретно-чуттєвого досвіду та недостатнього розвитку здатності аналізувати як власні дії, так і суб'єктів взаємин.

Аналіз отриманих результатів дозволив визначити чотири групи відповідей:

– першу групу склали відповіді, які свідчать про позитивний характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття, співпереживання; учень емоційно чутливий, готовий поступитися своїми інтересами заради суб'єктів взаємин; ставлення до моральних норм активне, стійке; усвідомлює значущість дотримання моральних норм і виявляє виражене прагнення до здійснення моральної поведінки у взаєминах; адекватно оцінює вчинки як власні, так і суб'єктів взаємин;

– до другої групи віднесено відповіді, які свідчать про пасивний характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття, співпереживання; учень засуджує негативну поведінку суб'єктів взаємин, але за відсутності власної активності щодо усунення негідних дій інших; моральні орієнтири існують, утім ставлення до моральних норм ще недостатньо стійке; усвідомлює значущість дотримання моральних норм у взаєминах, однак не завжди правильно й адекватно може оцінити моральні якості та вчинки, як власні, так і суб'єктів взаємин;

– до третьої групи віднесено відповіді, які свідчать про ситуативний характер емоційного відгуку учня на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття, співпереживання; здатен співчувати домінантам найближчого оточення; неадекватно оцінює власні дії, що виражається домінуванням поблажливості до своїх учинків; ситуативне прагнення до дотримання моральних норм у взаєминах; не адекватно оцінює моральні якості та вчинки, як власні, так і суб'єктів взаємин;

– до четвертої групи віднесено відповіді учнів, які свідчать про негативний характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин; не здатен до емпатійного співпереживання та співчуття; не

адекватно оцінює своє ставлення до суб'єктів взаємин, вживаючи при цьому ненормативну лексику, чіпляє ярлики; ставлення до моральних норм негативне, відповідати їм не бажає.

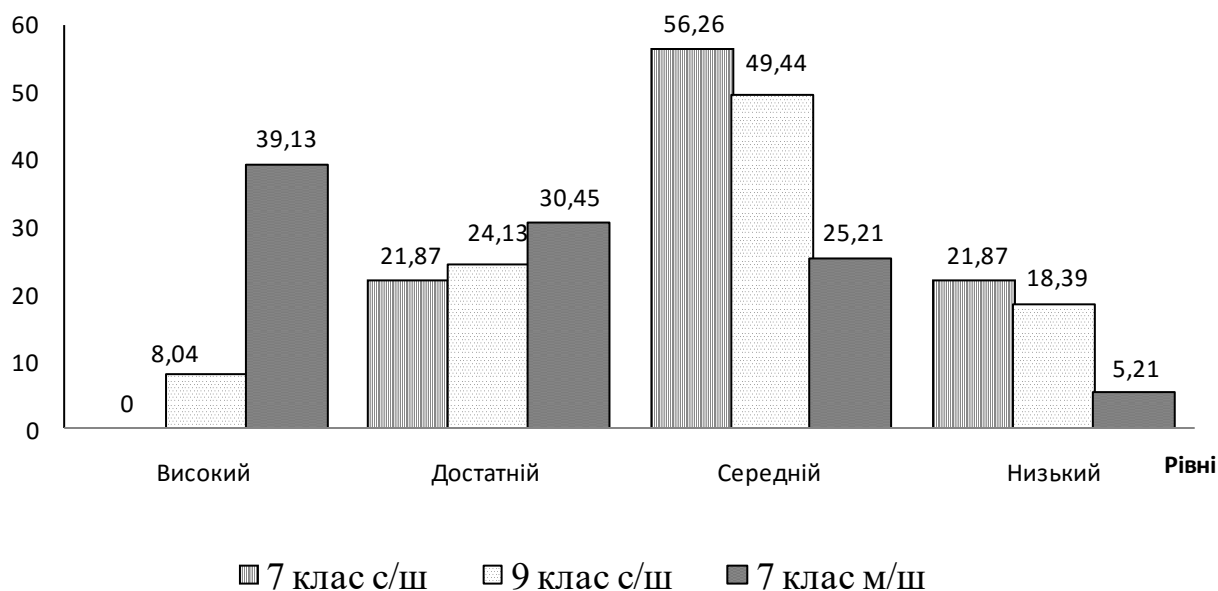
Аналіз і узагальнення результатів констатувального експерименту уможливили виділення чотирьох рівнів сформованості в учнів емоційно-ціннісного компонента культури людських взаємин: високий, достатній, середній і низький (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Дані про рівні сформованості в учнів емоційно-ціннісного компонента культури людських взаємин (у %)**

Категорія учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
7 клас с/ш	—	21,87	56,26	21,87
9 клас с/ш	8,04	24,13	49,44	18,39
7 клас м/ш	39,13	30,45	25,21	5,21

Щоб наочно представити рівні сформованості в учнів емоційно-ціннісного компонента культури людських взаємин, звертаємо увагу на рис. 2.2.



**Рис. 2.2. Рівні сформованості в учнів емоційно-ціннісного компонента культури людських взаємин**



Отже, за результатами дослідження встановлено, що у більшості учнів 7-х класів із нормою інтелекту (69,58%) переважно позитивний адекватний емоційний відгук на прояви моральних якостей, поведінку, вчинки суб'єктів взаємин. Вони емоційно чутливі, адекватно оцінюють вчинки як власні, так і інших суб'єктів взаємодії, виявляють бажання дотримуватися моральних норм у ситуаціях міжособистісної взаємодії. При цьому більшості учнів із порушеннями розумового розвитку (7-й кл. – 56,26 %, 9-й кл. – 49,44 %) притаманне ситуативне, недостатньо усвідомлене та некритичне ставлення до суб'єктів взаємин, емоційну чуйність і здатність співчувати вони виявляють переважно домінантам найближчого оточення, не в змозі самотійно адекватно оцінити моральні якості суб'єктів взаємин. Негативний характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей суб'єктів взаємин і ставлення до моральних норм виявлено у 21,87 % учнів 7-х класів та 18,39 % учнів 9-х класів. Ці школярі схильні до навіюваності, механічного наслідування, що призводить до засвоєння негативних соціальних зразків поведінки. Проте, наявна позитивна вікова динаміка більш усвідомленого емоційно-ціннісного ставлення учнів до суб'єктів взаємодії викликана саме збільшенням життєвого досвіду. Враховуючи зазначене, необхідною умовою для виховання в учнів із порушеннями розумового розвитку культури людських взаємин як системного утворення, є формування правильно зорієнтованого емоційно-ціннісного ставлення до інших людей.

#### **2.4. Особливості сформованості в учнів поведінково-діяльнісного компонента культури людських взаємин**

У структурі культури людських взаємин провідним є поведінково-діяльнісний компонент, оскільки саме він характеризує практичні форми прояву інших компонентів (когнітивного та емоційно-ціннісного) означеного феномену.

Для виявлення характеру позиції підлітків у ситуаціях міжособистісної взаємодії, здатності самотійно знаходити адекватні способи вирішення ситуацій морального вибору було застосовано адаптовану методику І. Бежа «Вибір» (див. Додаток К). З цією метою респондентам необхідно було із запропонованих варіантів відповідей обрати той, який відповідає їхньому вчинку у відповідній ситуації

взаємодії: «а» – активна, позитивна позиція; «б» – пасивна, позитивна позиція; «в» – ситуативна позиція; «г» – байдужа позиція або позиція з проявами агресії та конфліктності.

Однак, враховуючи те, що учні з порушеннями розумового розвитку схильні давати соціально позитивні відповіді, для перевірки їхньої адекватності ми враховували власні спостереження та запропонували вчителям-дефектологам і вихователям, які знають особисто цих учнів оцінити їхні відповіді. Таким чином, відповіді кожного реципієнта було співставлено з нашими спостереженнями, відповідями педагогів про діяльність кожного учня. В результаті ми отримали відповідь учня, що співпадала з відповіддю: вчителя та вихователя; лише вчителя або вихователя; не співпадала з відповіддю вчителя й вихователя. За результатами дослідження ми отримали кількісне визначення адекватності оцінки учнем своєї позиції в ситуаціях взаємодії. Результати дослідження відображено в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

#### Дані про характер позиції учнів у ситуаціях міжособистісної взаємодії (у%)

Категорія учнів	Групи відповідей			
	1 група	2 група	3 група	4 група
7 клас с/ш	—	14,58	63,55	21,87
9 клас с/ш	5,74	18,39	57,48	18,39
7 клас м/ш	40,0	26,1	26,08	7,82

За результатами дослідження відповіді учнів було розподілено на 4 групи. До першої групи віднесено відповіді (5,74% учнів 9-х кл. с/ш і 40,0% уч. 7-х кл. м/ш), які свідчили про активну, позитивну позицію підлітка в ситуаціях взаємодії. Наприклад, відповідаючи на запитання «Ти став свідком того, як однокласник незаслужено образив іншого. Як ти вчиниш?», учні обирали відповідь: *«Вимагатиму від кривдника вибачень на адресу потерпілого»*; на запитання «Один із ровесників постійно чіпляє на тебе ярлики, ображає. Як ти вчиниш?» обирали відповідь: *«Не надам цьому особливого значення»*; на запитання «Тобі доводиться мати справу з невихованою малокультурною людиною. Як ти вчиниш?» обирали відповідь: *«Спробую знайти підхід і вплинути позитивно на неї»*.

Відповіді учнів, які було віднесено до другої групи (14,58% уч. 7-х і 18,39% 9-х кл. с/ш, 26,1% уч. 7-х кл. м/ш), свідчили про позитивну, але пасивну позицію у взаєминах (наявність моральних аспектів поведінки в діях респондента, однак пасивність дій щодо вирішення проблеми). Підліток, відповідаючи на запитання «Ти став свідком того, як однокласник незаслужено образив іншого. Як ти вчиниш?» учні обирали відповідь: *«Висловлю співчуття тому, кого образили»*; на запитання «Один із ровесників постійно чіпляє на тебе ярлики, ображає. Як ти вчиниш?» обирали відповідь: *«Обмежу із ним контакти»*; на запитання «Тобі доводиться мати справу з невихованою малокультурною людиною. Як ти вчиниш?» обирали відповідь: *«Терпляче вирішу з нею справу до кінця»*.

Відповіді учнів, які було віднесено до третьої групи (63,55% уч. 7-х і 57,48% 9-х кл. с/ш, 7,82% уч. 7-х кл. м/ш), свідчили про нестійкість та ситуативність поведінки і вибору дій у взаєминах. Так, відповідаючи на запитання «Ти став свідком того, як однокласник незаслужено образив іншого. Як ти вчиниш?» обирали відповідь: *«Якщо потерпілий мій друг – буду втручатися, а якщо ні – не буду втручатися»*; на запитання «Один із ровесників постійно чіпляє на тебе ярлики, ображає. Як ти вчиниш?» обирали відповідь: *«Буду намагатися з'ясувати ситуацію»*; на запитання «Тобі доводиться мати справу з невихованою малокультурною людиною. Як ти вчиниш?» обирали відповідь: *«Спробую обмежити взаємодію з нею»*.

Відповіді учнів, які свідчили про байдужість, агресію, конфліктність поведінки – віднесено до четвертої групи (21,87% уч. 7-х і 18,39% 9-х кл. с/ш, 7,82% уч. 7-х кл. м/ш) – негативна позиція у взаєминах. Такі підлітки, наприклад, відповідаючи на запитання «Ти став свідком того, як однокласник незаслужено образив іншого. Як ти вчиниш?» обирали відповідь: *«Зроблю вигляд, що мене це не стосується»*; на запитання «Один із ровесників постійно чіпляє на тебе ярлики, ображає. Як ти вчиниш?» обирали відповідь: *«Буду діяти щодо нього тими ж методами»*; на запитання «Тобі доводиться мати справу з невихованою малокультурною людиною. Як ти вчиниш?» обирали відповідь: *«Поставлю цю людину на місце»*.

Здібність до узагальнення та закріплення у свідомості підлітка соціальних норм поведінки пов'язана з такою особистісною якістю, як критичність мислення, її зниження є причиною підвищеної навіюваності, пасивності, готовності підкорятися іншим, сильнішим одноліткам. Зазначене не дозволяє учням із порушеннями розумового розвитку чітко визначити негативні вчинки та необхідність їх уникати, вони зазнавали труднощів у аналізі ситуації, усвідомленні причинно-наслідкових зв'язків між вчинком і його результатом, встановленні мотиву дії суб'єкта взаємин. Зазначене призводить до негативних учинків і порушення поведінки під час взаємодії з іншими людьми.

Для дослідження наявності в учнів здатності самостійно розв'язувати ситуації морального вибору, аналізувати й адекватно оцінювати свої дії та дії суб'єктів взаємин, нами було застосовано авторську методику «Розв'язання проблемних ситуацій» (див. Додаток Л). Результати дослідження репрезентовано в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

**Дані про наявність в учнів практичних умінь і навичок дотримання моральних норм у взаєминах (у %)**

Категорія учнів	Групи відповідей			
	1 група	2 група	3 група	4 група
7 клас с/ш	—	14,58	59,38	26,04
9 клас с/ш	5,74	20,68	50,6	22,98
7 клас м/ш	34,78	29,58	27,82	7,82

За результатами дослідження відповіді учнів було розподілено на 4 групи. До першої групи (5,74% уч. 9-х кл. с/ш і 34,78% уч. 7-х кл. м/ш) віднесено відповіді учнів, які здатні адекватно оцінити ситуації морального спрямування та самостійно знайти вихід із них – спосіб дії, що відповідає моральним і культурним нормам. Відповіді учнів ґрунтуються на розширених знаннях про моральні якості, норми, на яких базується культура людських взаємин, і є свідченням усвідомленої позиції до негідних вчинків як своїх, так і суб'єктів взаємодії.

Другу групу (14,58% уч. 7-х і 20,68% 9-х кл. с/ш, 29,58% уч. 7-х кл. м/ш) склали відповіді учнів, які обирали дії, що засуджують негативну поведінку

суб'єктів взаємодії та здатні самостійно вирішувати ситуації морального вибору. Однак підлітки зазнавали труднощі у відмічалоя співставленні, обґрунтуванні свого вибору, навіть за умови упевненості в його правильності. Відповіді базуються на неповних знаннях про моральні якості та норми. Підліток не завжди може поставити себе на місце іншого суб'єкта взаємин і адекватно оцінити як свої дії, так і дії інших.

Третя група (59,38% уч. 7-х і 50,6% 9-х кл. с/ш, 27,82% уч. 7-х кл. м/ш) – у своїх відповідях учень обирає дії, які свідчили про байдужість та позицію невторчання, коли ображають інших. Такі відповіді базуються на поверхових, недиференційованих знаннях про моральні якості та норми, на яких базується культура людських взаємин.

До четвертої групи (26,04% уч. 7-х і 22,98% 9-х кл. с/ш, 7,82% уч. 7-х кл. м/ш) віднесено відповіді учнів, які не адекватно оцінювали ситуації морального спрямування та не могли самостійно знайти вихід із них, а саме, спосіб дії, що відповідає моральним нормам. У деяких випадках учні відмовлялися від виконання завдання.

Одним із основних методів, який використовувався нами при визначенні реальної поведінки учнів у взаєминах із однолітками та дорослими було спостереження, мета якого – дослідити особливості застосування учнями моральних знань, прояву моральних якостей у взаєминах, уміння обирати адекватні форми поведінки у взаєминах із однолітками та дорослими в різних ситуаціях (під час перерв у школі, в спільній діяльності, в конфліктних ситуаціях) у присутності дорослих і ситуаціях, позбавлених їхнього контролю. Враховуючи зазначене, спостереження здійснювалося за такими показниками:

- 1) наявність ціннісного ставлення до суб'єктів взаємин;
- 2) здатність до прояву моральних якостей у взаєминах (ввічливість, повага, доброта, терпимість, співчуття, чуйність);
- 3) вміння обирати адекватні форми поведінки у ситуаціях взаємодії.

У контексті нашого дослідження необхідно зазначити, що моральна поведінка обумовлена моральними нормами, які регулюють взаємини людей та пов'язана з

вільним вибором її соціальних форм. Одним із чинників прояву моральної поведінки є емоції. Так, за результатами спостереження було встановлено, що поведінці учнів із порушеннями розумового розвитку властиві роздратування, запальність, неадекватна реакція на зауваження, критику інших, недостатність контролю власних емоцій, що проявлялося у підвищенні голосу, вживанні грубих слів щодо суб'єктів взаємин, виразі агресії на обличчі, використанні непристойних жестів, вживанні ненормативної лексики, і навіть застосуванні фізичних дій (могли вдарити іншого, рвати речі, які траплялися під руку). Необхідно зазначити, що агресія у дівчат виражалася здебільшого в словесній формі, а в хлопців – у фізичних діях. Рівень позитивних реакцій учнів спеціальної школи дуже низький, і залежить, насамперед, від їхніх потреб. Так, вони проявляли дружелюбність, чесність, чуйність тоді, коли у них виникала в тому потреба. У протилежному випадку – хитрували, обманювали, а іноді проявляли жорстокість. Учні 9-х досить розкуті у взаєминах, за поведінковою дією більшість з них характеризувалися неорганізованістю й імпульсивністю. Однак, їхня поведінка змінювалася залежно від обставин, у яких вони перебували. Так, на зауваження вчителя підлітки реагували позитивно, іноді виправдовували вчинок, обіцяли більше такого не робити. Якщо ж зауваження робили однолітки, вони реагували агресивно, зухвало, довго тримали образу в собі й виношували спосіб помститися.

Аналіз отриманих даних дозволив визначити чотири групи відповідей учнів:

– першу групу склали учні з активною, позитивною позицією в ситуаціях взаємодії; здатні поступитися своїми власними мотивами поведінки чи віддати перевагу суспільним, адекватно оцінити ситуації морального спрямування та самостійно знаходити вихід із них; постійно проявляють повагу до рідних і близьких, шанобливе ставлення до вчителів і однолітків; відкриті, добровільно признають свої провини; співчуття й співпереживання реально переходять у допомогу іншим; адекватно реагують на критику, зауваження, діють не піддаючись миттєвим бажанням;

– до другої групи віднесено учнів з пасивною позитивною позицією у взаєминах; переважно дотримуються правил моральної поведінки, однак

спостерігаються розбіжності реальної та вербальної поведінки; проявляють любов та повагу до рідних і близьких, завжди доброзичливо ставляться до друзів, чесні та відверті із близькими людьми; іноді допускають порушення моральних норм поведінки, відчуваючи при цьому докори сумління, зізнаються у своїх провинах; співчують і співпереживають рідним, товаришам, прагнуть допомогти їм;

– третю групу склали учні, у яких відмічається нестійкість, ситуативність дій у взаєминах; проявляють любов та повагу до людей, якщо вони задовольняють їхні потреби та інтереси; часто порушують норми моральної поведінки, не вважають для себе обов'язком виконувати дані обіцянки або рідко виконують їх; не зізнаються у своїх негативних учинках; реакції на переживання людей уповільнені чи швидко проходять, виявляються у формі співчуття, а не дії; домінує пасивне, неухвалне ставлення до людей;

– четверту групу склали учні, які проявляють байдужість або агресію до суб'єктів взаємодії, відмічається конфліктність поведінки у взаєминах; дотримуються моральних норм поведінки у взаєминах лише за умови контролю з боку дорослого; байдужі до потреб інших людей; проявляють заздрість, лицемірство, говорять неправду, не відчуваючи при цьому докори сумління, не зізнаються у своїх провинах, приховують їх або незаслужено звинувачують товаришів.

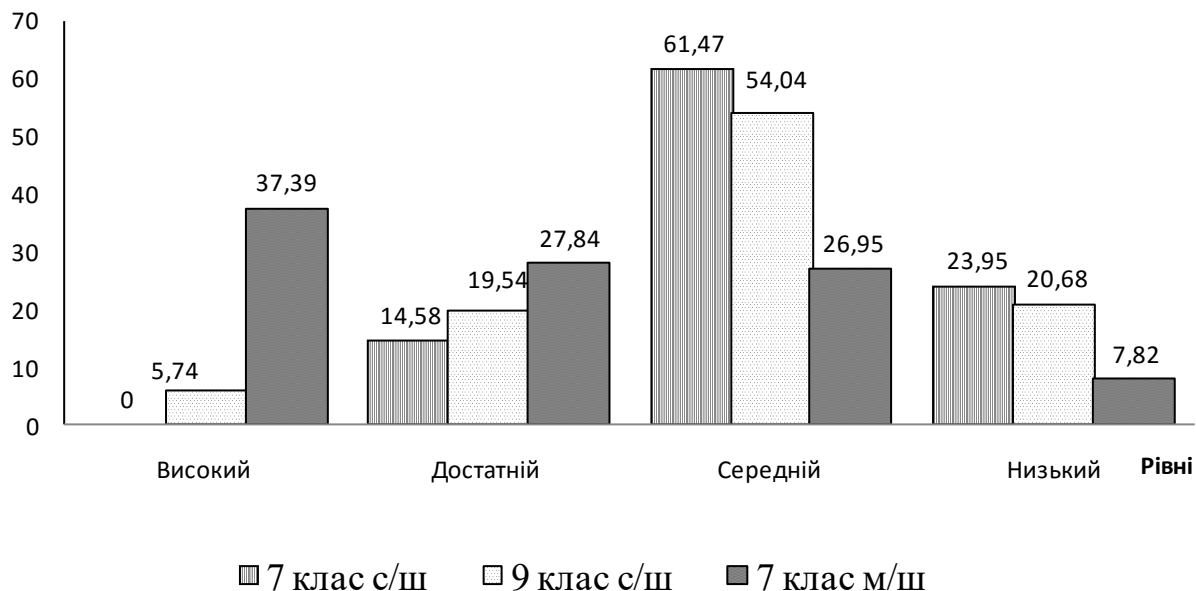
Аналіз і узагальнення результатів дослідження уможливили виділення чотирьох рівнів сформованості в учнів поведінково-діяльнісного компонента культури людських взаємин (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

**Дані про рівні сформованості в учнів поведінково-діяльнісного компонента культури людських взаємин (у %)**

Категорія учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
7 клас с/ш	—	14,58	61,47	23,95
9 клас с/ш	5,74	19,54	54,04	20,68
7 клас м/ш	37,39	27,84	26,95	7,82

Щоб наочно представити рівні сформованості в учнів поведінково-діяльнісного компонента культури людських взаємин, звертаємо увагу на рис. 2.3.



**Рис. 2.3. Рівні сформованості в учнів поведінково-діяльнісного компонента культури людських взаємин**

Отже, за результатами дослідження з'ясовано, що для учнів із нормою інтелекту (39,13%) характерна активна, позитивна позиція в ситуаціях взаємодії, вони здатні поступитися своїми власними мотивами поведінки чи надати перевагу суспільним, адекватно оцінити ситуації морального спрямування та самостійно знайти вихід із них, хоча в 31,32 % учнів загальноосвітньої школи спостерігається пасивна позитивна позиція у взаєминах та деякі розбіжності реальної і вербальної поведінки.

При цьому у більшості учнів із порушеннями розумового розвитку виявлено несформовані уміння самостійно будувати взаємини на моральних засадах. Так, в учнів (7-й кл. – 57,3 %, 9-й кл. – 50,59 %) відмічається нестійкість і ситуативність дій у взаєминах, що залежать від особистого ставлення, порушення норм моральної поведінки, дотримання їх у взаєминах лише за умови контролю з боку дорослого. Певній частині учнів (7-й кл. – 12,5 %, 9-й кл. – 10,34%) властиві прояви агресії до суб'єктів взаємодії, яка у дівчат виражалася здебільшого в словесній формі



(підвищення голосу, вживання грубих слів), виразі агресії на обличчі, у хлопців – у фізичних діях і використанні непристойних жестів, вживанні ненормативної лексики, конфліктності поведінки у взаєминах.

## **2.5. Рівні сформованості в учнів культури людських взаємин**

Оцінка результатів дослідження здійснювалася відповідно визначених критеріїв і їх показників. Виходячи з аналізу результатів констатувального експерименту, було виділено чотири узагальнені рівні сформованості в учнів культури людських взаємин: високий, достатній, середній, низький.

Результати дослідження представлено в таблиці 2.15 і рис. 2.4.

Високий рівень характеризується усвідомленістю, узагальненістю та стійкістю знань про сутність моральних якостей та ознаки їх прояву у вчинках і взаєминах суб'єктів взаємодії. Учень знає, розуміє та може пояснити сутність моральних якостей, на яких базується культура людських взаємин, самостійно аналізує, порівнює моральні якості суб'єктів взаємин, наводить приклади подібних життєвих ситуацій, встановлює логічні зв'язки та робить висновки; виявляє моральні якості у ставленні до суб'єктів взаємин, у ситуаціях взаємодії проявляє активну, позитивну позицію, прагне до реалізації моральних дій у взаєминах, здатен адекватно оцінити ситуації морального спрямування та самостійно знайти вихід із них; адекватно реагує на критику та зауваження, діє не піддаючись миттєвим бажанням.

Достатній рівень: в учня наявні неповні та нестійкі знання про сутність моральних якостей, відмічається селективність, обмеженість, стандартність та спрощеність у трактуванні їх істотних ознак, у відповідях використовує тавтологічні звороти, здатність до узагальнень знижена; за допомогою з боку дорослого аналізує, порівнює вчинки суб'єктів взаємин, адекватно їх оцінює, наводить подібні приклади з власного життя; переважає позитивна спрямованість на інших суб'єктів взаємодії, здатен до співчуття; мотивує свої етичні дії бажанням завоювати хороше ставлення, уникнути неприємних ситуацій; іноді допускає порушення моральних норм поведінки, відчуваючи при цьому докори сумління.

Середній рівень: в учня фрагментарні, недиференційовані, синкретичні знання про сутність моральних якостей, школяр зазнає значних труднощів у аналізі та порівнянні моральних якостей, наводить власний подібний приклад, але він не відповідає заданій ситуації; ситуативний характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей суб'єктів взаємин, здатен емоційно співпереживати домінантам найближчого оточення; характеризується залежністю поведінки від особистого ставлення, у взаєминах керується нестійкими соціальними мотивами, робить вибір на основі власних бажань і поривань; у взаєминах домінує неухажне ставлення до людей; часто порушує норми моральної поведінки, не вважає для себе обов'язком виконувати дані обіцянки, не здатен самостійно розв'язувати ситуації морального вибору.

Низький рівень характеризується поверховими знаннями та неправильним розумінням сутності моральних якостей; учень не диференціює моральні якості суб'єктів взаємин навіть за безпосередньою допомогою дорослого, не добирає або добирає неадекватну ситуацію з власного досвіду; відсутнє бажання дотримуватись моральних норм у ситуаціях міжособистісної взаємодії, знижена здатність до співчуття, можливі прояви агресії, погрози та образи; поведінка регулюється лише вимогами старших і зовнішніми стимулами; у взаєминах проявляє заздрість, лицемірство, говорить неправду, не зізнається у своїх провинах, приховує їх або незаслужено звинувачує інших.

За результатами дослідження з'ясовано, що характерною особливістю учнів із порушеннями розумового розвитку із середнім і низьким рівнями сформованості культури людських взаємин є завищене домагання щодо своєї персони, переоцінка власного «я». Так, учні переоцінюють властивий їм потенціал ставлення до інших та недооцінюють потенціал ставлення інших до них, некритично та неадекватно характеризують себе та інших суб'єктів взаємин.

Аналіз і узагальнення результатів констатувального експерименту уможливили виділення чотирьох узагальнених рівнів сформованості в учнів культури людських взаємин: високий, достатній, середній і низький (табл. 2.15.).

Таблиця 2.15

## Дані про рівні сформованості в учнів культури людських взаємин (у %)

Категорія учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
7 клас с/ш	—	20,83	57,3	21,87
9 клас с/ш	8,04	22,98	50,59	18,39
7 клас м/ш	39,13	31,32	25,21	4,34

Щоб наочно представити рівні сформованості в учнів культури людських взаємин, звертаємо увагу на рис. 2.4.

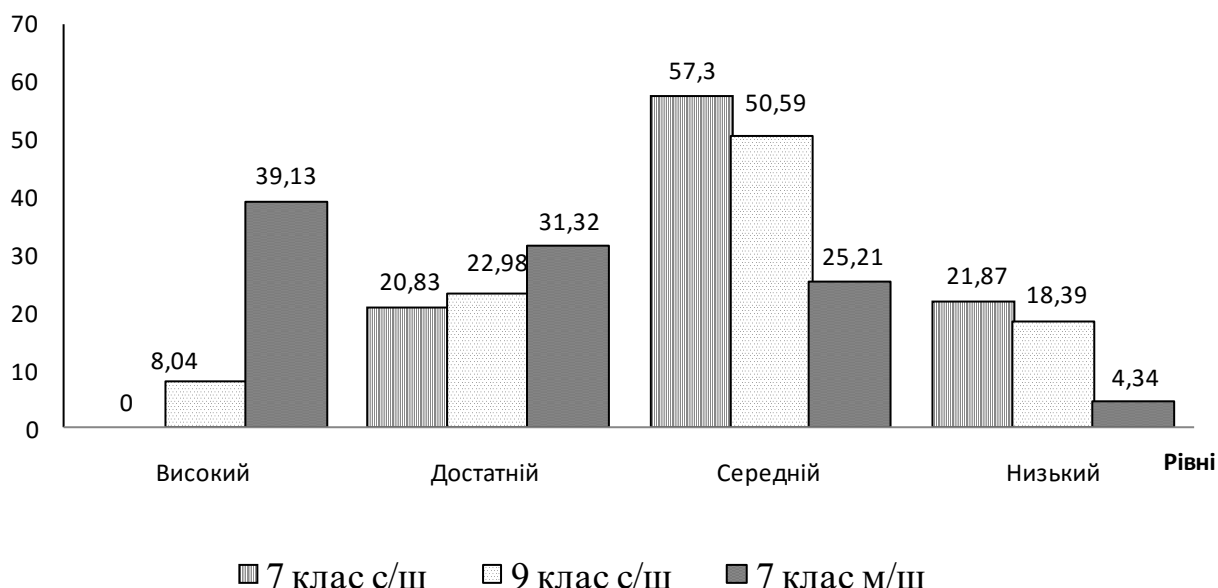


Рис. 2.4. Рівні сформованості в учнів культури людських взаємин

Отже, результати констатувального експерименту засвідчили, що учні як 7-х, так і 9-х класів спеціальної школи мають значно нижчі показники сформованості культури людських взаємин, ніж учні 7-х класів загальноосвітньої школи. Водночас, узагальнення експериментальних даних дає підстави констатувати наявність слабко вираженої позитивної динаміки в стані досліджуваного феномену, що дає підстави для розроблення методики корекційної роботи з виховання у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин засобами української літератури з метою здійснення ефективного впливу на рівень її сформованості.

## Висновки до другого розділу

1. На основі аналізу літератури з проблеми дослідження, актуальності та значущості поставленої мети, означених завдань обґрунтовано та розроблено зміст методики дослідження особливостей сформованості в учнів культури людських взаємин. Виділено три взаємопов'язані між собою групи критеріїв сформованості в учнів культури людських взаємин: 1) когнітивна – здатність учнів цілісно розуміти сутність моральних якостей (доброта, чуйність, терпимість, співчуття, чесність, повага, ввічливість, дружелюбність), ознак їх прояву у вчинках і взаєминах суб'єктів взаємодії (оточуючих і літературних героїв); володіння мисленнєвими операціями: уміння аналізувати, порівнювати моральні якості суб'єктів взаємин, встановлювати між ними логічні зв'язки; усвідомлення необхідності дотримання моральних норм у повсякденних взаєминах; 2) емоційно-ціннісна – адекватність емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин, емоційно-ціннісного ставлення до них; здатність до співчуття; наявність бажання дотримуватися моральних норм у ситуаціях міжособистісної взаємодії; 3) поведінково-діяльнісна – володіння практичними уміннями й навичками моральної поведінки та дотримання їх у взаєминах, здатність самостійно розв'язувати ситуації морального вибору.

2. На підставі діагностичної роботи здійснено аналіз особливостей сформованості в учнів 7-х і 9-х класів із порушеннями розумового розвитку компонентів культури людських взаємин порівняно з учнями 7-х класів із нормою інтелекту. Отримані результати засвідчили, що учні 7-х класів загальноосвітньої школи володіють цілісними, усвідомленими та стійкими знаннями про сутність моральних якостей, ознаки їх прояву у вчинках і взаєминах оточуючих та літературних героїв, аналізують, порівнюють та співвідносять їх із власними взаєминами, усвідомлюють необхідність дотримання у взаєминах моральних норм. На відміну від них, у більшості учнів із порушеннями розумового розвитку фрагментарні, недиференційовані, синкретичні знання про сутність та істотні ознаки моральних якостей. Вони зазнають значних труднощів у аналізі та порівнянні прояву

моральних якостей у суб'єктів взаємин, обґрунтуванні своєї думки, встановленні причинно-наслідкових зв'язків.

Установлено, що у більшості учнів 7-х класів із нормою інтелекту переважно позитивний адекватний емоційний відгук на прояви моральних якостей суб'єктів взаємин. Вони емоційно чутливі, адекватно оцінюють вчинки як власні, так і інших суб'єктів взаємодії, виявляють бажання дотримуватися моральних норм у ситуаціях міжособистісної взаємодії. При цьому більшості учнів із порушеннями розумового розвитку притаманне ситуативне, недостатньо усвідомлене та некритичне ставлення до суб'єктів взаємин, емоційну чуйність і здатність співчувати вони виявляють переважно домінантам найближчого оточення, не в змозі самотійно адекватно оцінити моральні якості суб'єктів взаємин. В учнів означеної нозології виявлено негативний характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей суб'єктів взаємин і ставлення до моральних норм, ці школярі схильні до навіюваності, механічного наслідування, що призводить до засвоєння негативних соціальних зразків поведінки.

З'ясовано, що для учнів із нормою інтелекту характерна активна, позитивна позиція в ситуаціях взаємодії, вони здатні поступитися своїми власними мотивами поведінки чи надати перевагу суспільним, адекватно оцінити ситуації морального спрямування та самотійно знайти вихід із них, хоча спостерігається і пасивна позитивна позиція у взаєминах та деякі розбіжності реальної та вербальної поведінки. При цьому у більшості учнів із порушеннями розумового розвитку виявлено несформовані уміння самотійно будувати взаємини на моральних засадах. У них відмічається нестійкість і ситуативність дій у взаєминах, що залежать від особистого ставлення, порушення норм моральної поведінки, дотримання їх у взаєминах лише за умови контролю з боку дорослого. Певній частині учнів властиві прояви агресії до суб'єктів взаємодії, яка у дівчат виражалася здебільше в словесній формі (підвищення голосу, вживання грубих слів), виразі агресії на обличчі, а в хлопців – у фізичних діях і використанні непристойних жестів; вживанні ненормативної лексики; конфліктності поведінки у взаєминах.

3. Виділено чотири рівні сформованості в учнів культури людських взаємин: високий, достатній, середній, низький. Для більшості школярів із порушеннями

розумового розвитку характерні середній і низький рівні сформованості культури людських взаємин.

Констатовано, що учні як 7-х, так і 9-х класів спеціальної школи мають значно нижчі показники сформованості культури людських взаємин, ніж учні 7-х класів загальноосвітньої школи. Водночас, узагальнення експериментальних даних дає підстави констатувати наявність слабо вираженої позитивної динаміки в стані досліджуваного феномену, що дає підстави для розроблення методики корекційної роботи з виховання у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин засобами української літератури з метою здійснення ефективного впливу на рівень її сформованості.

### **Основний зміст розділу висвітлений у працях автора**

1. Шишменцев І. М. Аналіз роботи з виховання культури людських взаємин в процесі ознайомлення з творами української літератури в практиці допоміжної школи / І. М. Шишменцев // Актуальні проблеми освіти : зб. наукових праць / [за ред. В. Н. Синьова, О. В. Гаврилова]. – Кам'янець-Подільський : Медобори – 2006, 2015. – С. 291-301.

2. Шишменцев І. М. Обґрунтування змісту методики дослідження прояву культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників / І. М. Шишменцев // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія : Педагогічні науки. – Глухів, 2015. – С. 173-181.

## РОЗДІЛ 3

### МЕТОДИКА КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ЛЮДСЬКИХ ВЗАЄМИН У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

#### 3.1. Теоретичне обґрунтування методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури

В умовах соціально-економічних змін на перший план виходять питання, розв'язання яких спрямоване на підготовку особистості до життя в умовах, що постійно змінюються, з метою забезпечення їй можливостей для повноцінного існування в соціумі, тобто особливого значення набуває проблема соціалізації. У цьому зв'язку новий зміст спеціальної освіти передбачає використання виховного впливу на внутрішній світ дитини, її духовність з метою формування у неї думок, поглядів, ціннісних орієнтацій, звернення до особистості дитини з метою навчання її свідомої регуляції поведінки, а надалі – успішної соціальної взаємодії.

Складною проблемою для спеціальної педагогіки є саме проблема виховання дітей із порушеннями розумового розвитку, своєрідність якої полягає в тому, що крім недорозвитку чи порушення пізнавальних можливостей учнів, характерними є порушення особистісних якостей та емоційно-чуттєвої сфери (мотивів, емоцій, почуттів, переживань). Саме особливості протікання психічних процесів визначають дії, вчинки та поведінку розумово відсталих старшокласників в цілому. Такі риси характеру, як чесність, чуйність, співчуття та інші, дозрівають у дітей означеної нозології повільно й не досягають тих рівнів розвитку, як у дітей із нормою інтелекту. Характерним для більшості розумово відсталих підлітків є відсутність потреби у налагодженні взаємин із іншими людьми.

Аналіз літературних джерел [3, 5, 9, 16, 23, 41, 43, 51, 56, 61, 70, 93, 106, 111, 125, 130, 138, 154, 158, 164, 167, 170, 176, 178, 186, 192, 203, 232, 238, 154, 260 та ін.] засвідчив, що становлення особистості на різних етапах історичного розвитку

людства відображає рівень культури, інтереси та ідеали певних соціальних груп, узагальнює досвід суспільної та сімейної практики виховання. На думку Л. Виготського, виховання «розгортається як найширша у світі проблема – проблема життя та творчості» [56]. За ідеями Й. Песталоцці, загальна мета виховання полягає у виявленні в дітях справжньої людяності, якої можна досягти шляхом гармонійного розвитку всіх їхніх сил і здібностей. Важливо згадати і Й. Гербарта, на думку якого, метою виховання є формування «добродесної людини». У формуванні цілісної, інтелектуально й духовно розвиненої особистості вбачала найголовніший сенс виховання С. Русова [238], на думку якої, саме в педагогічному процесі зароджуються і розвиваються взаємини на ґрунті людяності.

У контексті нашого наукового пошуку необхідно звернутися до розкриття основних педагогічних ідей щодо змісту та методів виховання культури людських взаємин, які розвивалася на ґрунті соціально-історичних умов життя. Утім особливого значення розвиток теорії і практики виховання культури людських взаємин набуває у ХХ-ХХІ ст. Досліджувана проблема знаходить своє продовження у наукових шуканнях педагогів і психологів, що відтворює практичний досвід роботи щодо удосконалення в учнів культури людських взаємин. Так, на думку Г. Ващенка вихованню моральної поведінки дитини мають сприяти різні форми позаурочної роботи, зокрема, участь учнів в організації шкільних екскурсій, літературно-мистецьких ранків і вечорів, культурних розваг тощо.

А. Макаренко [167] стверджує, що гуманістичні взаємини виникають лише в результаті спеціальної виховної роботи вчителя. Педагог акцентує увагу на важливості створення середовища-колективу, в якому учні вчать самостійно вирішувати життєві проблеми. Значну роль А. Макаренко відводить зовнішнім формам впливу: методу паралельної дії, вибуху, громадській думці, вимогам, моральному доказу тощо.

Дослідники М. Боришевський, Н. Хамська [27, 276] переконані, що взаємини дітей потребують цілеспрямованої роботи педагога, вони не складаються стихійно, а планомірно культивуються через організацію діяльності: взаємодопомоги; спільної праці з однолітками та дорослими.



На думку В. Сухомлинського [262], культура людських взаємин проявляється в позитивному ставленні один до одного, повазі й взаємоповазі, вмінні відчувати людину та потребує розвитку в учнів культури знань і культури почуттів. Саме тому об'єктом педагогічних впливів педагога стала сфера переживань, почуттів і думок учнів, а саме, моральні почуття і свідомість формують моральні звички, а вправління в моральних учинках сприяє формуванню моральних переконань.

У контексті нашого дослідження викликають інтерес ідеї Ш. Амонашвілі [2], який створив концепцію виховуючого навчання, ключовим у якій стало положення про визначальну роль гуманності в міжособистих взаєминах (як вчителя і учня, так і учнів між собою в процесі навчання). Для забезпечення високого виховного результату педагог пропонує використовувати різноманітні організаційні форми роботи:

- союз рівних і різних;
- уроки партнерства, спільного мислення;
- прилучення до свого духовного «Я» іншого й прилучення себе самого до духовного «Я» інших;
- кроки назустріч.

Є. Ільїн [107] вважає такі якості особистості, як розуміння, співчуття, допомога іншому, головним змістом духовного світу школяра. У цьому зв'язку науковець пропонує формувати зазначені якості в процесі пізнавальної діяльності, організованої на основі гуманістичного сприймання та розуміння особистості учня, на гуманних взаєминах у класі, які передбачають співчуття, готовність до дієвої безкорисливої допомоги. Реалізуючи ці положення в практиці своєї роботи, Є. Ільїн розкриває психолого-профілактичні і психолого-терапевтичні функції уроку літератури, а саме, помічаючи проблеми учня, педагог допомагає прямо на уроці, використовуючи при цьому матеріал літературного твору. Виховувати людяність, емоційну чуйність досліднику допомагають спеціально організовані ситуації, в яких учень виступає в ролі помічника вчителя та учнів.

У цьому зв'язку В. Киричок [120] стверджує, що ефективність виховання культури людських взаємин забезпечується:

- суб'єкт-суб'єктивною взаємодією вихованців у спільній діяльності;
- цілеспрямованою роботою над формуванням уміння правильно розуміти й сприймати емоційні стани індивідів;
- створення виховного середовища, самокорекцією своєї поведінки;
- впровадженням спілкування на основі ціннісного ставлення один до одного.

Н. Мирончук [185] серед форм роботи з формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності пропонує: етично-дискусійну студію, етичний міні-театр, клуб журналістів школи, гуртки, секції, інформаційні лекції, курс ділових ігор, індивідуальні консультації. А серед методів науковець виділяє: інформаційні, дискусійні, моральних дилем, драматизації, гурткової роботи, психологічні, спостереження й аналізу, практично-діяльнісні.

Г. Бондаренко [26] стверджує, що формування загальнолюдських моральних цінностей найефективніше відбувається в процесі вивчення української літератури. Серед методів, науковець виділяє проблемне навчання.

У своїх наукових доробках В. Черній [278] пропонує систему роботи з питань удосконалення культури людських взаємин в учнів 5 – 8-х класів на уроках української літератури. Дослідниця вважає, що виховання культури людських взаємин у процесі вивчення літератури буде ефективним, якщо: вчитель заздалегідь продумає техніку використання форм і методів морального впливу; ураховуватимуться індивідуально-психологічні якості, особливості емоційного складу підлітків; учитель навчить учнів пов'язувати норми поведінки героїв твору з навколишнім життям; на уроках аналізуватимуться різноманітні, в тому числі і негативні (аморальні) вчинки; якщо навчально-виховний процес матиме емоційну забарвленість; учитель зуміє зацікавити учнів розповіддю про людські взаємини; учні відчуватимуть ставлення вчителя до обговорюваних героїв твору, взаємин між людьми у повсякденному житті.

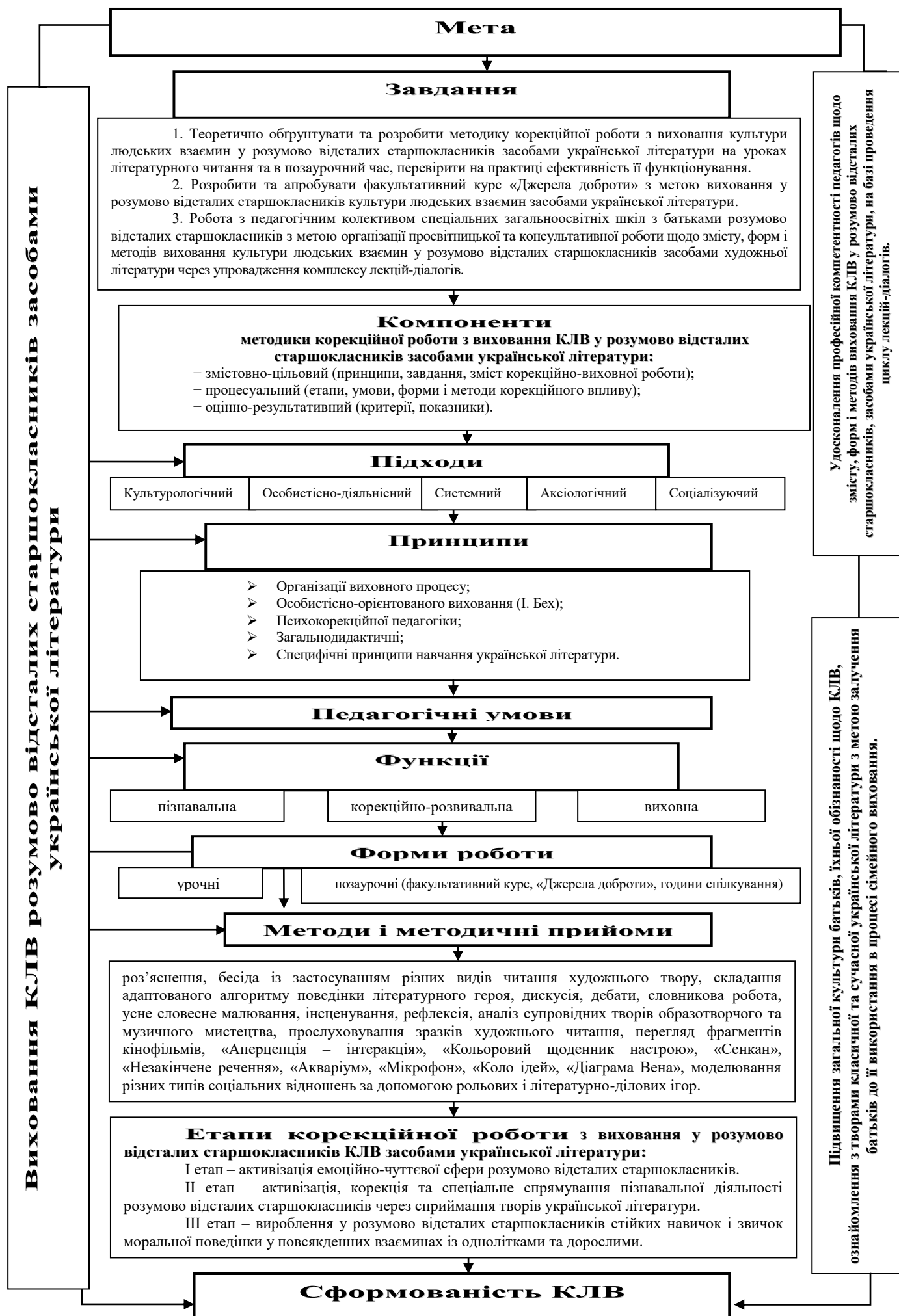
Враховуючи вищезазначене, розв'язання проблеми виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників значною мірою залежатиме від вирішення питання спеціальної організації корекційно-виховної

роботи. У цьому зв'язку при побудові експериментальної роботи ми виходили з того, що важливим засобом у вихованні культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників, як невід'ємної складової моральної вихованості, виступає духовно-культурна спадщина людства й українська література зокрема. Оскільки саме література як мистецтво слова збагачує внутрішній світ дитини, надає можливість їй пізнавати сутність людей, формує основи моральної свідомості, моральні якості й почуття.

Необхідно зазначити, що твори української літератури містять у собі потенційні можливості для організації різних форм практичної діяльності, розширення сфери взаємин, морального збагачення підлітків, сприяють подоланню дисоціації у розвитку свідомості, поведінки й почуттів, усувають розрив між бажаннями й фактичними вчинками, між розумом і емоційними проявами.

Формувальний експеримент здійснювався на базі: Комунального закладу «Слов'янська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 41» Донецької обласної ради, Комунального закладу «Краснолиманська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 34» Донецької обласної ради, Комунального закладу «Миколаївська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 7» Донецької обласної ради, Комунального закладу «Сумська спеціальна загальноосвітня школа» Сумської обласної ради, Комунального закладу «Глинська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат» Сумської обласної ради, Комунального закладу «Спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів № 2» Харківської обласної ради впродовж 2013-2014, 2014-2015 навчальних років. Загальна кількість учнів експериментальної групи (ЕГ) складала 37 осіб (8 клас – 21 учень, 9 клас – 16 учнів), контрольної (КГ) – 35 осіб (8 клас – 20 учнів, 9 клас – 15 учнів).

Для проведення формувального експерименту було розроблено експериментальну модель методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури яку представлено на рис. 3.1.



Метою формувального дослідження було обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури на основі дотримання педагогічних умов, що реалізуються в контексті гуманізації міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу (учнів, педагогів, батьків), індивідуалізації й активізації навчально-виховної діяльності на уроках літературного читання та в позаурочний час.

Відповідно до поставленої мети було окреслено завдання формувального експерименту:

1. Теоретично обґрунтувати та розробити методику корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури на уроках літературного читання та в позаурочний час, перевірити на практиці ефективність її функціонування.

2. Розробити та апробувати факультативний курс «Джерела доброти» з метою виховання у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин засобами української літератури.

3. Організація просвітницької та консультативної роботи з педагогічним колективом спеціальних загальноосвітніх шкіл і батьками розумово відсталих старшокласників щодо змісту, форм і методів виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами художньої літератури через упровадження комплексу лекцій-діалогів.

Результати констатувального експерименту надали підстави для розроблення методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури, яку ми розглядаємо як комплексну взаємодію структурних компонентів:

- змістовно-цільової (принципи, завдання, зміст корекційно-виховної роботи);
- процесуальної (етапи, умови, форми і методи корекційного впливу);
- оцінно-результативної (критерії, показники).

Основу структури методики корекційної роботи склали стрижневі концептуальні підходи: культурологічний, особистісно-діяльнісний, системний, аксіологічний, соціалізуючий.

Так, у площині нашого дослідження культурологічний підхід (О. Газман, О. Іванов, Н. Крилова) зумовлює організацію процесу виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури в гармонії із загальнолюдською культурою та реалізує принцип культуровідповідності. Зазначений підхід передбачає знання та дотримання моральних норм у взаєминах із однолітками та дорослими.

Особистісно-діяльнісний підхід (В. Андрущенко, І. Бех, О. Бондаревська, Л. Виготський, І. Зязюн, О. Кононко, В. Кремень та ін.) базується на особистісних інтересах, потребах, можливостях розумово відсталих старшокласників. У межах нашого дослідження, передбачає формування у підлітків із порушеннями розумового розвитку моральних якостей шляхом активного залучення їх до різноманітних видів діяльності, у зміст якої закладено моральні імперативи.

Системний підхід (І. Бех, А. Бодалев, М. Каган, О. Леонтєв, Б. Ломов, В. Сухомлинський, Н. Щуркова та ін.) є основою організації та впровадження в практику форм і методів виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури, що спрямовуються на забезпечення цілісності, взаємозалежності елементів цього процесу в його постійному розвитку й саморозвитку.

Аксіологічний підхід (В. Караковський, А. Кір'янова, І. Котова, Г. Чіжакова, Є. Шиянов та ін.) полягає в орієнтації на формування загальнолюдських та культурних цінностей, що визначають ставлення розумово відсталих старшокласників до суб'єктів взаємин, саме наявність цінностей виступає своєрідним зв'язком між теоретичними знаннями та практичними діями, вчинками. Важливість аксіологічного підходу окреслюється тим, що він несе у собі гуманістичний початок.

Соціалізуючий підхід (В. Бочарова, М. Галагузова, А. Мудрик, М. Шкурова, В. Ясницький та ін.) представляє виховання як багатовимірну й відкриту соціальну

систему, де на особистість вихованця варіативно впливають різні соціальні джерела. У межах цього підходу виховання – цілеспрямований процес формування соціально значущих моральних якостей особистості, необхідних для успішної соціалізації.

Під час розроблення методики формувального експерименту ми спирались на принципи організації виховного процесу (А. Белкін, В. Бондар, О. Вержиховська, В. Воронкова, Л. Виготський, А. Висоцька, Г. Дульнев, І. Єременко, Н. Коломинський, С. Миронова, І. Подласий, В. Синьов та ін. [13, 22, 44, 50, 46, 138, 95, 129, 192, 230, 252 та ін.], а саме: цілеспрямованого виховання; зв'язку виховання з життям; єдності свідомості та поведінки у вихованні; виховання у праці; виховання особистості у колективі; поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю учнів; поєднання поваги до особистості з розумною вимогливістю до неї; опори на позитивні можливості дитини; оптимістичної перспективності виховної роботи; системності, послідовності та наступності у вихованні; комплексного підходу у вихованні; індивідуального підходу до учнів; єдності педагогічних вимог школи, сім'ї; гуманізму; демократизму; суб'єктивності; вибору; творчості.

Для розв'язання поставлених завдань формувального дослідження ми послуговувалися принципами особистісно орієнтованого виховання, обґрунтованими І. Бехом:

- принцип цілеспрямованого створення емоційно забезпечених виховних ситуацій – передбачає створення таких соціальних умов, за яких розумово відсталим старшокласником у повсякденних взаєминах засвоюються моральні норми поведінки;

- принцип особистісно розвиваючого спілкування – вимагає розуміння, визнання та сприймання особистості розумово відсталого старшокласника як рівноправного партнера в умовах співпраці й відкидає маніпулятивний підхід до нього;

- принцип використання співпереживання як психологічного механізму виховання особистості розумово відсталого старшокласника – пов'язується з

виробленням узагальненого емоційного, ціннісного ставлення до іншої людини, змісту ситуації, яке регулює поведінку особистості у взаєминах;

- принцип систематичного аналізу підлітком власних і чужих учинків – сприяє усвідомленню сутності моральних якостей і норм, формуванню здатності передбачати результати своїх дій, позитивно позначається на виробленні навичок моральної поведінки, а також на подоланні миттєвих станів і бажань.

Особливим компонентом процесу виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури є корекція. Враховуючи зазначене, нами було виділено групу принципів психокорекційної педагогіки (В. Бондар, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Липа, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов та ін.):

- принцип корекційно-виховної спрямованості навчання, який сприяє формуванню позитивної направленості особистості розумово відсталого старшокласника щодо прояву моральних якостей у взаєминах із однолітками та дорослими;

- принцип науковості, відповідно якого усі факти, положення про культуру людських взаємин, які подаються учням, мають бути науково правильними. Цей принцип передбачає розкриття причинно-наслідкових зв'язків між мотивом учинку і його результатом, аналіз особливостей прояву моральних якостей у вчинках і взаєминах, проникнення в їхню сутність;

- принцип міцності знань, основною ознакою міцності знань є свідоме та ґрунтовне засвоєння сутності моральних якостей, норм, їх розуміння. У цьому зв'язку перші, здебільшого емоційні, враження учня з порушеннями розумового розвитку набувають усвідомленості за умови проведення глибокого аналізу прочитаного літературного твору, моральних якостей, вчинків і взаємин літературних героїв;

- принцип системності та послідовності навчання передбачає послідовне, взаємопов'язане та логічне вивчення нового матеріалу про культуру людських взаємин. Опору на вже відомий матеріал, розгляд нового матеріалу частинами,



постійне акцентування на сутності та істотних ознаках моральних якостей, на яких базується культура людських взаємин;

– принцип доступності знань визначає орієнтування на вікові та індивідуальні особливості розумово відсталих старшокласників. У цьому зв'язку матеріал добирається від простого до складного з відповідним рівнем абстрактності та чіткого визначення допустимого у взаєминах;

– принцип активності та свідомості передбачає застосування набутих знань про моральні якості та норми, на яких базується культура людських взаємин, що сприяє підвищенню усвідомленості в процесі навчання та формування моральної поведінки в різних формах її прояву, накопичення власного соціального досвіду;

– принцип наочності, у процесі вивчення твору застосовується наочність, яка знаходиться у тісному зв'язку з розвитком абстрактного мислення учнів, дає конкретні картини, уявлення, які узагальнюються, абстрагуються, на цій основі в учнів створюються абстрактні поняття, сприяє розвиткові спостережливості, мислення й мовлення школярів. Враховуючи недостатнє сприймання словесної інформації розумово відсталими старшокласниками, поєднує процес навчання з досвідом учнів і полегшує свідоме засвоєння знань (під час вивчення творів української літератури – художнє слово у майстерному виконанні, а під час коментування конкретного тексту – демонстрація ілюстрацій; читання поезії – музикою; аналіз творів – сценами зі спектаклю тощо) відповідно до теми уроку спрямовану на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, узагальненню і систематизації їхніх знань. Зазначений принцип спрямований на посилення в учнів означеної нозології враження від художнього твору, а також на асоціативну пам'ять, яка допомагає надовго зберегти ці враження;

– принцип індивідуального та диференційованого підходу передбачає можливість засвоєння розумово відсталими старшокласниками сутності моральних якостей в залежності від їхніх індивідуальних можливостей, а відтак, через застосування різних за складністю форм, методів і прийомів. На принципі індивідуального підходу ґрунтується вміння педагога вибудовувати свої взаємини з

класним колективом на основі взаємоповаги, що формується через налагодження діалогу з кожним розумово відсталим старшокласником;

– принцип активного залучення найближчого соціального оточення розумово відсталого старшокласника до участі в корекційно-виховній роботі визначався тією роллю, яку відіграє для нього спілкування з батьками та педагогами. Задля реалізації принципу ми вивчали особливості взаємин учнів із близькими дорослими, форми спільної діяльності та способи її здійснення, зважаючи на те, що це становить найважливіший компонент соціальної ситуації розвитку учня, адже він розвивається в цілісній системі соціальних взаємин нерозривно від них і в єдності з ними.

Для розв'язання поставлених завдань формувального дослідження ми послуговувалися загальнодидактичними принципами:

– етнізації, який передбачає аналіз порушених у літературному творі проблем морального змісту;

– культуровідповідності передбачає формування системи духовних цінностей, властивих українському народові, постійний зв'язок процесу виховання культури людських взаємин розумово відсталих старшокласників засобами української літератури з загальнолюдськими надбаннями культури;

– природовідповідності вимагає знання вікових, психологічних особливостей розумово відсталих старшокласників, оскільки характеризується властивим йому комплексом ознак, які впливають на сприймання та осмислення світу художнього твору;

– дієвості передбачає забезпечення не лише теоретичного розуміння сутності моральних якостей, але й усвідомленого та адекватного їх прояву у взаєминах із однолітками та дорослими.

При побудові методики корекційної роботи нами було виокремлено специфічні принципи навчання української літератури, зумовлені специфікою навчальної дисципліни «Літературне читання» порівняно з іншими шкільними предметами, передовсім – мистецькою сутністю художнього слова. У цьому зв'язку літературна освіта зорієнтована на формування культури, багатства почуттів юної

особистості, має сприяти розвитку ерудиції, розумінню життя в його різноманітних виявах. Враховуючи зазначене, нами було виокремлено такі принципи:

– емоційності – художній твір виражає не тільки думку, а й почуття, відповідно сприймається інтелектуальною та емоційною сферами читацького «Я». Цей принцип передбачає необхідність емоційного слова педагога, аналізу моральних якостей, почуттів, учинків літературних героїв, перевтілювання в літературних персонажів. Принцип емоційності дуже складний для реалізації, оскільки потребує від педагога душевної тонкості, режисерської майстерності та спрямування дій на виховання в учнів добрих і шляхетних почуттів;

– принцип виходу за межі предмета, а саме, художня література зображує життя в його багатогранності, тому для тлумачення образного світу твору необхідно застосовувати наукові та мистецькі знання. У цьому зв'язку під час обговорення ситуацій морального спрямування, внутрішніх конфліктів персонажів, питань взаємин у родині й товариському колі необхідно залучати життєвий досвід педагога й учнів. Зазначений принцип також передбачає використання на уроці творів мистецтва, які пов'язані з художнім текстом (екранізації, ілюстрації, музичні твори на літературній основі), мають спільну тему чи образ.

Враховуючи вищезазначене нами було визначено педагогічні умови, що мали забезпечити ефективність процесу виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури:

1. Використання різноманітних форм організації урочних і позаурочних занять, методів і прийомів корекційного впливу, спрямованих на послідовне свідоме засвоєння розумово відсталими старшокласниками знань про сутність моральних якостей, активізацію їхньої емоційно-чуттєвої сфери, розвиток умінь будувати на моральних засадах взаємини з оточуючими та здатності самостійно розв'язувати ситуації морального вибору.

2. Спрямованість навчально-виховного процесу на самостійне застосування учнями знань щодо моральних якостей, моделей поведінки літературних героїв шляхом моделювання різних типів соціальних взаємин у процесі інсценування творів української літератури, рольових і літературно-ділових ігор, створення

проблемних ситуацій, що критично відображають моральний зміст художнього твору та ін.

3. Упровадження в навчально-виховний процес факультативного курсу «Джерела доброти», спрямованого на активізацію інтелектуальної та емоційно-чуттєвої сфер, поглиблення, систематизацію та узагальнення знань про сутність моральних якостей, їхні істотні ознаки, розвиток навичок аналізу літературних героїв та інших суб'єктів взаємодії, вироблення практичних умінь і навичок моральної поведінки та дотримання їх у взаєминах.

4. Організація просвітницької та консультативної роботи з педагогами спеціальних загальноосвітніх закладів і батьками щодо змісту, форм і методів виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами художньої літератури через упровадження комплексу лекцій-діалогів.

5. Цілеспрямована і конструктивна взаємодія педагогів і сім'ї з метою створення толерантного виховного середовища, що характеризується взаємною довірою та повагою, відкритим і доброзичливим спілкуванням, відмовою від авторитарного способу керівництва учнівським колективом та в процесі сімейного виховання, забезпеченням почуття захищеності кожного учня.

Вищезазначені педагогічні умови здійснюються одночасно і взаємопов'язано, оскільки кожна з них доповнює й уточнює одна одну.

Узагальнення вищезазначеного дозволило нам реалізувати в експериментальній методиці корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури такі функції навчально-виховного процесу:

– пізнавальна – спрямована на забезпечення усвідомленого засвоєння сутності та істотних ознак моральних якостей і норм, на яких базується культура людських взаємин шляхом їх аналізу та порівняння;

– корекційно-розвивальна – сприймання та аналіз творів української літератури є умовою активізації продуктивного мислення, яке підвищує усвідомлене засвоєння знань про сутність та істотні ознаки моральних якостей, норм і

практичних умінь застосовувати їх під час взаємодії, самокритичність мотивації пізнавальної діяльності;

– виховна реалізується через усвідомлене засвоєння змісту творів української літератури та формування на їх основі моральних якостей, на яких базується культура людських взаємин.

Відповідно до змісту виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури нами було обрано форми роботи:

– урочні – нетрадиційні уроки (урок-диспут, урок-конференція, урок-подорож та ін.), оскільки викликають помітний інтерес у розумово відсталих старшокласників, адже будь-який нетрадиційний урок – це гра «велика, на весь урок», зі своїми правилами й атрибутами. Водночас вони реалізують навчальні, розвивальні й виховні завдання, які ставляться на кожному уроці;

– позаурочні (факультативний курс «Джерела доброти», години спілкування).

Зі змістом виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури органічно пов'язані методи виховання (С. Миронова [193]):

1) методи формування моральних знань: розповідь, пояснення, переконання, морально-етична бесіда, дискусія, диспут, обговорення, аналіз, оцінка (ситуацій взаємодії, моральних якостей і вчинків);

2) методи формування досвіду суспільних стосунків і навичок моральної поведінки: вправи, привчання, рольова гра, доручення;

3) стимулювання діяльності та поведінки розумово відсталих старшокласників: заохочення, приклад оточуючих, створення та розв'язання ситуацій морального спрямування, інсценування художніх творів.

Методичний арсенал корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури передбачає різноманітні методичні прийоми:

- створення емоційного настрою, загальної атмосфери, яка допомагає ввести розумово відсталих підлітків у світ культури людських взаємин з метою цілісного її сприймання;
- дозування мовного пояснення педагога, яке залишає місце для запитань і думки розумово відсталих старшокласників;
- «Незакінчене речення» дозволяє удосконалювати вміння розумово відсталих старшокласників висловлювати свої думки, виділяти головне відносно запропонованої теми (речення орієнтуються не на просте відгадування, а на продовження синтаксичної конструкції, яка передбачає розмисел, судження);
- акцентування уваги розумово відсталих старшокласників на проблемах культури людських взаємин, які містяться в пропонованому художньому творі та винесення їх для аналізу та обговорення;
- варіативні форми пред'явлення літературного твору – виразне, коментоване, критичне читання, читання в особах епізодів творів української літератури, в яких змальовуються суттєві елементи для характеристики моральних якостей, вчинків і взаємин літературних персонажів;
- порівняння моральних якостей, вчинків і взаємин героїв літературних творів і співвіднесення їх із життєвими ситуаціями;
- ілюстрування, словесне (усне) малювання – розвиває відтворювальну уяву розумово відсталих старшокласників;
- складання таблиць, схем для аналізу та порівняння моральних якостей літературних героїв, оскільки допомагають легшому засвоєнню літературного матеріалу.

Розроблена методика корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури передбачає використання інтерактивних прийомів навчання та виховання, спрямованих на активізацію когнітивних можливостей учнів та орієнтованих на досягнення високого навчального та виховного результату. У цьому зв'язку в методиці корекційної роботи нами широко використовувалися іноваційні прийоми:

1. «Апперцепції – інтеракції», вивчення проблеми починається із пояснення своїх почуттів під час сприймання художнього тексту (апперцепція), потім проводиться бесіда, присвячена обговоренню теми (інтеракція).

2. «Акваріум», для формування навичок роботи в малих групах (частина класу сидить у центрі приміщення в оточенні інших і веде обговорення художнього твору; кожний навколо стежить за учасниками обговорення, а по його закінченні висловлює зауваження).

3. «Мікрофон» – використання цього прийому дозволяє кожному учневі по черзі відповідати на запитання, висловлювати власну думку з порушеної проблеми.

4. «Сенкан» (сенкан – це білий вірш, невеличкий слоган, у якому наявні п'ять рядків), допомагає підсумувати інформацію, визначити головну думку, основні поняття, які були введені на уроці.

5. «Діаграма Вена» є цікавим і ефективним методом роботи в навчанні літератури. Вона будується на основі двох або більше великих кіл, які частково накладаються одне на одне так щоб посередині утворився спільний простір (вільний простір – ознаки відмінності, спільний простір – ознаки схожості). Використання «Діаграми Вена» дає можливість навчити розумово відсталих старшокласників аналізувати, співставляти, порівнювати моральні якості, вчинки, взаємини літературних героїв, визначати спільні риси, ознаки в образах літературних героїв (на спільному просторі двох кіл пишуть подібні якості героїв, а на розокремлених просторах – ті моральні якості, які є протилежними).

6. Рефлексія, під якою ми розуміємо здатність розумово відсталих старшокласників давати адекватну оцінку як своїм якостям і вчинкам, так і суб'єктів взаємин. У нашому дослідженні ми використовували такі види рефлексії:

- асоціативну (наприклад, проаналізувати, порівняти стан літературного героя зі своїм станом, потім описати його);

- творчу (показати пантомімою, мімікою, скульптурою емоційний стан літературного героя);

- художню (намалювати свій емоційний стан, своє ставлення до вчинків літературного героя);

– тематичну (описати своє ставлення до літературного героя, його моральних якостей і вчинків).

Однак, використання інноваційних прийомів у спеціальній школі ускладнюється психофізичними особливостями розумово відсталих старшокласників. У цьому зв'язку під час їх використання необхідно поступово привчати учнів працювати за новою методикою організації діяльності та враховувати:

- доступність для розумово відсталих старшокласників організації діяльності, що забезпечить свідоме засвоєння ними навчального матеріалу;
- застосування на одному уроці не більше однієї інноваційної вправи;
- чітке планування етапів уроку та комплексу методів навчання.

Активізація, корекція та спеціальне спрямування пізнавальної діяльності розумово відсталих старшокласників через сприймання творів української літератури, поглиблене осмислення та розуміння їх змістових і виражальних засобів відбувалася на ґрунті використання різних типів навчально-пізнавальних завдань (за В. Синьовим), які потребували:

- опанування прийомів пізнавальної діяльності в процесі сприймання творів української літератури, зокрема під час: аналізу творів, моральних якостей, вчинків і взаємин літературних героїв;
- порівняння та узагальнення істотних ознак прояву моральних якостей у вчинках і взаєминах героїв літературних творів;
- установлення причинно-наслідкових зв'язків між мотивом учинку і його результатом;
- співвіднесення моральних якостей, вчинків і взаємин літературних героїв із життєвими ситуаціями;
- вербалізації та адекватної оцінки моральних якостей, вчинків і взаємин літературних героїв;
- переносу засвоєних із літературних творів знань до нових умов і ситуацій.



Одним із ефективних засобів розвитку пізнавальної активності розумово відсталих старшокласників під час вивчення творів української літератури була самотійна робота, оскільки саме така форма роботи спонукала підлітків до:

- розв’язання пізнавальних завдань;
- оцінки подій, моральних якостей, вчинків, дій, а саме, оцінних моральних суджень;
- установлення причинно-наслідкових залежностей між мотивом учинку і його результатом.

Самотійна робота була обов’язковим компонентом, її роль, зміст, тривалість, способи керівництва визначалися метою вивчення певного матеріалу, його специфікою та рівнем підготовки учнів. На уроках літературного читання самотійна робота використовувалась і як засіб поглибленої роботи над твором, і з метою закріплення та перевірки одержаних знань.

Необхідно зазначити, що дослідна робота мала довготривалий, поступовий, систематичний і цілеспрямований характер, оскільки для того, щоб нові методичні прийоми, які застосовувалися в роботі з розумово відсталими старшокласниками, проявили свою ефективність та привели до помітних навчальних і корекційно-виховних результатів, необхідний значний час і наполегливість педагога (В. Синьов [245], Ж. Шиф [228] та ін.).

Враховуючи вищезазначене, експериментальна робота містила три блоки.

Перший блок передбачав системну та послідовну роботу з учнями 8-х і 9-х класів спеціальної школи, яка була спрямована на розвиток когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінково-діяльнісного компонентів культури людських взаємин на уроках літературного читання та в позаурочний час (факультативний курс «Джерела доброти», години спілкування).

Цей блок умовно розподілявся на три етапи, логіка яких спиралася на структурні компоненти культури людських взаємин (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1

**Етапи корекційної роботи з виховання у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин засобами української літератури**

ЕТАП	МЕТА	ЗАВДАННЯ	МЕТОДИ НАВЧАННЯ
I етап	Активізація емоційно-чуттєвої сфери розумово відсталих старшокласників.	<p>1. Розвиток адекватного емоційного відгуку на прояви моральних якостей у поведінці та вчинках суб'єктів взаємин у формі співчуття, співпереживання в процесі сприймання та відтворення творів української літератури, викликання відчуття значимості та цінності людських взаємин.</p> <p>2. Збагачення уявлень розумово відсталих старшокласників про емоційну спрямованість змісту творів української літератури.</p> <p>3. Розвиток уміння аналізувати та порівнювати емоційні стани літературних героїв, співвідносити їх із власними почуттями та переживаннями.</p> <p>4. Збагачення вербальних можливостей учнів на прикладах творів української літератури словами, які позначають зміст емоцій і почуттів людини.</p>	Роз'яснення, бесіда із застосуванням різних видів читання художнього твору (виразного, коментованого, дослідницького, колективного, за особами), словникова робота, усне словесне малювання, інсценування, рефлексія (асоціативна, творча, художня, тематична), аналіз супровідних творів образотворчого та музичного мистецтва, прослуховування зразків художнього читання, перегляд фрагментів кінофільмів, «Аперцепція – інтеракція», «Кольоровий щоденник настрою», «Сенкан».
II етап	Активізація, корекція та спеціальне спрямування пізнавальної діяльності розумово відсталих старшокласників через сприймання творів української літератури.	<p>1. Збагачення арсеналу знань розумово відсталих старшокласників про сутність та істотні ознаки моральних якостей, на матеріалі творів української літератури.</p> <p>2. Розвиток уміння аналізувати та порівнювати вчинки літературних героїв за певними моральними якостями, визначати суттєві ознаки, встановлювати</p>	Бесіда із застосуванням різних видів читання художнього твору (аналітичного, критичного читання та ін.) та складанням адаптованого алгоритму поведінки літературного героя, дискусія, дебати, словникова робота, «Незакінчене речення», «Акваріум», «Мікрофон», «Коло ідей», «Діаграма Вена».

		<p>логічні зв'язки між вчинками літературних героїв та конкретної людини на основі зіставлення та встановлення причино-наслідкових зв'язків.</p> <p>3. Розвиток усвідомленості, адекватності та самостійності моральної оцінки та моральних суджень стосовно моральних якостей, поведінки та вчинків суб'єктів взаємин.</p> <p>4. Розвиток інтересу до проблеми культури людських взаємин.</p>	
<b>III етап</b>	<p>Вироблення у розумово відсталих старшокласників стійких навичок і звичок моральної поведінки у взаєминах із однолітками та дорослими.</p>	<p>1. Розвиток в учнів уміння самостійно застосовувати набуті з літературних творів знання щодо моральних якостей, моделей поведінки у власні взаємини з однолітками та дорослими.</p> <p>2. Регуляція та корекція поведінки розумово відсталих старшокласників у ситуаціях міжособистісної взаємодії відповідно до схвалюваних у суспільстві моральних норм.</p>	<p>Моделювання та аналіз різних типів соціальних відношень за допомогою рольових і літературно-ділових ігор.</p>

Для формувального дослідження нами було відібрано художні твори за такими критеріями:

- 1) морально-етичний потенціал твору;
- 2) наявність у творі:
  - опису добродійних чи милосердних вчинків героїв;
  - ситуацій морального конфлікту та зміни моральної спрямованості героя (від негативної до позитивної);
  - ситуацій, які викликають в учнів емоційний відгук, прояв емоцій та різного роду переживань;
- 3) доступність для розуміння розумово відсталими старшокласниками міри моральної вихованості людини, що виражається у взаєминах героїв (негативні та конфліктні прояви героя);

4) художня майстерність автора у зображенні моральних якостей літературних героїв, їх прояву у вчинках і взаєминах із іншими персонажами;

5) зв'язок художнього твору з реаліями сьогодення.

Отже, вивчаючи твори української літератури, перед нами стояло завдання донести до розумово відсталих старшокласників всі приклади людських взаємин (з однолітками, друзями, батьками, вчителями) із літературного твору в життя. У цьому зв'язку пропонуємо низку творів, на прикладах яких, ми розглядали у 8-х і 9-х класах спеціальної школи проблему культури людських взаємин:

– 8-й клас: «Грицева шкільна наука», «Захар Беркут» І. Франка, «Украла» Б. Грінченка, «Маленький грішник» М. Коцюбинського, «Маруся Чурай» Л. Костенко, усної народної творчості (народні думи, українські народні пісні, українські прислів'я та приказки);

– 9-й клас: «Микола Джеря», «Кайдашева сім'я» І. Нечуй-Левицького, «Без хліба» Б. Грінченка, «Дорогою ціною» М. Коцюбинського, «Федько-халамидник» В. Винниченка, «Вогник далеко в степу» Г. Тютюнника, усної народної творчості.

Другий блок передбачав удосконалення професійної компетентності педагогів щодо змісту, форм і методів виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників, зокрема засобами української літератури, на базі проведення циклу лекцій-діалогів. Поєднання в структурі лекцій-діалогів таких видів роботи, як розв'язування педагогічних задач, дискусій, обмін досвідом, рекомендування відповідної методичної літератури забезпечували єдність теоретичної та практичної підготовки педагогів.

Третій блок був спрямований на підвищення загальної культури батьків, їхньої обізнаності щодо культури людських взаємин, ознайомлення з творами класичної та сучасної української літератури з метою залучення батьків до її використання в процесі сімейного виховання, удосконалення умінь і навичок розв'язання проблемних ситуацій. Серед пропонованих методів роботи з батьками в процесі комплексу лекцій-діалогів були: бесіда, дискусія, аналіз ситуацій взаємодії та ін. До змісту занять включалися приклади життєвих ситуацій, які містили чітко виражені суперечності, конфлікти, що відбуваються в людських взаєминах.

Вищезазначені теоретичні положення були апробовані в процесі формувального етапу дослідження.

### **3.2. Зміст та процесуальні аспекти експериментальної роботи**

Культура людських взаємин розумово відсталого старшокласника – особистісний феномен, виховання якого лежить у руслі когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінково-діяльнісного аспектів, що відображаються у нерозривній єдності між сукупністю елементарних знань про сутність моральних якостей, адекватного емоційного відгуку на моральні якості, поведінку та вчинки суб'єктів взаємин у формі співчуття, співпереживання, схвалення, засудження та ціннісного ставлення до суб'єктів взаємодії, відповідних практичних умінь і навичок дотримання моральної поведінки у взаєминах. Враховуючи зазначене, діяльність розумово відсталих старшокласників у межах формувального дослідження було спрямовано на поетапну активізацію в учнів інтелектуальної діяльності, емоційно-чуттєвої та поведінково-діялісної сфер. У цьому зв'язку активізація емоційно-чуттєвої сфери розумово відсталих старшокласників, їхньої емоційної сприйнятливості на першому етапі дослідної роботи, створювала підґрунтя для розвитку інтелектуальної активності, оскільки емоції підсилюють розумові процеси. Зазначене було важливою умовою та стимулом екстеріоризації придбаних знань, умінь і навичок на третьому етапі дослідної роботи. Отже, успішність функціонування та впливу на розумово відсталих старшокласників кожної з них знаходиться у тісному взаємозв'язку, оскільки активізація діяльності однієї з них є важливою умовою виховання культури людських взаємин в цілому.

Так, до першого блоку методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури увійшла робота безпосередньо з учнями 8-х і 9-х класів, яку було спрямовано на поетапне формування когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінково-діялісного компонентів зазначеного феномену на уроках літературного читання та в позаурочний час.

За результатами аналітичного огляду літературних джерел [15, 26, 31, 50, 61, 87, 93, 197, 215, 237, 250, 262, 271, 286 та ін.] з'ясовано, що саме в літературі, на відміну від інших шкільних предметів, емоційність закладено вже в предметі вивчення, оскільки емоційне сприймання прочитаного має велике значення для осягнення моральної сутності твору. Так, у результаті переживань, які виникають в процесі сприймання літературного твору, аналізу й оцінки моральних якостей, вчинків, взаємин, емоційного стану літературних героїв із позиції норм моралі, у розумово відсталих старшокласників формуються моральні переконання. Саме тому вдосконалення процесу виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури ставимо у залежність від емоційності, яка розглядається нами і як показник вихованості особистості. Емоції підсилюють розумові процеси, їх можна розглядати і як фактор формування у розумово відсталих старшокласників пізнавальної активності.

Враховуючи вищезазначене, *метою першого етапу дослідної роботи* була саме активізація емоційно-чуттєвої сфери розумово відсталих старшокласників.

Однак, необхідно зазначити, що сприймання художнього тексту – складний динамічний процес, який передбачає особистісне прочитання, інтерпретацію, мікроаналіз художнього твору самим читачем і супроводжується емоційним переживанням, завжди є цілісним і безпосереднім. Отже, для активізації емоційно-чуттєвої сфери розумово відсталих старшокласників, їхньої емоційної сприйнятливості, дуже важливим на першому етапі дослідної роботи було дотримання принципу емоційності, оскільки художній твір виражає не тільки думку, а й почуття, відповідно сприймається інтелектуальною та емоційною сферами читацького «Я». Зазначений принцип передбачає необхідність емоційного слова педагога, аналізу моральних якостей і почуттів літературних героїв, визначення прояву їхніх істотних ознак у вчинках і взаєминах літературних героїв і перевтілювання в них. Важливим завданням педагога було допомогти розумово відсталим старшокласникам проіннятися глибиною творчого задуму письменника, викликати інтерес, активне та адекватне ставлення до написаного, бажання наслідувати найкращі моральні якості літературних героїв у взаєминах із

однолітками та дорослими. Тому перед читанням літературного твору потрібна була певна підготовка учнів до зустрічі з ним, а саме, правильно спрямувати думки й почуття розумово відсталих підлітків, активізувати їхню творчу уяву та враження, налаштувати їх на певну емоційну хвилю. Це відбувалося завдяки:

– вступному слову вчителя, нестандартному початку (музичний (під музичний супровід учитель виразно читає рядки поезії, використання вражаючих фактів, дидактична гра, відгадування загадок тощо) або ілюстративний фон (наприклад, до повісті І. Франка «Захар Беркут» ілюстрації В. Литвина, Г. Пустовіта). Ілюстрації, репродукції картин – ефективний засіб прищеплення культури бачення. Художник будить уяву, спрямовує оформлення думки, підказує план розповіді. Педагог за допомогою картини зосереджував увагу розумово відсталих старшокласників на тому, як добирати переконливі, вражаючі слова для розгадування задуму автора. Навчаючи мистецтва сприймати картину, педагог передусім створював відповідний емоційний настрій, активізував життєвий досвід учнів. Зазначене створювало в класі відповідну емоційну обстановку;

– попередній розповіді про час, культурну епоху й особливості тексту, наприклад, вивчаючи у 9 класі твір Г. Тютюнника «Вогник далеко в степу», можна нагадати учням деякі факти з біографії письменника, оскільки цей твір є автобіографічним. У цьому зв'язку робота розпочиналася зі вступного слова вчителя про тяжкі повоєнні роки нашої країни та про дитячі роки письменника, які припали саме на цей суворий час, і саме цей період свого життя описує письменник у повісті. Знаючи про автобіографічне підґрунтя твору, розумово відсталі старшокласники глибше проймалися долями персонажів, у них виникало співпереживання, співчуття до героїв твору, бажання обговорити прочитане, поділитися своїми враженнями та почуттями з однокласниками.

Моделюючи уроки літературного читання за експериментальною методикою ми намагалися постійно відслідковувати їхній емоційний фон, і корисним у цьому був прийом «Кольоровий щоденник настрою», який використовувався для з'ясування емоційної готовності учнів до уроку (учням пропонувалося обрати або

позначити на аркуші паперу колір, який найбільш відповідає їхньому настрою, емоційному стану).

Читання літературного твору – це перший етап його вивчення. Якщо розумово відсталий старокласник не ознайомився з текстом твору, то і його аналіз не може бути ефективним, в учнів так і не виникнуть глибокі почуття, емоції. Мова літературного твору впливає на слухача не тільки своїм семантичним змістом, а й емоційним забарвленням, експресивністю. У цьому зв'язку нами широко застосовувалися варіативні форми пред'явлення літературного твору: виразне, коментоване, творче, дослідницьке читання тексту; читання в особах; читання майстрів художнього слова (відеозаписи та ін.).

Важливим засобом, що забезпечував глибину емоційного сприймання та цілісність враження розумово відсталих старшокласників від твору, було його виразне читання, оскільки виразно читаючи, слухаючи виразне читання, учні отримували можливість зрозуміти внутрішній світ героїв, мотиви їхніх учинків, прояви моральних якостей у взаєминах із іншими персонажами твору. Саме виразне читання викликало в учнів означеної нозології яскраві картини життя. Отже, ми розглядали виразне читання як необхідну умову вивчення літературного твору, адже завдяки йому у розумово відсталих старшокласників складалося перше враження про художній твір, відбувалося збагачення уявлень про його емоційну спрямованість, формувалася здатність емоційно відгукуватися на події, відображені у ньому, здійснювати аналіз емоційного стану літературних героїв, їхніх моральних якостей.

Застосовуючи коментоване читання, ми досягали того, що розумово відсталі старшокласники, коментуючи прочитане, давали оцінку моральним якостям літературних героїв, особливостям їх прояву у вчинках і взаєминах персонажів твору. Коментоване читання навчало учнів вдумливо читати, самостійно міркувати та розвивало художній смак і почуття мови.

Для розвитку в учнів навичок адекватного співпереживання та співчуття, збагачення уявлень про емоційну спрямованість змісту творів української літератури, їхній зв'язок із почуттями та переживаннями людини, на першому етапі ми широко застосовувався прийом сумісного коментування. У цьому зв'язку запитання



експериментатора спонукали підлітків замислитися над важливістю кожного слова в тексті, зосереджували увагу на мові художнього твору. Розвиток та вдосконалення чуття художньої форми загострює емоційну чутливість розумово відсталих старшокласників (Л. Виготський, М. Жинкін, С. Рубінштейн).

Важливим фактором посилення емоцій, засобом збудження та розвитку в учнів інтересу до проблеми культури людських взаємин, було застосування творчого читання (ланцюжком, під музику, за дійовими особами), яке сприяло активізації у розумово відсталих старшокласників художнього сприймання, художніх переживань, формуванню засобами мистецтва художніх нахилів та здібностей. Так, наприклад, під час вивчення оповідання Б. Грінченка «Украла», учням було запропоновано виразно прочитати епізоди твору за ролями:

- перша група – Олександра, Пріська, вчителі;
- друга група – Олександра і діти;
- третя група – учні і діти.

Отже, під час читання творів української літератури ми намагалися впливати на почуття розумово відсталих старшокласників, адже формування ціннісного ставлення до суб'єктів взаємин розпочинається саме з позитивних емоційних переживань.

Логічним продовження читання літературного твору було проведення словникової роботи, спрямованої на підготовку розумово відсталих старшокласників до здійснення емоційно-оцінного аналізу твору та для збагачення їхніх вербальних можливостей на прикладах творів української літератури словами, які позначають зміст емоцій і почуттів людини. Враховуючи особливості психофізичного розвитку учнів означеної нозології, словникова робота відбувалася у такій послідовності:

- пояснення незрозумілих слів учнями самостійно (використовували першим, оскільки активізує весь клас);
- запис слів на дошці, підключення зорової пам'яті;
- пояснення найважчих слів за допомогою наочності, малюнків, картин і репродукцій;

- звернення до словників;
- пошук учнями в тексті художнього твору слів, які вказують на моральні якості літературного героя;
- добір синонімів, антонімів до запропонованої моральної якості (чуйний – байдужий, ввічливий – нечемний, людяний – жорстокий, добрий – злий, чесний – підлий та ін.);
- встановлення логічного зв'язку між словами (поняттями, які характеризують моральні якості, що відображають ставлення до інших людей протилежного значення), виділення лексем з логічним наголосом або певною емоційною забарвленістю та пояснення їхнього значення в контексті, спостереження за прямим і переносним слововживанням.

Цікавим нетрадиційним прийомом розвитку у розумово відсталих старшокласників навичок адекватного співпереживання та співчуття виявилася рефлексія. У нашому дослідженні ми використовували такі види рефлексії:

#### 1. Асоціативна:

- прослуховування аудіозаписів мовлення майстрів художнього слова, які читають художні твори та обговорення особливостей виразності їхнього мовлення, розкриття зв'язку між змістом епізоду, емоційним станом героя та інтонаційною виразністю оповідача;
- вербалізація власних переживань.

У процесі аналізу моральних якостей, вчинків і взаємин героїв літературного твору, увага учнів акцентувалася на зображувально-виражальних засобах, що застосовувалися в тексті, особливостях інтонації. Зазначене давало змогу адекватно розкривати сутність моральних якостей і передати власне ставлення до них. Так, нами було організовано прослуховування та обговорення особливостей виразності мовлення артистів, які читають художні твори. Під час таких обговорень розумово відсталі старшокласники розкривали зв'язок між вчинком літературного героя, його моральними якостями, емоційним станом та інтонаційною виразністю оповідача.

2. Творча рефлексія. Під час читання художньої літератури ми пропонували учням стати письменником і змінити сюжет твору, чи казкарем і змоделювати казку

на новий лад (переробленим сюжетом, зміною моральних якостей літературних героїв). Така робота викликала в учнів позитивний емоційний відгук і емоційне піднесення, вчила їх самостійно знаходити адекватні способи виходу з проблемних ситуацій, змінювати зло на добро, негативне на позитивне, робити героя добрим, милосердним, чуйним, ввічливим, чесним тощо.

3. Художня рефлексія. Розумово відсталим старшокласникам пропонувалося намалювати емоційний стан літературного героя, своє ставлення до його вчинку.

4. Тематична рефлексія (проаналізувати та описати своє ставлення до подій, які описуються у творі, моральних якостей і вчинків літературних героїв). Під час аналізу творів української літератури дії педагога скеровувалися на активізацію емоційно-чуттєвої сфери підлітків із метою викликати у них адекватні переживання й емоційний відгук на прояви моральних якостей, поведінку та вчинки героїв літературних творів. Для цього учням пропонувалося поставити себе на місце літературного героя, відчувати його становище, знайти аргументи на користь того, хто припустився етичної помилки. Реалізації цього завдання слугувала низка питань: *«Чому це сталося?»*, *«Що стояло за тією чи іншою моєю дією?»*, *«Що я відчував?»*, *«Що відчувала інша людина?»*, *«Чи можна було уникнути неприємної ситуації? За яких умов?»*, *«Що мене образило? Які дії? Які слова?»*, *«Як я реагував?»*. Під час аналізу увага учнів постійно акцентувалася на тому, за яких умов подія відбувалася, якою була поведінка обох суб'єктів взаємин, які якості, на їх думку, допомогли або заважали успішному розв'язанню ситуації.

Для визначення розумово відсталими старшокласниками головної думки, основних понять літературного твору, було запропоновано нетрадиційний метод «Сенкан», який виконувався за алгоритмом:

- 1) один іменник – назва поняття;
- 2) два прикметники – опис поняття;
- 3) три дієслова – визначення дії;
- 4) фраза з чотирьох слів, що виражає ставлення до теми;
- 5) одне слово-синонім або асоціація, у якому відображено суть поняття чи сформульовано висновок.

Наведемо приклад «Сенкану» під час вивчення оповідання Б. Грінченка «Украла»:

- |                                 |                                   |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Олександра.                  | 1. Пріська.                       |
| 2. Бліда, добра.                | 2. Сита, черства.                 |
| 3. Недоїдала, бідувала, ридала. | 3. Звинувачує, сміється, зраджує. |
| 4. Відповідає за свої вчинки.   | 4. Не могла говорити не сміючись. |
| 5. Школярка.                    | 5. Сита дівчина.                  |

Для створення атмосфери емоційної захопленості та зацікавленості, на першому етапі дослідної роботи значна увага приділялася навчанню розумово відсталих старшокласників передавати та виражати свій і чужий емоційний стан. Зазначене успішно здійснювалося за допомогою інсценування уривків творів української літератури (наприклад, вивчаючи у 9 класі твір І. Нечуй-Левицького «Кайдашева сім'я», діалог Карпа і Лавріна), де учням вже була задана сюжетна лінія, описана поведінка і вчинки героїв, тобто, вони відтворювали вже знайомий сюжет, у якому була присутня оцінка соціальної значущості вчинків діючих персонажів. Однак, для цього потрібно зрозуміти переживання героя, стати на його місце. Хоча, безумовно, входження в образ, передавання його емоційного стану, потребували від учня з порушеннями розумового розвитку не тільки вміння прийняти роль, але й здібності до синтонії (співзвучності переживань). У цьому зв'язку учням пропонувалося відповісти на запитання: *«Яким ви уявляєте літературного персонажа?»*, *«Опишіть його внутрішній стан»*, *«Який емоційний відгук викликає в героя певна ситуація?»*, *«Який у нього вираз обличчя, голос?»*, *«Які почуття у вас викликає ця сцена?»*, *«Які епізоди викликають радісні почуття?»*, *«Які ситуації викликають роздратування?»*, *«Чому герой реагує саме так?»*.

Обов'язковою умовою розігрування епізодів літературних творів була участь кожного школяра в ролі одного й іншого суб'єкта взаємин, що створювало можливість для оцінки власних почуттів в обох ситуаціях, аналізу позитивних і негативних моментів такого контакту. Тут важливо було зацікавити дітей, викликати емоційний імпульс, який сприяв активізації образної уяви, елементів творчого мислення, активізації емоційного відгуку підлітків на образ, створений у

літературному творі. У цьому зв'язку необхідно зазначити, що на таких уроках навіть найменш активні учні зазвичай починали діяти більш розкуто, демонструючи нерозкриті раніше потенційні можливості.

Виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури включало в себе формування в учнів обґрунтованих моральних суджень і оцінок щодо моральних якостей, вчинків літературних героїв, оскільки відображаючи життя, об'єктивну дійсність, письменник завжди дає їй моральну оцінку, причому не у формі абстрактно-логічних суджень, а й образно, предметно. Враховуючи зазначене, після читання літературного твору та проведення словникової роботи ми переходили до емоційно-оцінного аналізу його персонажів. Вибір такого виду роботи зумовлений тим, що осягнення художнього тексту викликало у розумово відсталих старшокласників емоційні переживання, співчуття, сприяло створенню атмосфери зацікавленості, що і було основою формування адекватних оцінних суджень, моральних оцінок. У цьому зв'язку важливим було застосування прийому «Апперцепції – інтеракції», а саме, вивчення проблеми починалося з пояснення своїх почуттів при сприйманні художнього тексту (апперцепція), потім проводилася дискусія, присвячена обговоренню теми (інтеракція).

Переживаючи разом з героями художнього твору чужі ситуації, співпереживаючи художнім образам, індивід розвиває сферу своєї чутливості. Бо саме мистецтво слова спрямоване на перетворення внутрішнього світу людини, її удосконалення. У результаті особистість успішно опановує зовнішній світ, формуючи таким чином свою людську сутність.

У процесі аналізу художнього твору розумово відсталим старшокласникам запропоновано алгоритм морального узагальнення прочитаного матеріалу:

- 1) сформулюйте сутність відображеного в художньому творі вчинку (дії);
- 2) у чому полягає мотив даного вчинку?
- 3) що викликало цей мотив?
- 4) які почуття, переживання викликають у героїв твору (у Вас) ці вчинки?
- 5) яку реакцію з боку інших людей (з вашого боку) викликає цей вчинок?

б) у яких ще інших художніх творах знайшло вираження це моральне почуття?

Важливим під час аналізу художнього твору є розкриття головних образів, допомогти розумово відсталим старшокласникам з'ясувати, завдяки яким художнім засобам можна розкрити моральні якості персонажів, якими мовними засобами користується письменник для зображення у творі героїв. Умотивовуючи вчинки дійових осіб, учні зосереджували свою увагу на важливих моментах тексту, вчилися читати вдумливо, помічати не лише факти, події в творі, а й образотворчі засоби, в них складалося своє ставлення до героїв твору.

Для виконання емоційно-оціного аналізу образів літературних героїв, розумово відсталим старшокласниками було запропоновано алгоритм, у якому повинні бути відображені такі основні питання як-от:

1. Художній портрет образу-персонажа.
2. Моральні якості літературного героя.
3. Ставлення літературного героя до інших людей (персонажів) твору.
4. Ставлення інших персонажів літературного твору до головного героя.
5. Авторська характеристика літературного персонажа.
6. Особисте ставлення учня до літературного героя.

Проаналізуємо декілька фрагментів уроків літературного читання, на яких розумово відсталі старшокласники здійснювали емоційно-оцінний аналіз літературних героїв. Твір М. Коцюбинського «Дорогою ціною» дає благодатний матеріал для виховання у підлітків моральних якостей і щирих людських почуттів. Так, після читання твору та бесіди за прочитаним, ми переходили до емоційно-оцінного аналізу героїв твору, а саме, образу Соломії за запропонованим алгоритмом:

1. Портрет Соломії (опис зовнішності, добір цитат із тексту літературного твору).
2. Думки, почуття, переживання героїні літературного твору.
3. Моральні якості Соломії.
4. Її взаємини з Остапом.
5. Ставлення Соломії до інших людей.

6. Вчинки та поведінка.

7. Співвіднесення вчинків і поведінки Соломії з власною або знайомих людей.

Якщо учні зазнавали труднощів у описі зовнішності літературного героя (вчинку, взаємин), ми проводили підготовчу роботу, а саме, вчитель пропонував підліткам скласти словесний опис зовнішнього вигляду якого-небудь учня класу, проаналізувати певну життєву ситуацію, з'ясувати, який вчинок здійснила людина, а після цього встановити моральні якості, які проявлялися в цьому вчинку (звернення до життєвого досвіду). Далі відповіді учнів об'єднувалися у зв'язний текст.

Отже, завдання вчителя-експериментатора полягало в стимуляції розумово відсталих старшокласників до самостійного здійснення емоційно-оцінного аналізу літературного твору, його персонажів.

Художній образ тісно пов'язаний з емоційною сферою сприймання людини та викликає безліч найрізноманітніших почуттів і переживань. У цьому зв'язку працюючи над оповіданням І. Франка «Грицева шкільна наука», ми підводили розумово відсталих старшокласників до розуміння того, що хоч автор і з гумором описує нам головного героя оповідання, але водночас цей персонаж викликає до себе співчуття, оскільки не сам Гриць винен в тому, що він не розумів науки. Ні батьки, ні школа не приділяли уваги, яка сприяла б розвитку інтелекту, формуванню особистості.

Особливу увагу ми приділяли тій частині оповідання, де письменник описує зустріч Гриця з однокласниками, акцентуючи увагу розумово відсталих старшокласників на грубих жартах учнів, яким піддався Гриць у перший же день свого перебування в школі. Кожен учень, по-можливості, висловлював своє ставлення до таких «пустощів». Ми намагалися викликати в серцях підлітків співчуття до Гриця і на прикладі цього персонажа розкрити весь жах жорстокості у ставленні дітей до тих, що мають фізичні вади, мовні дефекти чи до менш здібних.

За результатами аналітичного огляду літературних джерел було з'ясовано, що рівень культури людських взаємин розумово відсталих старшокласників залежить від засвоєння ними системи моральних знань, які є основою для практичного застосування їх у повсякденних взаєминах. Зміст моральних знань розкривається в

нормах, принципах, правилах, які конкретизують різні аспекти культури людських взаємин. У цьому зв'язку сформованість в учнів моральних знань запобігає появі примітивних і стереотипних суджень щодо сутності етичної поведінки людини у взаєминах і сприяє здійсненню ними свідомого вибору дій, які відповідають існуючим у суспільстві нормам моралі. В учнів означеної нозології такі знання обмежені, а соціальний досвід є примітивним. Саме тому під час вивчення української літератури необхідно дбати про повідомлення їм якнайбільшої кількості знань про моральні норми поведінки, яких необхідно дотримуватися у взаєминах, якості особистості, які впливають на створення доброзичливих взаємин із однолітками та дорослими.

У цьому зв'язку *другий етап методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури* передбачав активізацію, корекцію та спеціальне спрямування пізнавальної діяльності розумово відсталих старшокласників через сприймання творів української літератури, поглиблене осмислення та розуміння їх змістових і виражальних засобів на ґрунті використання різних типів навчально-пізнавальних завдань (за В. Синьовим):

- аналіз творів української літератури, моральних якостей, вчинків і взаємин літературних героїв;
- порівняння та узагальнення моральних якостей героїв літературних творів;
- установлення причинно-наслідкових зв'язків між мотивом учинку літературного героя і його результатом, обґрунтування своєї думки;
- співвіднесення моральних якостей, вчинків і взаємин героїв творів української літератури з життєвими ситуаціями;
- вербалізації та адекватної оцінки моральних якостей, вчинків і взаємин літературних героїв.

Основними методами та прийомами роботи на цьому етапі були: бесіда із застосуванням різних видів читання художнього твору (аналітичного, критичного читання та ін.) та складанням адаптованого алгоритму поведінки літературного



героя, дискусія, дебати, словникова робота, «Незакінчене речення», «Акваріум», «Мікрофон», «Коло ідей», «Діаграма Вена».

Одним із ефективних засобів активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих старшокласників під час вивчення творів української літератури була самостійна робота, оскільки саме така форма роботи спонукала підлітків до: розв'язання пізнавальних завдань; оцінки подій, моральних якостей, вчинків, дій, висловлення своїх думок; установлення причинно-наслідкових залежностей. Виконання таких завдань на матеріалі творів української літератури забезпечувало активізацію пізнавальних процесів розумово відсталих старшокласників, підвищувало рівень їхньої мотивації до засвоєння знань, що сприяло актуалізації не тільки інтелектуального, але й емоційного досвіду.

Отже, збагачення арсеналу знань розумово відсталих старшокласників про моральні якості особистості на матеріалі творів української літератури розпочиналося шляхом створення ситуацій активної пізнавальної дії, вирішення яких стимулювало розумову діяльність учнів на позитивному емоційно-чуттєвому тлі та сприяло:

- розумінню сутності та істотних ознак моральних якостей, на яких базується культура людських взаємин;

- вмінню аналізувати та порівнювати моральні якості, визначити особливості їх прояву у вчинках і взаєминах літературних героїв.

Читання літературного твору є важливим етапом його вивчення. Якщо розумово відсталий старшокласник не ознайомився з текстом твору, то і аналіз моральних якостей, прояву їх у вчинках і взаєминах його персонажів не може бути ефективним. У цьому зв'язку нами широко застосовувалося коментоване читання творів української літератури, завданням якого було навчити розумово відсталих старшокласників глибоко розуміти та правильно тлумачити зміст літературного твору, сутність моральних якостей, особливостей їх прояву у вчинках і взаєминах персонажів твору.

Для перевірки адекватності сприймання учнями образу персонажу, його моральних якостей, мотивів учинків, ми проводили спеціальну роботу, спрямовану

на перевірку розуміння прочитаного тексту у вигляді самостійного переказу, бесіди за змістом. При цьому увага учнів постійно зверталася на ті частини твору, де описувалися моральні якості літературних героїв, взаємини між персонажами твору, і засоби, які використовувалися для їх здійснення. Отже, аналіз змісту літературного твору, дозволяв розумово відсталим старшокласникам зрозуміти мотиви вчинків, усвідомити необхідність дотримання моральних норм, які дають можливість розвиватися конструктивній міжособистісній взаємодії.

Моделюючи уроки літературного читання за експериментальною методикою на другому етапі, ми широко застосовували прийом критичного читання, зокрема, читання в парах, наприклад: об'єднавши учнів в пари, ми пропонували їм зачитати певний абзац тексту вголос і в стислій формі (1-2 речення) одному з них висловити основну думку прочитаного, а його напарнику надавалася можливість задати 1-2 питання з прочитаного уривку. Запитання записували на дошці, що дозволяло розумово відсталим старшокласникам зосередити свою увагу на відповіді та не утримувати в пам'яті запитання, відповідали на них обидва учня.

Для засвоєння розумово відсталими старшокласниками сутності моральних якостей було створено рукописний словник, за допомогою якого вони знайомилися з поняттями морального спрямування: доброта, ввічливість, чесність, чуйність, дружелюбність та ін. Наприклад:

1. «Чесність» – моральна якість особистості, яка включає правдивість, вірність взятим на себе зобов'язанням, щирість з іншими людьми і самим собою, визнання та дотримання прав інших людей на те, що їм законно належить; чесний – це той, хто говорить правду, ніколи не бере чужого без дозволу, навіть, якщо про це ніхто не дізнається, ніколи не обманює. Про таку людину кажуть совісна, порядна, сумлінна, правдива, а ще кажуть що: «Чесному всюди честь».

Словникова робота: чесність, правдивість, відвертість, порядність, правда, добросовісність, справедливість; бути чесним, казати правду, поводитися порядно, розсудити справедливо; чесний, правдивий, відвертий, без хитрощів, порядний, добросовісний, справедливий, щирий; почесному, по-правді, відверто, порядно, добросовісно, справедливо, відкрито.

2. «Чуйність» – моральна якість особистості, яка проявляється поважним ставленням і турботою про людей, увагою до їхніх потреб і запитів. Чуйність разом із тим – це й тактовне ставлення до самолюбства, гордості й гідності інших людей. Чуйність несумісна із зарозумілістю, брутальністю, нетерпимістю, недовірою до людей. Чуйний – чутливий, вразливий, добрий, сентиментальний, співчутливий;

Словникова робота: чуйність, доброта, сердечність, добро, людяність, лагідність, душевність, відкритість, ласка; добродій; людяний, з доброю душею, по-доброму, по-людськи, щиро, людяно.

3. «Товариськість» – якість особистості, яка характеризує взаємини людей, що базуються на єдності інтересів у спільній діяльності і передбачають духовну єдність; здатність до взаємодії. Товариськість передбачає наявність спільної діяльності, єдності цілей і відповідної емоційної забарвленості взаємин, прагнення до взаємодопомоги та підтримки. Товариські взаємини забезпечують особистості взаємоповагу та довіру. Дружба – це добрі взаємини між людьми, які допомагають один одному, ніколи один одного не ображають, співчують, якщо щось трапилося погане і разом радіють гарним подіям, не дарма в народі кажуть: «Друзі пізнаються в біді». Друзям цікаво разом проводити час, вони рідко сваряться і не сперечаються один з одним. Дуже важливо для людини мати друзів, аби було з ким поговорити;

Словникова робота: товаришність, дружба, товаришування, дружність, приятельство, приязнь, довіра, взаємність, друг, товариш, приятель, дружити, товаришувати; дружній, товариський, братній, приятельський, приязний, довірливий, взаємний; дружно, по-приятельськи, по-дружньому, злагоджено.

Необхідно зазначити, що під час такої роботи розумово відсталі старшокласники досить повно і влучно відповідали на поставлені запитання щодо пояснення запропонованих понять, активно брали участь у груповому коментуванні, погоджуючись чи спростовуючи сказане однокласниками, виділяли головне й другорядне в описі запропонованих слів, співвідносили їх із якостями, вчинками знайомих їм людей, аргументуючи власні тлумачення.

Активізація пізнавальної діяльності розумово відсталих старшокласників відбувалося за умови спеціальної організації навчання учнів на уроках літературного читання, яка характеризувалася:

- наявністю колективного пізнавального завдання;
- обміном інформацією;
- взаємною допомогою, підтримкою при аналізі та порівнянні різних спостережень і досвіду;
- співставлянням точок зору та виведенням вірних узагальнень із визначенням сутності моральних якостей, ознак їх прову у взаєминах.

Для залучення розумово відсталих старшокласників до вироблення правильних і адекватних суджень щодо моральних якостей і вчинків літературних героїв ми використовували морально-етичні бесіди, які мали на меті:

- систематичне роз'яснення учням сутності моральних якостей, норм моралі;
- аналіз учинків і взаємин героїв літературних творів (що приносять вчинки героя оточуючим – радість, горе, прозріння тощо);
- колективне обговорення моральних проблем літературного твору, співвіднесення їх життєвими ситуаціями сьогодення.

Морально-етична бесіда проводилася одразу після читання літературного твору. Змістом цих бесід був аналіз творів української літератури, зіставлення вчинків літературних героїв з поведінкою підлітків, на основі чого формувалися узагальнені уявлення про норми і правила поведінки людей у взаєминах, система моральних оцінок. Морально-етична бесіда орієнтувала розумово відсталих старшокласників на позитивні зразки поведінки, допомагали диференціювати «хороше» і «погане», усвідомлювати, що можна наслідувати, а що слід засуджувати. Враховуючи зазначене, у процесі морально-етичних бесід розв'язувалася ціла низка завдань морального виховання розумово відсталих старшокласників:

- формування узагальнених моральних уявлень про моральні якості (чесність, чуйність, співчуття, чуйність, доброта, ввічливість, дружелюбність), на яких базується культура людських взаємин;

- виховання адекватної взаємооцінки та самооцінки відповідно до моральних норм і правил поведінки;
- формування свідомого ставлення розумово відсталих старшокласників до виконання правил поведінки;
- спонукання до позитивних моральних учинків.

В морально-етичних бесідах ми використовували різні типи запитань, а саме, запитання:

- спрямовані на з'ясування розуміння розумово відсталими старшокласниками основної ідеї твору;
- передбачають з'ясування ставлення підлітків до твору, обґрунтування ними свого вибору;
- які дії вимагають оцінки вчинків і поведінки героїв твору та обґрунтування своєї оцінки;
- спрямовані на встановлення причин і мотивів учинків героїв та їх обґрунтування;
- спрямовані на узагальнення моральних знань, норм поведінки;
- які допомагають розумово відсталим старшокласникам усвідомити значення дотримання моральних норм у взаєминах із однолітками та дорослими;
- спрямовані на розуміння підлітками взаємин між людьми на основі виконання (чи порушення) норм моралі.

Найбільш ефективними, на нашу думку, були запитання, які вимагали від розумово відсталих старшокласників не тільки відтворення змісту, подій, фактів, а й спонукали їх до роздумів, зіставлень, допомагали встановлювати зв'язки між подіями, мотивувати вчинки героїв твору. Отже, запитання, які ставив педагог до твору, допомагали розвитку в учнів мислення, їхньої творчої уяви, створювали умови для формулювання суджень. Під час таких колективних обговорень учням пропонувалися запитання «Чому?», «Як?», які допомагали висловлювати свою точку зору, вислуховувати думки однокласників, працювати колективно. Необхідно зазначити, що у процесі такого спілкування відбувався взаємообмін думками,

оцінками, судженнями, уточнювалися і коригувалися прагнення й інтереси, регулювалися взаємини та дії.

Удосконаленню у розумово відсталих старшокласників уміння висловлювати свої думки, виділяти головне відносно запропонованої теми, сприяло також застосування прийому «Незакінчене речення». Так, учитель (або учні почергово) починав речення, яке мали закінчити учні, однак, речення було орієнтоване не на просте відгадування, а на продовження синтаксичної конструкції, яка передбачала розмисел, судження. Наприклад, *«Загальнолюдські цінності в оповіданні І. Франка «Захар Беркут» виявляються ...»*, *«Оповідання Б. Грінченка «Украла» я зрозумів.....»*, *«Прочитавши оповідання Б. Грінченка «Украла», я переконався.....»* тощо.

Для активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих старшокласників ми використовували метод «Коло ідей», який в експериментальному навчанні реалізовувався за такою схемою: об'єднання учнів в групи; групам пропонується для виконання одне і теж завдання, яке складається з кількох питань; виконання завдання (виділяється певний час); презентація варіантів вирішення проблеми; запис на дошці представлених ідей. Наведемо приклади дискусійних запитань: *«У яких ситуаціях нашого життя нам стане в нагоді те, що ми дізналися з літературного твору? Як конкретно ми це знання будемо використовувати в житті?»*, *«Правила, які керують взаєминами між людьми»*, *«Чуйність людини: в чому вона?»*, *«Чому люди обманюють одне одного?»*.

Цікавим прийомом роботи, який було спрямовано на активізацію пізнавальної діяльності розумово відсталих старшокласників на матеріалі творів української літератури, розвиток умінь аналізувати та порівнювати вчинки літературних героїв за певними моральними якостями, визначати суттєві ознаки, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки було складання «Діаграми Вена», яка будувалася на основі двох або більше великих кіл, які частково накладаються одне на одне так, щоб посередині утворився спільний простір. Порівнюючи два об'єкти, малюємо два кола. Вільний простір – ознаки відмінності, спільний простір – ознаки схожості. Стратегія давала можливість формувати у розумово відсталих старшокласників

навички порівняння моральних якостей, їх істотних ознак. Наприклад, вивчаючи твір «Захар Беркут» І. Франка, учні порівнювали моральні якості Захара Беркута і Мирослави, Захара і Максима. Необхідно зазначити, що на практиці складання «Діаграми Вена» розумово відсталі старшокласники сприймали як цікаву, захоплюючу гру.

Розвитку у розумово відсталих старшокласників аналітичних умінь підпорядковувався й такий вид роботи, як вправи-розмірковування, зміст яких передбачав аналіз запропонованих моральних якостей і вчинків та співвіднесення їх із особистою життєвою ситуацією. Наведемо кілька прикладів таких завдань: *«Коли йдеться про доброту, я бачу... Мені дуже хотілося б...»*, *«Коли говорять про співчуття, у мене виникають...»*, *«Товариськість – це...»*, *«Чому герой здійснює такий вчинок? Навіщо йому це потрібно? Чого він хотів насправді?»*, *«Як герой вирішує проблему? Який спосіб рішення і поведінки обирає?»*.

Одним із ефективних засобів розвитку пізнавальної активності розумово відсталих старшокласників під час вивчення літератури було впровадження різних видів самостійної роботи яка спонукала учнів до:

- розв’язання пізнавальних завдань;
- оцінки подій, моральних якостей, учинків літературних героїв, висловлення своїх думок під час проведення диспутів;
- установлення причинно-наслідкових залежностей.

У цьому зв’язку експериментатор намагався захопити підлітків самостійним пошуком у навчальній роботі, а саме, він навчав учнів:

- правильно сприймати та чітко виконувати вказівки педагога;
- швидко «включатися» в роботу та працювати в певному темпі;
- планувати та контролювати результати;
- визначати що потрібно для виконання завдання та послідовність дій.

Самостійна робота була обов’язковим компонентом, її роль, зміст, тривалість, способи керівництва визначалися метою вивчення певного матеріалу, його специфікою та рівнем підготовки учнів. Експериментатор створював необхідні умови і настрої, щоб підтримати творчі починання розумово відсталих

старшокласників, їхню добровільність і самостійність. Однак, враховуючи особливості психофізичного розвитку учнів означеної нозології, виконання самостійної роботи відбувалося поетапно:

- перший етап (самостійно-репродуктивний) – завдання учнів активно пізнавати та пізнане по-своєму відтворювати;
- другий етап (репродуктивно-критичний) – самостійне виконання завдання, аналіз, оцінка об'єкта опрацювання, визначення свого ставлення до нього;
- третій етап (критично-творчий) – творче застосування здобутих знань, умінь і навичок, створення свого, нового.

Необхідно зазначити, що самостійна робота використовувалася на всіх етапах уроку, а саме:

1) як джерело знань, під час знайомства з літературним твором, що забезпечувало первинне ознайомлення з ним. Наприклад, під час вивчення повісті М. Коцюбинського «Микола Джеря», учням було запропоновано самостійну роботу у вигляді запитань: *«Про що своє думали члени сім'ї, зокрема старий Джеря, Нимидора, мати Марія, Микола?»*, *«Як хотіла жити вся сім'я Миколи? До чого вони прагнули?»*. Запитання активізувати пізнавальну діяльність, тобто спонукали учнів до аналізу прочитаного, обґрунтування своєї думки, самостійного наведення прикладів із власного досвіду;

2) як засіб поглибленої роботи над твором: виконання пізнавальних завдань після його прочитання, знаходження цитат на підтвердження думок, підготовка повідомлень, доповідей, складання плану, виготовлення наочності;

3) з метою закріплення, перевірки одержаних знань: аналіз тексту, складання характеристик, добір цитатного матеріалу, складання словесного портрету, усне малювання, участь у дискусії.

Далі пропонуємо низку творів («Захар Беркут» І. Франка, «Украла» Б. Грінченка), на прикладах яких, ми розглядали проблему культури людських взаємин у восьмому класі.

Основним методом збагачення у розумово відсталих старшокласників знань про сутність моральних якостей під час вивчення повісті І. Франка «Захар Беркут»



був метод евристичної бесіди. Аналізуючи з учнями моральні якості Захара Беркута, ми звертали та акцентували їхню увагу і на його взаємини з людьми за допомогою таких запитань: «Кого найбільше любили і поважали в тухольській громаді?», «Які риси зовнішності Захара дають нам можливість глибше дізнатися про його внутрішній духовний світ?», «Як би ви охарактеризували взаємини Захара і Мирослави? Захара і Максима?». У цьому зв'язку ми вважали необхідним звернути увагу учнів на мову Беркута, оскільки саме у мові відображається внутрішній світ, переконання Захара Беркута, його відвертість, чесність. Саме ці якості і є стрижневими в його взаєминах з людьми та по відношенню до його рідних. Для відповіді на запитання «Які якості Максима приваблюють вас?» учням було запропоновано скласти таблицю, яка допомагала їм систематизувати відповіді та доповнювати їх в процесі роботи на уроці (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

### Якості характеру Максима

Моральні якості	Цитата
Доброта	
Людяність	
Повага	

Характеристику образу Мирослави ми розпочинали із запитання: «Що найбільше в ній подобається?». Учні називали ті якості, які домінують у характері дівчини, а експериментатор поступово переходив до аналізу взаємин Мирослави з іншими людьми, для виконання якого ми запропонували учням заповнити таблицю 3.3.

Таблиця 3.3

### Взаємини Мирослави з іншими людьми

Мирослава	
Максим	
Захар Беркут	
Батько	
Народ тухольський	

Однак, особливу увагу ми звертали на аналіз взаємин, що склалися між Мирославою та її батьком, оскільки образ зрадника Тугара Вовка викликає в учнів

неоднозначні почуття. У характері Тугара Вовка виділяються такі провідні якості як: гордість, зневажливе ставлення до народу, прагнення влади. Саме ці моральні якості і знаходять вияв у його вчинках. Письменник переконливо показує, що зрада боярина народжена природним розвитком цих провідних якостей характеру. Тому взаємини Мирослави і батька є дуже складними.

Після аналізу образів повісті робився підсумок, що людські взаємини, в основу яких покладено загальнолюдські цінності, є фундаментом для формування національного характеру, людей гідних свого народу, своєї держави, в них закладено правила моральної поведінки.

Основним методом формування у розумово відсталих старшокласників знань про моральні якості в процесі вивчення оповідання Б. Грінченка «Украла» був урок-дослідження. Саме такий урок, на нашу думку, створював умови для самостійної роботи учнів в оволодінні навчальним матеріалом за рахунок активізації пізнавальних здібностей, зокрема такого важливого, як уміння працювати з інформацією, самостійно здобутою з різних джерел.

Так, в основу творів Б. Грінченка про дітей покладено факти сповіді учнів своєму вихователеві. Селяни жорстоко осуджували тих, хто порушував народну мораль (Божі заповіді). Злодійство вважалося одним із найстрашніших гріхів, і тавро такого злочину людина мусила нести ціле життя. Безумовно, що не минула б лиха слава й Олександрю, яка вкрала в подруги скибку хліба, не маючи сил терпіти голод. У цьому зв'язку учням пропонувалося дати відповіді на запитання:

– *Яка подія відображена в літературному творі? (конфлікт між дітьми, який виник через крадіжку Олександри шматка хліба у подруги Прісі).*

– *Як показані Олександра і Пріська в той момент, коли вчитель дізнається про крадіжку? Чому саме так?*

– *Що вас вразило у творі (тяжке життя дітей, мудрість вчителя).*

– *Як ви уявляєте майбутнє Олександри? (буде щасливою, доброю, чесною людиною).*

Далі учням було запропоновано порівняти героїв твору заповнивши таблицю 3.4.

### Порівняльна характеристика героїв оповідання Б. Грінченка «Украла»

Герої	Моральні якості	Вчинок	Художні засоби, які характеризують героїв твору
Олександра			
Пріська			
Учитель			

Для активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих старшокласників, розвитку вміння аналізувати та порівнювати вчинки літературних героїв, їхні моральні якості, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, а також розвитку адекватності та самостійності моральних суджень, учням було запропоновано метод «Коло думок».

– *Як ви ставитесь до вчинку Олександри?* (відповіді учнів)

– *Якими словами автор описує своє ставлення до Олександри?* (учнів зачитують опис із тексту повідання)

– *А як ставились до вчинку школярі?* (вороже)

– *Знаючи ставлення людей до крадіїв, скажіть, чому відношення дітей до головної героїні змінилося на краще? Чия в цьому заслуга?* (відповіді учнів)

– *Чого навчає це оповідання?*

– *Над чим спонукає замислитися твір Б. Грінченка «Украла»?* (співчувати, бути милосердним, допомагати, робити добрі справи, пам'ятати, що завжди є вихід із будь-якої ситуації).

– *Які проблеми порушує автор?* (взаємини між батьками і дітьми, між однолітками, між учителями та учнями, добро і зло, милосердя, чесність).

– *Чи можна вважати оповідання Б. Грінченка актуальним і сьогодні?*

– *Чи немає Олександр серед нас сьогодні?* (виступи учнів).

Вчитель. Однією з головних ознак товаришкості є чесність. Як же зрозуміти письменника, який стосовно однієї людини вживає антоніми украла – чесна. Починається оповідання із заголовку «Украла», а закінчується реченням «Цього

року вона вийде зі школи чесною людиною». (Бо в ті часи люди крали, щоб вижити). Борис Грінченко вчить прощати.

Моделюючи уроки за експериментальною методикою, у дев'ятому класі нами було обрано такі твори: «Федько-халамидник» В. Винниченка, «Микола Джеря» І. Нечуй-Левицького, «Дорогою ціною» М. Коцюбинського, «Вогник далеко в степу» Г. Тютюнника.

Так, у повісті Г. Тютюнника «Вогник далеко в степу» мова йде про ровесників теперішніх учнів, і це є вагомим чинником, який налаштовує їх на глибоке осмислення всього прочитаного. У цьому зв'язку нами було проведено урок-диспут на тему «Справжні друзі – хто вони?». Така форма роботи стимулювала самостійність мислення учнів, виробляла вміння працювати з додатковою літературою, виділяти головне, порівнювати, аналізувати, виступати перед колективом, відстоювати свою точку зору.

При доборі проблемних запитань для уроку-диспуту ми виходили з міркувань, що пошук відповідей має приводити розумово відсталих старшокласників до розуміння самого твору, а також моральних якостей, учинків та взаємин його героїв, допомогти у порівнянні своєї власної точки зору та письменника. У цьому зв'язку учням було запропоновано проблемні запитання: *«Чи подобаються вам взаємини між хлопцями в повісті?», «Чи хотіли б ви так дружити?», «Що було, на ваш погляд, рушійною силою такої дружби?», «Які риси характеру притаманні кожному герою оповідання?», «Як вони (риса) впливали на взаємини дітей між собою, в родині та на взаємини з оточуючими?», «Чи можна назвати взаємини Павла і Ялосовети родинними? Поясніть чому?» «Яке ваше ставлення до Федора Демидовича? Співчуття чи повагу він викликає?», «Епізод з абрикосами – виправдовуєте чи засуджуєте ви хлопців?», «Яких людей, злих чи добрих, більше в повісті?», «Прочитайте останній епізод повісті від слів «Довкола стояла вся наша група...», «Що, на ваш погляд, автор намагався донести до нас у цьому епізоді?», «Чи є у вас справжні друзі? Які риси ви цінуєте у них найбільше?».*

Вислухавши відповіді учнів ми підводили їх до висновку, що у дружбі завжди було і є головним бути чесним, відвертим, думати та дбати не лише про себе. У

творі майстерно змальовані автором взаємини між людьми, що базуються на почуттях любові, милосердя та добра.

Так уже традиційно склалося, що маленькі літературні герої обов'язково повинні бути для учнів прикладами для наслідування, а їхні вчинки мати лише виховну спрямованість. Оповідання В. Винниченка «Федько-халамидник» з перших же речень розпочинається описом портрета головного героя: «розбишака – халамидник», «наче біс який сидів у хлопцеві», «сибіряка» і «люципер», від якого горе й біда всій околиці, батькам й товаришам», «чуб йому стирчком виліз з-під картуза, очі хутко бігають», «руки в кишені, картуз набакир, іде, не поспішає» – ось яка колоритна постать маленького бешкетника. Але, незважаючи на зовнішню байдужість та розбишакуватість, хлопцю притаманні такі моральні якості, як доброта, порядність і благородство. Отже, нашим завданням було допомогти підліткам зрозуміти всю глибину взаємин, що склалися між героями літературного твору, а саме: Федьком і друзями; Федьком і батьками; Федьком і Толиком. У цьому зв'язку учням було запропоновано низку запитань про Федька та його вчинки:

– *Чому хлопець був лідером серед своїх однолітків і залишався ним після всіх своїх витівок?*

– *За що цінували і любили товариші Федька?*

Відповідаючи на запитання, учні називали позитивні якості, притаманні Федьку: *вірність у дружбі, вміння берегти таємниці, чесність, порядність*. Вислухавши відповіді та доповнення, ми підводили учнів до висновків про Федька та його взаємини з оточуючими людьми. Так, Федько постає перед нами неабияким бешкетником, навіть по відношенню до своїх друзів (пригадуємо усно або зачитуємо приклади з оповідання). Починаючи розмову про взаємини Федька з батьками, ми звертали увагу розумово відсталих підлітків на скрутне становище, в якому живе сім'я. Учні знаходили цитати в тексті, які підтверджують цю думку (злидні обсіли їх сім'ю). Матір Федька жила лише страхом не втратити дах над головою, бідна жінка втратила природне материнське почуття до сина і називала його не інакше як: «Ірод», «Ідол», «люципер», «мурло ти репане». Батько ж у душі пишається синою порядністю, мужністю і після побоїв винагороджує сина (учні

знаходять цитати в тексті, які підтверджують цю думку). А далі розумово відсталим старшокласникам було запропоновано відповісти на запитання:

– *Як ви гадаєте, хто більше розумів Федька – батько чи мати?*

– *Чи ображався Федько на своїх батьків? Чому?* (учні підтверджують свої відповіді цитатами з тексту).

Взаємини Федька і Толика з самого початку оповідання склалися дуже непросто. Кожен раз, після того як Толик грався з Федьком, у останнього виникали проблеми. Для характеристики взаємин Федька і Толика учням було запропоновано відповісти на запитання, зачитувши уривки з тексту:

– *Чому Федько грався з Толю і приймав його до свого гурту?*

– *Які людські якості розкриваються у хлопців під час ігор та після, коли вони поверталися додому?*

Характери хлопців – повна протилежність: Федько, на перший погляд, схильний до збитків, розбою, жорстокий, полюбляє небезпеку, а насправді – порядний, сміливий, добрий, благородний. Тоді як Толик видається слухняним, смирним, делікатним, лагідним; а насправді виявляється непорядним, невдячним, брехливим, підлим та жорстоким. І остання вражаюча сцена в творі – похорон Федька. Вона підтверджує все те, про що говорили раніше: хлопчаки плачуть, проводжаючи товариша в останню дорогу, а Толя спостерігає з вікна, адже ж «цікаво подивитися, як будуть ховати Федька-халамидника». І вже, коли процесія зникає з виду, «Толя перекрутився на одній нозі і побіг гратися з чижиком». «Цього чижика він сказав Федьковій матері віддати йому, бо він його виграв у Федька», і тут Толик підло збрехав, показавши всю свою жальюгідність. Отже, потворне єство Толика розкривається сповна аж у кінці оповідання. Тоді як головний герой оповідання Федько з будь-якої ситуації виходив чесно, викликаючи повагу і захоплення у читача.

Для стимулювання когнітивних можливостей і формування навичок роботи в малих групах, розумово відсталим старшокласникам було запропоновано іноваційний прийом «Акваріум». Експериментатор ставив запитання за текстом оповідання:

– *Смерть Федька – це наслідок застуди чи душевної байдужості близьких?* (Розкажіть про вчинки Федька. Що в його поведінці вам подобається, а що ні? Чим Федько відрізняється від своїх товаришів? Чому він став лідером серед однолітків?).

Група учнів перебувала в центрі уваги всіх інших: мислить, висуває свої версії відповідей, обговорює їх. Інші учні лише спостерігали, слухали, не втручалися у хід обговорення. Через фіксований час група озвучувала загальну відповідь (3-4 хвилини). Після оприлюднення спільної позиції учні з групи сідали на місця, а клас обговорював їхнє рішення: «Чи погоджуєтеся ви з думкою групи? Чи була думка аргументованою, доведеною? Які аргументи були переконливими, а які – ні?». Така бесіда-обговорення тривала 2-3 хвилини, після цього місце в «акваріумі» займала інша група.

Для удосконалення вміння розумово відсталих старшокласників висловлювати свої думки, навички говорити переконливо, виділяти головне відносно теми, було запропоновано прийом «Обери позицію». У цьому зв'язку підліткам ставилося запитання:

– *Як ви думаєте, яка людина могла б вирости з Федька, а яка – з Толі?*

Учням пропонується зайняти місце біля тієї з табличок, яка відповідає їхній позиції: «З Федька могла б вирости хороша людина», «З Толі могла б вирости хороша людина», «Не знаю».

Головним героєм у повісті «Микола Джеря» І. Нечуя-Левицького є Микола Джеря, і всі події, описані у творі, відбуваються саме навколо цього персонажу. У цьому зв'язку ми звертали увагу учнів на портреті Миколи, далі визначали моральні якості, притаманні головному герою, але обов'язково всі висловлювання учні підкріплювали цитатами з тексту. І. Нечуй-Левицький був майстром опису, тому, коли підлітки читали описи портретів героїв повісті, у них виникали почуття симпатії, поваги або навпаки зневіри та антипатії до того чи іншого літературного персонажу.

Аналіз людських взаємин у повісті ми розпочинали із взаємин у родині. Учні визначали моральні якості, що є домінуючими у взаєминах між Джерею та його

рідними. Далі школярам пропонувалося заповнити таблицю відповідно до кожної моральної якості та дібрати цитати з тексту (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

### Взаємини в родині

Микола Джеря					
Батько		Матір		Дружина	
Морально-етичні поняття	Цитата	морально-етичні поняття	Цитата	морально-етичні поняття	Цитата
Повага		Повага		Ніжність	
Любов		Любов		Любов	
Щирість		Щирість		Щирість	

За такою ж схемою ми аналізували взаємини Джері з друзями та його ставлення до панів.

Розробляючи програму експериментального дослідження, ми здійснили аналіз ряду досліджень, у змісті яких доведено, що культура людських взаємин не може визначатися лише рівнем сформованості знань про моральні якості, а визначається, насамперед, здатністю до здійснення моральних учинків у повсякденному житті, вмінням самостійно реалізовувати здобуті знання на практиці, активно включатися у взаємодію з іншими людьми [93, 107, 122, 270, 286 та ін.]. Водночас, І. Єременко [95] зазначав, що сформовані в учнів із порушеннями розумового розвитку переконання охоплюють недостатньо широке коло основоположних етичних установок і норм. Науковець стверджував, що певна частина етичних вимог залишається поза свідомості учня чи виявляється особистісно-індиферентною, емоційно непринятною. Зазначене надає їхнім переконанням локального характеру. Завдання полягає в тому, щоб системою корекційних засобів полегшити процес поєднання в свідомості учня з порушеннями розумового розвитку поглядів і переконань у цілісну систему. Усунути зазначену особливість цілком можливо, якщо раніше засвоєні знання про моральні норми поведінки закріплюються в різних життєвих ситуаціях.

Враховуючи вищезазначене, третій етап було спрямовано на розвиток у розумово відсталих старшокласників уміння самостійно застосовувати набуті з



літературних творів знання щодо моральних якостей, моделей поведінки у власні взаємини. З-поміж методів обрано моделювання різних типів соціальних відношень за допомогою рольових і літературно-ділових ігор.

Дослідна робота *на третьому етапі* розпочиналася з розв'язання та аналізу проблемних ситуацій морального спрямування, розгляд яких відбувався за алгоритмом:

- постановка перед учнями проблемної ситуації (ситуація-ілюстрація до проблеми, що має місце в житті);
- визначення розумово відсталими старшокласниками проблеми (непорозуміння батьків і дітей, недотримання слова, проблеми дружби тощо);
- аналіз проблемної ситуації – характеристика моральних якостей, дій і вчинків суб'єктів взаємин;
- пошук шляхів уникнення проблемної ситуації (учні висловлюють свої варіанти її розв'язання);
- пропозиції учнів, що відображають власне бачення ситуації «програються».

Аналізуючи проблемні ситуації увага розумово відсталих старшокласників акцентувалася на тому, за яких умов подія відбувалася, мотиви вчинків, поведінка суб'єктів взаємин, як проявлялися моральні якості. Зазначене сприяло свідомому засвоєнню моральних норм, до яких учні приходили самостійно.

Під час аналізу проблемних ситуацій дії педагога скеровувалися на активізацію емоційно-чуттєвої сфери школярів із метою викликати у них переживання. Для цього старшим підліткам пропонувалося поставити себе на місце іншої людини, відчутти її становище, знайти аргументи на користь того, хто припустився етичної помилки. Реалізації цього завдання слугувала низка питань: «Що мене образило? Які дії? Які слова?», «Як я реагував?», «Чому це сталося?», «Що стояло за тією чи іншою моєю дією?», «Що я відчував?», «Що відчувала інша людина?», «Чи можна було уникнути неприємної ситуації? За яких умов?». Розв'язання таких ситуацій сприяло також активізації рефлексивних дій підлітків, навчало їх здатності бачити ситуацію і свою поведінку в ній із зовні.

Для розвитку у розумово відсталих старшокласників вміння конструктивно взаємодіяти з однолітками та дорослими, на третьому етапі дослідної роботи великого значення надавалося моделюванню різних типів соціальних відношень, розігруванню різних життєвих ситуацій у процесі ігор. У цьому зв'язку гра, виступаючи інтеграційною формою роботи з учнями, в якій відтворюються соціальні взаємини між людьми сприяла:

- засвоєнню моральних норм;
- збагаченню взаємин із однолітками;
- засвоєнню правил моральної поведінки у спільній діяльності;
- саморегуляції поведінки;
- розвитку комунікативних здібностей;
- вміння встановлювати контакти з однолітками та дорослими.

Використовуючи ігри в роботі з розумово відсталими старшокласниками, ми ставили за мету надання їх учасникам інформації, яка стосується людських взаємин, аналіз і осмислення поставлених завдань, залучення учнів до пошуку оптимальних стратегій розв'язання проблемних ситуацій, навчання способам конструктивної взаємодії. Враховуючи зазначене, робота починалася з проведення рольових ігор, які пов'язані зі сферою людських взаємин і найбільш наближені до реального життя. За допомогою таких ігор учні глибше відчували характер взаємин, емоційні стани, самостійно знаходили шляхи розв'язання проблемних ситуацій. Важливим було те, що рольова гра ставила розумово відсталого старшокласника перед необхідністю вступати в міжособистісну взаємодію з партнерами, вони усвідомлювали, що взаємодія з іншими людьми може приносити позитивні емоції, оволодівали навичками спілкування (емоційно-виразними та мовленнєвими засобами). У процесі проведення рольових ігор розумово відсталі старшокласники мали змогу здійснювати аналіз власної поведінки з позицій вибраної ролі та під контролем педагога здійснювати необхідну корекцію щодо взаємодії з партнером по грі. Однак, організовуючи рольові ігри ми дотримувалися наступного порядку їх проведення:

- розподіл і дотримання ролей учасниками;
- повага учасників гри один одного;

- дотримання активної позиції учасників гри;
- підведення підсумків за допомогою детального обговорення сюжету гри.

Обговорення здійснювалося за такими правилами:

- якщо один говорить, інші його слухають і не перебивають;
- критикувати можна тільки ідею, а не виступаючого;
- поважати висловлені думки;
- залучати до обговорення кожного учня.

Засобом і методом адаптації розумово відсталих старшокласників до соціальних контактів було проведення ділових ігор, які є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, формування колективної діяльності. У навчально-виховному процесі ділові ігри ми використовували з метою закріплення знань, які розумово відсталі старшокласники отримали під час попередніх етапів методики корекційної роботи. У цьому зв'язку ділові ігри мали заздалегідь розроблений сценарій, за змістом передбачали відтворення реальності через ігрові моделі життєвих ситуацій, мали на меті навчити учасників гри оптимально розв'язувати ці ситуації. Ділові ігри проводилися у формі:

- учнівської наради «Взаємини у класі: за і проти»;
- семінару «Поведінка у взаєминах із іншими – дзеркало людської культури»;
- розмови за «круглим столом» «Я – Ми: компроміс» тощо.

З метою успішного проведення ігор нами було запропоновано розумово відсталим старшокласникам перелік правил. Зокрема, учасники ділової гри повинні дотримуватися:

- чіткості та лаконічності висловлювання, запитання чи аргументації;
- не допускати зневажливої оцінки партнера по грі;
- слухати питання, чути їх і коректно відповідати;
- дбати про те, щоб вас розумів співбесідник;
- враховувати інтереси партнера.

При проведенні ділової гри окреслювались позиції всіх учасників. Сама ділова гра проводилась за визначеним алгоритмом:

- 1) визначення проблеми;
- 2) визначення сюжету розігрування дії;
- 3) визначення поведінки учасників гри;
- 4) визначення способів вирішення проблеми;
- 5) хід ділової гри при самостійному виборі учнем поведінки;
- 6) підведення підсумків (аналіз результату та способів його досягнення).

Розігруючи якусь ситуацію та поведінку людини в цій ситуації, розумово відсталі старшокласники мали мобілізувати свої знання, навички, зуміти вжитися в образ певної особи, зрозуміти її дії, оцінити ситуацію та знайти правильну лінію поведінки. Отже, ділові ігри надавали можливість підліткам навчитися:

- аналізувати і знаходити вихід із проблемних ситуацій;
- набувати навичок взаємодії в групі, а це, в свою чергу, розвивало почуття спільності, єдності, відповідальності, формувало навички етичної взаємодії;
- будувати взаємини з однолітками та дорослими, адаптуватися до різних обставин, уживатися в рольові позиції.

Необхідно зазначити, що важливим був заключний етап проведення ігор, а саме, групова рефлексія, яка передбачала обговорення результатів гри, аналіз труднощів тощо. У цьому зв'язку розумово відсталим старшокласникам пропонувалися запитань, як-то: «Що я сьогодні дізнався для себе нового?», «Чи було це для мене цікаве?» тощо.

Розширення сфери позаурочної діяльності розумово відсталих старшокласників відбувалося в організації та проведенні шкільних свят, вечорів, що включало обов'язкову підготовчу роботу, зміст якої полягав у обговоренні, плануванні діяльності, визначенні завдань, розподілі ролей і з обов'язковим включенням у діяльність всіх учнів. Необхідно зазначити, що під час такої діяльності підліткам необхідно було узгоджувати свої цілі, інтереси з цілями та інтересами інших, допомагати один одному, проявляти співчуття і повагу до оточуючих, поступатися «своїм» заради «колективного», або ж навпаки – терпимо

відстоювати свою позицію заради досягнення спільної мети. Тобто, розумово відсталі старшокласники вчилися бачити суб'єктів взаємин добрими очима та не допускати образ і агресії. Результати спільних справ аналізувалися, обговорювалися, при цьому, якщо справа принесла успіх, з'ясовувалося, який успіх, чим він зумовлений, яка частка кожного у колективній перемозі. У випадку не досить позитивного результату справи перед учнями розкривалися позитивні сторони діяльності (наприклад, доклали спільних зусиль, провели разом час, переживали за успіх спільної справи тощо). Такий підхід сприяв формуванню в учнів організаторських, комунікативних навичок, навичок аналізу та планування, створенню доброзичливих взаємин. Отже, підлітки мали змогу реалізувати здобуті знання, уміння та навички у вчинках і поведінці. При цьому забезпечувався поступовий перехід від елементарних форм зовнішнього управління діями до мотивації необхідності вибору, що і було механізмом їх усвідомлення. Зазначене обґрунтовувалося основними завданнями роботи, а саме необхідністю удосконалювати самостійні навички встановлення взаємин та їхня реалізація через формування соціально встановлених моральних норм поведінки. Педагог лише створював умови, в яких учні повинні були діяти, а в подальшому виступав у якості спостерігача. Однак, у всіх випадках він організовував обговорення, в процесі якого аналізувалися мета, причини та засоби, які привели до негативної або позитивної розв'язки.

Отже, в процесі моделювання та розв'язання ситуацій морального спрямування, рольових і ділових ігор, розумово відсталі старшокласники усвідомлювали зміст моральних норм, на яких базується культура людських взаємин, давали оцінку поведінці, вчинкам, як власним, так і суб'єктів взаємин, навчалися знаходити оптимальні шляхи їх розв'язання. У результаті такої роботи у розумово відсталих старшокласників вироблялися вміння:

- проявляти увагу, співпереживання, доброту, чуйність, ввічливість до однолітків і дорослих;
- спілкуватися з дорослими та однолітками;
- враховувати думку та інтереси суб'єктів взаємин;

– адекватно оцінювати свої та чужі вчинки.

Важливим чинником виховання культури людських взаємин у середовищі розумово відсталих старшокласників є особистість вихователя. У цьому зв'язку однією з умов реалізації методики корекційної роботи було проведення годин спілкування, завданнями яких визначено:

– розширення знань із питань соціального життя, в якому переплітаються людські взаємини;

– розвиток умінь здійснювати аналіз особистих проблем, пошук шляхів їх розв'язання;

– розвиток бажання встановлювати доброзичливі взаємини з однолітками.

На обговорення виносилися такі теми:

– «Думки про доброзичливість (чесність, ввічливість, терпимість, чуйність, дружбу тощо)»;

– «Уміє відчутти поруч із собою людину»;

– «Коли в серці живуть добринки»;

– «Дружба – найбільший скарб»;

– «Повага до старших»;

– «Не поспішай осудити»;

– «Що об'єднує людей?»;

– «Чому люди обманюють одне одного? (Чи потрібен обман у взаєминах людей? Коли з позицій моралі обман є виправданим?)»;

– «Конфлікт – це народження істини чи загострення взаємин?» та ін.

Основними умовами проведення годин спілкування нами визначено:

– вміння педагога викликати активність розумово відсталих старшокласників шляхом постановки проблемних питань;

– зацікавленість кожною думкою;

– право підлітка на висловлювання та відстоювання власної позиції;

– відсутність повчань і категоричних висновків із боку педагога;

– відповідність змісту розглядуваних моральних питань життєвим реаліям.

У цьому зв'язку важливим засобом виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників нами була обрана українська народна казка («Про поганого друга», «Насмішливе слово», «Названий батько», «Про правду і кривду», «Фарбований лис» (І. Франко), «Казка про двох цапків» і «Дві кізоньки» (за переказом М. Коцюбинського) – присвячені одній ситуації – пошуку виходу із скрутного положення та показані два шляхи її вирішення: агресивний і толерантний, «Летючий корабель» (шанобливе ставлення до батьків, молодших до старших – основа успішного вирішення життєвих проблем, «Іван – мужицький син» та ін.). Використання українських народних казок було ефективним з огляду на те, що практично всі вони за своїм сюжетом не повчають, не ставлять чітких вимог до сутності вчинків і діяльності, прямо не наставляють «на шлях істинний» та не моралізують сутність вчинків і дій. Однак, розкриваючи різноманітні життєві ситуації, насамперед, зацікавлюють підлітка, сприяють більш глибокому співпереживанню головним героям. Необхідно зазначити, що казковий жанр має завжди динаміку подій та емоційну насиченість образів, інформаційних пластів, сплетених із численних таємниць, магічних уявлень.

Серед форм роботи, які сприяли вихованню культури людських взаємин розумово відсталих старшокласників засобами української літератури, особливу роль в навчально-вихованому процесі спеціальних шкіл відігравала реалізація факультативного курсу «Джерела доброти». Програму факультативу розроблено відповідно до компонентів культури людських взаємин (когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний). Вивчення курсу спрямовано на поглиблення знань розумово відсталих старшокласників про моральні якості, активізацію емоційно-чуттєвої сфери, формування умінь і навичок будувати на моральних засадах свої взаємини з однолітками та дорослими, виховання в учнів загальнолюдських моральних якостей. Враховуючи зазначене, основними завданнями програми визначено:

- систематизація та поглиблення в учнів знань про моральні якості;
- корекція та активізація інтелектуальної діяльності;

– формування навичок аналізу моральних якостей, поведінки та вчинків героїв літературних творів;

– активізація емоційно-чуттєвої сфери;

– розвиток потреби в необхідності дотримання культури людських взаємин.

Обов'язковими умовами проведення занять були:

– забезпечення високої мотивації навчання розумово відсталих учнів;

– нестандартність проведення занять;

– проблемність викладу змісту курсу;

– поєднання змісту занять із життям;

– особистісно орієнтований підхід;

– включення всіх учнів у творчий процес заняття, спонукання їх до самостійних пошуків адекватних способів розв'язання проблем взаємин.

Структура занять факультативу включала такі компоненти:

1) з'ясування суті проблеми (вправи евристичного характеру);

2) інформування (теоретичні відомості);

3) аналіз творів української літератури;

4) творча діяльність (складання правил, вироблення моделей поведінки);

5) комунікативна діяльність (рольові, ділові ігри, групова взаємодія);

6) підсумок (оцінна і рефлексивна діяльність).

Добір видів діяльності до кожного заняття здійснювався таким чином, щоб забезпечувалися виховні впливи на когнітивну, емоційно-ціннісну та поведінково-діяльнісну сфери. У цьому зв'язку зміст факультативу орієнтовано на ігрові, творчі форми роботи, проєктивну діяльність, роботу з художньою та фольклорною українською літературою.

Активні методи групової роботи навчали розумово відсталих старшокласників: відчувати та розуміти суб'єктів взаємин, визнавати їх право на унікальність, неповторність; сприяли розвитку навичок міжособистісної взаємодії з однолітками, виробленню позитивного ставлення до суб'єктів взаємин.

Враховуючи вищезазначене, програма факультативного курсу «Джерела доброти» розроблена для учнів 8-х і 9-х класів:



8 клас – «Духовна краса літературних героїв» (17 год., 2 год. на місяць).

9 клас – «Культура взаємин» (17 год., 2 год. на місяць).

Зміст курсу у 8-му класі спрямовано на активізацію та поглиблення знань про моральні якості, корекцію інтелектуальної діяльності учнів, що реалізувалося шляхом включення їх до процесу емоційного сприймання матеріалу морального спрямування, поглибленого усвідомлення та розуміння змісту моральних якостей на основі застосування відповідних прийомів розумової діяльності.

У 9-му класі основною метою факультативного курсу «Джерела доброти» була систематизація та узагальнення знань про моральні якості, розширення особистісної мотивації й підвищення рівня самостійності розумово відсталих старшокласників у дотриманні культури у взаєминах із однолітками та дорослими.

Враховуючи вищезазначене, перед нами стояло завдання донести до розумово відсталих старшокласників всі приклади людських взаємин із літературних творів у житті. У цьому зв'язку ми пропонували учням для розгляду твори української літератури, які вони вивчали на уроках літературного читання (8 клас: «Грицева шкільна наука», «Захар Беркут» І. Франка, «Украла», Б. Грінченка, «Маленький грішник» М. Коцюбинського, «Маруся Чурай» Л. Костенко; 9 клас: «Микола Джеря», «Кайдашева сім'я» І. Нечуй-Левицького, «Без хліба» Б. Грінченка, «Дорогою ціною» М. Коцюбинського, «Федько-халамидник» В. Винниченка, «Вогник далеко в степу» Г. Тютюнника.

Характер нашого наукового дослідження дозволив звернутися до творів сучасної української літератури, оскільки вони також містять цінний виховний матеріал, що спирається на традиції українського народу, означені духовною сутністю і міццю самих авторів (Е. Андіївська казка-притча «Казка про яян»; О. Луцевська «Друзі за листуванням», «Найкращі друзі»; С. Гридін «Не такий», О. Думанська «Школярка з передмістя»; М. Павленко «Русалонька із 7-В»; І. Роздобудько «Арсен», О. Доченко, Л. Костенко, М. Савка, Н. Сняданко та ін.). У літературі цього періоду зображені приклади, що змальовують людські взаємини і почуття, позитивні й негативні вчинки, демонструють багатий внутрішній світ

героїв, що тлумачиться нами як приклад виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників.

Добираючи літературні твори для інсценування, ми намагалися поєднати вигаданий зміст із реальним життям, у якому існують учні. Тому матеріалом для інсценізації та аналізу поряд із байками Л. Глібова, гуморесками П. Глазового слугували подібні ситуації із реального життя учнів. Крім того, розумово відсталими старшокласниками було інсценізовано цілу серію «Характерів у діалогах», які складено з уривків творів української літератури (Л. Українки, І. Нечуя-Левицького, І. Франка та ін.), у яких відтворено взаємини людей. Отже, використаний матеріал дозволив відтворювати тактики людської поведінки у взаєминах на прикладах реальних героїв чи за допомогою алегоричних сюжетів.

Інтенсивність і сила впливу фольклорних творів на розумово відсталих старшокласників полягає в тому, що вони переважно діють на емоції учнів, і чим вище рівень емоційних переживань школярів, тим вище рівень, глибина й широта позитивних емоційних реакцій дитини, тим швидше матеріал морального змісту стає для них зрозумілим і важливим, трансформуючись за цих умов у особистісні ціннісні орієнтації. Підкріпленням таких ціннісних орієнтацій у свідомості розумово відсталих старшокласників є саме провідна особливість більшості фольклорних жанрів, які на емоційному рівні повчають і наставляють підлітків на ті позитивні моральні дії, які є наслідком пережитих ними емоційних оцінок героїв фольклорних жанрів через їх екстраполяцію на власні вчинки, дії, поведінку.

На заняттях факультативного курсу «Джерела доброти», ми широко використовували прислів'я, які сприяли формуванню у розумово відсталих старшокласників уявлень про людські якості, вчинки та взаємини. Аналіз прислів'їв допомагав учням повніше збагнути їхній моральний зміст, усвідомити характер взаємин між людьми, необхідність поважного ставлення до людей, стимулював доцільне їх уживання у власних висловлюваннях.

Працюючи над прислів'ями розумово відсталим старшокласникам було запропоновано серію запитань: *«Чому саме таке правило зафіксовано в прислів'ї?»*, *«До чого може привести порушення цього правила?»*, *«Чому необхідно його*

виконувати?», «Що таке добрий вчинок?», «Який моральний вибір зробив герой?», «Що можна порадити в такій ситуації? Як її змінити?», «Чи буває так у реальному житті?». За допомогою таких запитань учні аналізували, порівнювали, встановлювали причинно-наслідкові зв'язки, які містяться в прислів'ї. Отже, запитання і завдання дозволили повторювати, уточнювати сутність та істотні ознаки моральних якостей, особливості їх прояву у взаєминах.

Для активізації пізнавальної діяльності розумово відсталих старшокласників на заняттях факультативного курсу пропонувалися різні види роботи над прислів'ями:

- підібрати прислів'я до сюжетних малюнків або оповідань;
- продовжити прислів'я;
- знайти зайве прислів'я та обґрунтувати свою відповідь;
- визначити про яку моральну якість йдеться в прислів'ї та пригадати літературного героя, якому притаманна така якість, навести приклад із власного життєвого досвіду;
- з'ясувати, які слова вказують на негативне ставлення до вказаного вчинку.

Особливого значення в арсеналі засобів виховання культури людських взаємин розумово відсталих старшокласників надавалося їхнім особистим життєвим враженням, які виникали у їхніх повсякденних взаєминах. З цією метою учням було запропоновано вправу «Нариси мого життя». Протягом кожного тижня учні повинні були здійснювати аналіз своїх взаємин із батьками, вчителями, однокласниками та визначати успіхи чи невдачі в ситуаціях міжособистісної взаємодії (за бажанням можна коротко фіксувати на невеликих аркушах паперу). Ці ситуації аналізувалися й обговорювалися на заняттях факультативу, що створювало можливість одночасного вивчення і розв'язання проблем, які виникали у взаєминах підлітків, а також вироблення стратегії уникнення в подальшому неприємної ситуації.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що учням із порушеннями розумового розвитку бракує вмінь і навичок саморегуляції емоцій, тому до занять факультативу нами було включено розігрування етюдів, функціональне навантаження яких полягало у виробленні в учнів умінь

саморегуляції емоційно-чуттєвої сфери. Зокрема, учням пропонувалося розіграти ситуації, які передбачали взаємодію двох суб'єктів взаємодії, наприклад:

- «Зустріч із неприємною людиною». Описати людину, яка викликає неприязнь. Завдання – звернутися до неї з проханням;
- «Розмова з розгніваним батьком»;
- «Перебори заздрість». Пригадати людину, до якої відчуваєш почуття заздрості. Завдання – ввічливо її привітати тощо.

Обов'язковою умовою розігрування таких етюдів уважалась участь кожного учня в ролі одного й іншого суб'єкта взаємин, що створювало можливості для оцінки ними власних почуттів у обох ситуаціях, аналізу позитивних і негативних моментів такого контакту.

Необхідно зазначити, що програмою факультативного курсу «Джерела доброти» передбачено завдання для самостійної роботи учнів: спостереження, аналіз, оцінка власних дій, учинків, поведінки та інших людей, опрацювання творів української літератури, дослідження явищ міжособистісної взаємодії у життєвих ситуаціях тощо. Така робота активізувала мислення розумово відсталих старшокласників, позитивно впливала на якість їхніх знань.

У програмі факультативного курсу «Джерела доброти» подано види практичної роботи, які не є догмою, а своєрідною пропозицією. Педагог має змогу вносити певні корективи, добирати інші види роботи в межах пропонованої теми. Орієнтовну програму факультативу «Джерела доброти» представлено в Додатку М.

Другий блок передбачав удосконалення професійної компетентності педагогів щодо змісту, форм і методів виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників, зокрема засобами української літератури, на базі проведення циклу лекцій-діалогів зміст яких передбачав:

- наповнення теоретичного потенціалу педагогів науковими уявленнями про сутність та структурні компоненти культури людських взаємин;
- розширення кола знань про форми, методи, засоби виховної роботи, які впливають на когнітивну, емоційно-ціннісну та поведінково-діяльнісну сфери

розумово відсталого старшокласника, що сприяє покращенню соціально-психологічного клімату в учнівському колективі;

– усвідомлення педагогами необхідності реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчально-виховному процесі, який передбачає суб'єкт-суб'єктні взаємини педагога з розумово відсталим старшокласником.

Поєднання в структурі лекцій-діалогів таких видів роботи, як розв'язування педагогічних задач, дискусій, обмін досвідом, рекомендування відповідної літератури забезпечували єдність теоретичної та практичної підготовки педагогів.

Лекції-діалоги проводилися 1 раз на місяць протягом 2-х років і включали в себе такі орієнтовні теми:

- «Особливості міжособистісних взаємин розумово відсталих старшокласників»;
- «Секрети успіху педагога у взаєминах із розумово відсталими старшокласниками»;
- «Позаурочна діяльність як засіб оптимізації культури людських взаємин розумово відсталих старшокласників»;
- «Сучасні підходи до організації виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників»;
- «Використання творів української літератури у проведенні класних годин»;
- «Усна народна творчість як засіб морального виховання розумово відсталих старшокласників»;
- «Участь підлітків у різних видах позаурочної діяльності як чинник виховання культури людських взаємин»;
- «Педагогічні задачі» та ін.

Під час проведення лекцій-діалогів використовувалися вправи, які сприяли формуванню у педагогів навичок продуктивної взаємодії з розумово відсталими старшокласниками, а саме:

- вправи на аналіз особливостей власної особистості й проявів поведінки у взаєминах із іншими;

– складання пам’ятки «Поведінка вчителя у взаєминах із розумово відсталими старшокласниками»;

– вправа «Розв’яжи ситуацію...» поставила перед учителями завдання спрогнозувати можливі наслідки визначеної ситуації й знайти оптимальні шляхи її уникнення чи оптимізації;

– аналіз конкретних педагогічних ситуацій сприяв виробленню навичок практичного розв’язання ситуацій взаємин у сферах «учитель-учень», «учень-учень», стимулював пошук різних варіантів рішень, сприяв розвитку творчості, нестандартного мислення, створював можливість прогнозованості майбутніх ситуацій педагогічної діяльності. Для розв’язання обиралися ситуації, які дублюють реальні взаємини. Педагоги відтворювали їх в аудиторних умовах, давали власну оцінку, пропонували шляхи їх вирішення.

Серед соціальних інститутів, які беруть участь у вихованні особистості, особлива роль належить сім’ї, оскільки саме сім’я забезпечує дитину необхідним мінімумом знань, умінь і навичок спілкування, без яких її входження в суспільство було б неможливим. У межах сім’ї складається певна система взаємин між батьками і дітьми, між братами й сестрами, що і визначає психологічний клімат сім’ї. Утім на формування культури людських взаємин розумово відсталих старшокласників вагомий вплив здійснюють ряд чинників, пов’язаних із виховними можливостями сім’ї, зокрема:

– рівень виховної майстерності батьків;

– характер культури сімейних взаємин, який включає взаємини між батьками, їхнє ставлення до дитини;

– домінуючі цінності сім’ї.

У цьому зв’язку третій блок методики корекційної роботи був спрямований на підвищення загальної культури батьків, їхньої обізнаності щодо культури людських взаємин, ознайомлення з творами класичної та сучасної української літератури з метою залучення батьків до її використання в процесі сімейного виховання, удосконалення умінь і навичок розв’язання проблемних ситуацій.

Серед пропонованих методів роботи з батьками в процесі комплексу лекцій-діалогів були: бесіда, дискусія, взаємообмін думками, аналіз ситуацій взаємодії та ін. До змісту занять включалися приклади життєвих ситуацій, які містили чітко виражені суперечності, конфлікти, що відбуваються в людських взаєминах. Це дозволяло батькам спрогнозувати поведінку суб'єктів взаємин у ситуації, яка виникає, та виробити певну стратегію взаємодії.

Лекції-діалоги з батьками проводилися 1 раз на місяць протягом 2-х років і включали в себе такі орієнтовні теми:

- «Особливості психічного розвитку розумово відсталих підлітків»;
- «Мікроклімат сімейних взаємин і його вплив на виховання у підлітка шанобливого та ціннісного ставлення до інших людей (на прикладах творів української літератури: І. Нечуй-Левицький «Микола Джеря», П. Мирний «Морозенко», І. Франко «Захар Беркут»));»;
- «Сімейні цінності»;
- «Цінності взаємин у сім'ї та їх вплив на моральний розвиток дитини»;
- «Особливості дитячо-батьківських взаємин (на прикладах творів української літератури));»;
- «Конфліктні ситуації у взаєминах із дітьми, способи їх конструктивного розв'язання (на прикладах творів української літератури)), «Обмін досвідом «Скринька сімейних хитрощів».

Необхідно зазначити, що важливість підліткового періоду визначається становленням нового типу взаємин підлітка з дорослим, а саме: підвищені вимоги до себе й до дорослих, опір і протест проти контролю, влади й опіки дорослого, проти нав'язування ним уявлень про те, що є корисним для підлітка чи шкідливим; прагнення бути незалежним від оцінок і суджень дорослого. Саме тому в процесі організації роботи з батьками їхня увага акцентувалася на умовах, які сприяють попередженню й подоланню конфліктів між дітьми й батьками, як-от: ставлення до підлітка як до дорослого, рівного собі; виключення авторитарного стилю у спілкуванні; покладання на дитину відповідальності за свої вчинки; прояв поваги, зацікавленості інтересами дитини, виявлення довіри.

Практичний досвід набувався батьками у ході розв'язання життєвих ситуацій, взаємообміну думками, виконання вправ. Організуючи заняття, ми спиралися на яскраві приклади, факти з питань сімейного виховання на прикладах творів української літератури. Запропоновані нами завдання включали чітко виражені суперечності, конфлікти, які відбуваються у взаєминах підлітків, батьків і підлітків, розв'язання яких сприяло опануванню батьками прийомами і засобами аналізу виховних дій, узагальнювало знання з теорії й практики родинного виховання, сприяло пошуку альтернативних рішень.

Отже, у процесі експериментальної роботи нами виокремлено й дано характеристику найбільш ефективним формам виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури. Саме тих, які найбільше впливають на емоційно-ціннісну сферу розумово відсталого старшокласника, примушують його мислити, адекватно оцінювати як свої вчинки, так і суб'єктів взаємин, робити висновки.

Аналізу ефективності розробленої нами методики присвячено наступний підрозділ.

### **3.3. Узагальнення результатів формувального експерименту**

З метою вивчення ефективності впровадження методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури нами було проведено контрольний зріз отриманих результатів, який складався з трьох блоків і змістовно відповідав методиці констатувального експерименту.

Ефективність впровадженої методики визначалась шляхом порівняння результатів у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах. Оцінка достовірності відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, у яких зафіксований ефект щодо сформованості у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин і її структурних компонентів перевірялася за допомогою критерію  $\phi^*$  Фішера. Результати вважаються достовірними, якщо  $\phi^*$  емпіричний більший критичних значень.



Необхідно зазначити, що одним із перших показників результативності впровадження методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури було зростання в учнів ЕГ обсягу знань, які віддзеркалюють ступінь розуміння ними сутності та істотних ознак моральних якостей, наприклад, зміст суджень учнів ЕГ був достатньо ґрунтовним і змістовним порівняно із судженнями учнів КГ: «доброта» («Любов та повага до рідних і близьких» (27,02%), «Шанобливе ставлення до вчителів, однолітків» (13,51%); «чесність» («Вияв правдивості, щирості, відвертості» (18,91%), «Вияв звички не брати чужі речі» (29,72%), «Виконання даних обіцянок» (27,02%), «Повага до власного і чужого майна» (16,21%); «терпимість» («Терпеливе ставлення до інтересів інших людей» (8,10%), «Стриманість» (10,81%), «Взаємне розуміння» (13,51%), «Повага до іншої людини» (16,21%), «повага» («Шанобливе ставлення один до одного» (27,02%); «ввічливість» («Демонстрування уважності та люб'язності до оточуючих людей» (24,32%), «Вміння шанобливо спілкуватися з людьми» (13,51%); «співчуття» («Чуйне ставлення до чужого горя, чужих переживань» (24,32%); «чуйність» («Виразна емоційна чутливість» (10,81%), «Уважне, небайдуже, бережливе ставлення до людей та їх почуттів» (16,21%), «Співчуття та співпереживання» (24,32%), «Турбота, постійна допомога оточуючим» (21,62%), «Уважне ставлення до чужих радості і горя» (18,91%). Розумово відсталі старшокласники ЕГ у свої відповідях акцентували увагу на необхідності та важливості врахування у взаєминах емоційних станів іншої людини (прояв соціальної перцепції). Позитивним є той факт, що на контрольному етапі дослідження у розумово відсталих старшокласників ЕГ, порівняно з учнями КГ (10,81%), зменшилася кількість відповідей «не знаю», «не можу пояснити». Таким чином, знання розумово відсталих старшокласників про сутність моральних якостей та ознаки їх прояву у вчинках і взаєминах суб'єктів взаємодії характеризуються усвідомленістю, узагальненістю та стійкістю.

Отже, результати дослідження дозволяють стверджувати, що у розумово відсталих старшокласників ЕГ відбулося зростання рівня сформованості когнітивного компонента культури людських взаємин.

Утім в учнів КГ домінують фрагментарні, недиференційовані знання, однак, у них нами відмічено й деякі зміни. Зокрема більш змістовними були тлумачення моральних якостей «ввічливість» і «повага». Проте, незважаючи на певні позитивні зрушення у рівні знань учнів КГ, констатовано, що вони є незначними порівняно з розумово відсталими старшокласниками ЕГ.

Необхідно зазначити, що за результатами формувального етапу дослідження зросли показники усвідомлення розумово відсталими старшокласниками ЕГ значимості дотримання моральних норм у повсякденних взаєминах. Так, загалом, значно нижчий відсоток респондентів ЕГ (18,91%), порівняно з результатами констатувального дослідження (48,27%), пов'язує дотримання моральних норм взаєминах із бажанням привернути до себе увагу, виділитися із загальної маси, створити враження культурної людини. Натомість учні вважають, що дотримання моральних норм сприяє благополуччю у взаєминах (27,02%) і власному емоційному комфорту (21,62%).

За результатами дослідження розуміння розумово відсталими старшокласниками прояву моральних якостей літературних героїв у вчинках і взаєминах із іншими персонажами літературних творів було встановлено, що респонденти ЕГ у своїх відповідях показали не лише знання літературних творів у яких змальовано людські взаємини, а й зуміли обґрунтувати свої відповіді. Так, учні називали моральні якості літературних героїв, які відповідають традиційним уявленням про виховану людину, покладаючись на літературні джерела. Наприклад, такі моральні якості, як чесність, повага до старших, вони бачать у героях літературних творів «Федько-халамидник», В. Винниченка, «Захар Беркут» І. Франка (13,51%); милосердя, взаємодопомога, вірність у дружбі, товарицькість – у творах «Грицько» Б. Грінченка, «Школяр» А. Тесленка та «Вогник далеко в степу» Г. Тютюнника (16,21%); любов, повага до батьків, доброта та чуйність, шанобливе ставлення до матері – саме ці моральні якості були названі розумово відсталими старшокласниками ЕГ у відповідях на запитання про художні твори, які вчать поваги до старших: «Ялинка» М. Коцюбинського, «Морозенко» П. Мирного,

«Микола Джеря» І. Нечуй-Левицького, «Слово матері» Б. Антоненка-Давидовича (21,62%).

За результатами дослідження було констатовано, що у розумово відсталих старшокласників ЕГ (37,83%), порівняно з учнями КГ (20,0%) достатньо сформоване вміння аналізувати та диференціювати позитивні й негативні вчинки, здійснені як героями літературних творів, так і самими учнями та іншими суб'єктами взаємин.

Розподіл розумово відсталих старшокласників ЕГ і КГ за рівнем сформованості когнітивного компонента культури людських взаємин представлено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

**Рівні сформованості когнітивного компонента культури людських взаємин в учнів контрольної та експериментальної груп (у %)**

Групи учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Низький	Дуже низький
ЕГ	27,02	43,24	18,93	10,81
КГ	11,42	25,72	48,58	14,28

Отже, результати дослідження засвідчили, що у розумово відсталих старшокласників ЕГ (27,02%) знання про сутність моральних якостей та ознаки їх прояву у вчинках і взаєминах суб'єктів взаємодії характеризується усвідомленістю, узагальненістю та стійкістю. Учні знають, розуміють та можуть пояснити сутність моральних якостей, на яких базується культура людських взаємин, самостійно аналізують, порівнюють моральні якості суб'єктів взаємин, наводять приклади подібних життєвих ситуацій, встановлюють логічні зв'язки та роблять висновки. Про досягнення такого рівня свідчить активність і глибина відповідей учнів ЕГ, зацікавленість в обговоренні поставлених проблем, бажання відстоювати свою думку. У цьому зв'язку необхідно зазначити, що підліткам ЕГ подобаються уроки літературного читання з акцентом на людських взаєминах, які активізують їхню увагу та спонукають до роздумів. Учні аналізують художні твори, визначають

різновиди взаємин між літературними героями, порівнюють образи-персонажі, аргументують свої судження.

Необхідно зазначити, що рівень емоційно-ціннісної сфери розумово відсталих старшокласників ЕГ у результаті впровадження методики корекційної роботи зазнав позитивних змін. Отримані дані про характер емоційного відгуку на прояви моральних якостей, поведінку і вчинки суб'єктів взаємин та здатності до співчуття дозволили констатувати, що розумово відсталі старшокласники ЕГ, у більшості випадків, стали виражати «дієву емпатію» (активний характер емоційного відгуку), вони готові поступитися своїми інтересами заради іншого, допомогти іншому в складній ситуації (констатувальний експеримент – 9,19%, контрольний – 21,62%). Підлітки прагнуть до реалізації моральних дій у взаєминах, здатні адекватно оцінити ситуації морального спрямування та самостійно знайти вихід із них.

Підвищився і показник пасивного характеру емоційного відгуку (констатувальний експеримент – 25,28%, контрольний – 37,84%) такі учні здатні зрозуміти, вислухати іншу людину, вони схильні до співчуття іншим суб'єктам взаємин, зменшився показник ситуативного характеру емоційного відгуку (констатувальний експеримент – 47,14%, контрольний – 32,43%).

У розумово відсталих старшокласників ЕГ змінилися тенденції при визначенні провідних мотивів взаємин. Зазначене відбулося завдяки різним видам спільної позаурочної діяльності, які передбачали мотивування розумово відсталих старшокласників на позитивний результат унаслідок прояву спільних зусиль, участі в діяльності усіх учнів, в орієнтуванні на дотримання моральних норм у взаєминах із однолітками. Позитивним зрушенням є відсутність мотивації щодо необов'язковості дотримання моральних норм у взаєминах із ровесниками. Натомість у КГ (13,51%) фіксується мотивація, пов'язана з оцінкою учнів сформованості власних умінь і навичок («Не завжди вдається стримуватися», «Не вмію достатньо спокійно реагувати на ставлення до мене інших»).

Отже, результати дослідження засвідчують становлення в учнів ЕГ внутрішньої мотивації поведінки, що сприяло розвитку ціннісних мотивів поведінки у взаєминах із однолітками та дорослими.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що розумово відсталі старшокласники ЕГ, розкриваючи своє ставлення до тих проблем, що були поставлені в прочитаних ними творах української літератури та порівнюючи їх із життєвими ситуаціями, не завжди однозначно вирішували запитання, поставлені перед ними, їхні відповіді більшою мірою мали характер роздумів. Інколи вони накресливали кілька варіантів поведінки героя, вказуючи, за яких обставин вона чи він могли бути такими або іншими. Учні пояснювали моральні норми, обґрунтовували свої судження. Як позитивне, відмітимо, що розумово відсталі старшокласники ЕГ небайдуже поставилися до запропонованого завдання, намагаючись осягнути причини вчинків героїв літературних творів, уявити себе на їхньому місці, визначити основні принципи власного життя.

Спостерігаючи за діалогами підлітків, ми констатували, що вони не залишилися байдужими до тих проблем, що обговорювалися. Аналіз міркувань старшокласників показав, що ставлення до моральних якостей суб'єктів взаємин стало більш усвідомленими, вони проявляли більшу зацікавленість до цього питання, їхні судження були аргументованими й адекватними, тоді як судження учнів КГ майже не змінилися. В учнів КГ, навпаки, фіксується зниження здатності до об'єктивного оцінювання себе й інших. Такі результати зумовлені відсутністю спеціальних дій щодо розвитку аналітичних, оцінних умінь учнів КГ.

Розподіл розумово відсталих старшокласників ЕГ і КГ за рівнем сформованості емоційно-ціннісного компонента культури людських взаємин представлено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Рівні сформованості емоційно-ціннісного компонента культури людських взаємин в учнів контрольної та експериментальної груп (у %)**

Група учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Низький	Дуже низький
9 клас ЕГ	21,62	37,84	32,43	8,11
9 клас КГ	8,57	22,86	51,43	17,14

Отже, результати дослідження засвідчили, що у більшості учнів 9-х класів ЕГ переважно позитивний адекватний емоційний відгук на прояви моральних якостей, поведінки та вчинків суб'єктів взаємин у формі співчуття, співпереживання. Вони емоційно чутливі, адекватно оцінюють власні вчинки та вчинки суб'єктів взаємодії, виявляють бажання дотримуватися моральних норм у взаєминах із однолітками та дорослими.

Результати вивчення рівня сформованості в учнів ЕГ і КГ поведінково-діяльнісного компонента культури людських взаємин засвідчують зростання його показників. Так, спостереження за діями учнів у ситуаціях взаємодії дозволили констатувати зниження ситуативності у дотриманні моральних норм поведінки (з 54,04% до 37,83%) і збільшення показників, які відображують ступінь дотримання цих норм у взаєминах на 16,22%. Такий результат зумовлений потребою учнів у спілкуванні, самовираженні, самоствердженні у взаєминах, а також такою організацією діяльності підлітків у процесі експериментальної роботи, результат якої залежав від координації зусиль усіх членів групи, їх співпраці, взаєморозуміння, взаємопідтримки. У поведінці респондентів ЕГ відзначається більш толерантне, гуманне ставлення до однолітків, протидія у взаєминах виявлялася не в застосуванні агресії, а у виборі адекватних форм поведінки. У розумово відсталих старшокласників КГ таких змін зафіксовано не було.

Отже, результати дослідження засвідчили, що розумово відсталі старшокласники ЕГ, порівняно з КГ, більш здатні адекватно оцінити ситуації морального спрямування та самостійно знайти вихід із них, адекватно реагують на критику та зауваження, діють не піддаючись миттєвим бажанням, хоча в 35,13 % учнів спостерігається пасивна позитивна позиція у взаєминах та деякі розбіжності реальної і вербальної поведінки.

Розподіл розумово відсталих старшокласників ЕГ і КГ за рівнем сформованості поведінково-діяльнісного компонента культури людських взаємин представлено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Рівні сформованості поведінково-діяльнісного компонента культури людських взаємин в учнів контрольної та експериментальної груп (у %)**

Група учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Низький	Дуже низький
9 клас ЕГ	16,22	32,44	37,83	13,51
9 клас КГ	5,72	20,0	54,28	20,0

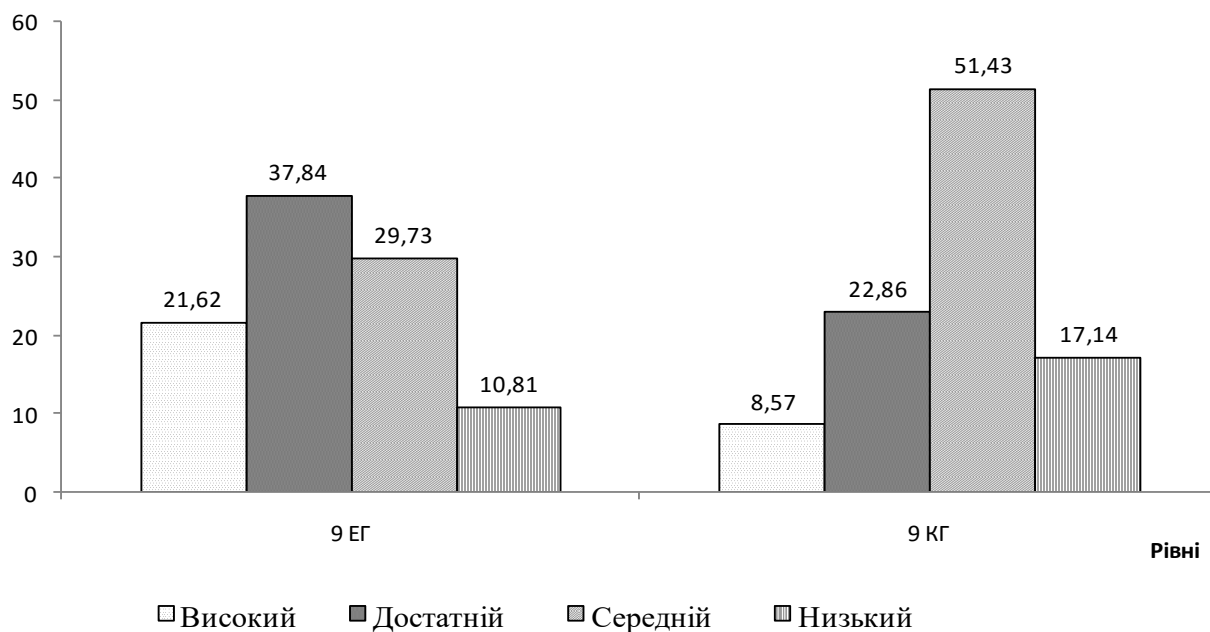
Аналіз результатів контрольного етапу дослідження дозволяє стверджувати, що найбільш суттєві зміни відбулися в когнітивній сфері, певні зрушення фіксуються в емоційно-ціннісній, дещо нижчими є показники сформованості поведінково-діяльнісного компонента. Отже, у результаті формувального експерименту відбулися якісні й кількісні зміни у рівнях сформованості культури людських взаємин розумово відсталих старшокласників ЕГ. Результати дослідження рівнів сформованості культури людських взаємин в учнів контрольної та експериментальної груп репрезентовано в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Рівні сформованості культури людських взаємин в учнів контрольної та експериментальної груп (у %)**

Група учнів	Рівні			
	Високий	Достатній	Низький	Дуже низький
9 клас ЕГ	21,62	37,84	29,73	10,81
9 клас КГ	8,57	22,86	51,43	17,14

Щоб наочно представити рівні сформованості в учнів контрольної та експериментальної груп культури людських взаємин, звертаємо увагу на рис. 3.1.



**Рис. 3.1. Рівні сформованості культури людських взаємин в учнів контрольної та експериментальної груп**

Одержані дані діагностичного зрізу демонструють зменшення кількості розумово відсталих старшокласників з середнім (29,73%) і низьким (10,81%) рівнем сформованості культури людських взаємин в ЕГ, так і в КГ (51,43% – середній, 17,14% – низький), однак в ЕГ цей показник значно нижчий. Результати репрезентовано в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

**Розподіл учнів за рівнями сформованості культури людських взаємин (у %)**

Клас	Рівні			
	Високий	Достатній	Середній	Низький
9 ЕГ	21,62	37,84	29,73	10,81
9 КГ	8,57	22,86	51,43	17,14
φ*	1,58	1,39	1,89*	0,78

Примітка: \* для рівня значущості  $p \leq 0,01$

Статистично значущі відмінності було визначено лише в експериментальній групі. Так, наприкінці експерименту збільшилася кількість респондентів із високим



(від 8, 57 % до 21,62 %;  $p \leq 0,01$ ) і достатнім (від 22,86 % до 37,84 %;  $p \leq 0,01$ ) рівнями. Представленість середнього (від 51,43 % до 29,73 %;  $p \leq 0,01$ ) та низького (від 17,14 % до 10,81 %;  $p \leq 0,01$ ) рівнів, навпаки значно зменшилася. У контрольній групі значних зрушень у представленості показників усіх рівнів не виявлено. Одержані результати дали змогу констатувати, що застосована методика виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури стимулює інтелектуальні процеси, активізує готовність до адекватного сприймання й самостійної оцінки моральних якостей, вчинків суб'єктів взаємин, розширює в учнів діапазон моральних понять та сприяє покращенню взаємин з оточуючими.

Отже, отримані результати дослідження засвідчили позитивну динаміку в стані сформованості основ культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників, що свідчить про доцільність та ефективність розробленої методики корекційної роботи.

### **Висновки до третього розділу**

1. Результати констатувального експерименту, аналіз і узагальнення теоретико-методологічних підходів інших науковців до проблеми дослідження надали підстави для розроблення методики корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури, яку ми розглядаємо як комплексну взаємодію таких складових: змістовно-цільової (принципи, завдання, зміст корекційно-виховної роботи); процесуальної (етапи, умови, форми і методи корекційного впливу) та оцінно-результативної (критерії, показники). Основу структури методики корекційної роботи склали стрижневі концептуальні положення: культурологічний, особистісно-діяльнісний, системний, аксіологічний та соціалізуючий підходи, які надалі обумовили наявність, зміст та роль усіх її складових. Основними принципами побудови і впровадження методики корекційної роботи визначено: принципи організації виховного процесу; принципи загальної дидактики та дидактичні принципи психокорекційної педагогіки; специфічні принципи навчання української

літератури. У процесі експериментальної роботи було реалізовано пізнавальну, корекційно-розвивальну та виховну функції навчально-виховного процесу.

2. Розроблено та апробовано в процесі формувального експерименту методика корекційної роботи з виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури та визначено педагогічні умови, які мали забезпечити її ефективність. Експериментальна робота містила три блоки. Перший блок передбачав системну та послідовну роботу з учнями 8-х і 9-х класів спеціальної школи, яка була спрямована на розвиток когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінково-діяльнісного компонентів культури людських взаємин на уроках літературного читання та в позаурочний час (факультативний курс «Джерела доброти», години спілкування). Цей блок умовно розподілявся на три етапи, логіка яких спиралася на структурні компоненти культури людських взаємин. Основними методами та прийомами роботи були: роз'яснення, бесіда із застосуванням різних видів читання художнього твору (виразного, коментованого, дослідницького, колективного, за особами), складання адаптованого алгоритму поведінки літературного героя, дискусія, дебати, словникова робота, усне словесне малювання, інсценування, рефлексія (асоціативна, творча, художня, тематична), аналіз супровідних творів образотворчого та музичного мистецтва, прослуховування зразків художнього читання, перегляд фрагментів кінофільмів, «Аперцепція – інтеракція», «Кольоровий щоденник настрою», «Сенкан», «Незакінчене речення», «Акваріум», «Мікрофон», «Коло ідей», «Діаграма Вена», моделювання різних типів соціальних відношень за допомогою рольових і літературно-ділових ігор.

Другий блок передбачав удосконалення професійної компетентності педагогів щодо змісту, форм і методів виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників, зокрема засобами української літератури, на базі проведення циклу лекцій-діалогів.

Третій блок був спрямований на підвищення загальної культури батьків, їхньої обізнаності щодо культури людських взаємин, ознайомлення з творами класичної та сучасної української літератури з метою залучення батьків до її використання в процесі сімейного виховання, удосконалення умінь і навичок

розв'язання проблемних ситуацій, тощо. Серед пропонованих методів роботи з батьками в процесі комплексу лекцій-діалогів були: бесіда, дискусія, аналіз ситуацій взаємодії.

3. Експериментальна перевірка запропонованої методики засвідчила її ефективність та доцільність застосування у спеціальній загальноосвітній школі. По завершенні формувального експерименту значно збільшилася кількість учнів з високим і достатнім рівнями сформованості культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників. Водночас зменшилась представленість із середнім і низьким. Середні показники високого рівня сформованості культури людських взаємин у розумово відсталих учнів експериментальної групи на 13,0%, достатнього – на 15,0% (статистично достовірно) перевищили відповідні дані в учнів контрольної групи.

#### **Основний зміст розділу висвітлений у працях автора:**

1. Шишменцев І. М. Основні напрями педагогічної роботи з формування у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин / І. М. Шишменцев // Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами : Зб. наукових праць : Вип. 5. – Слов'янськ : ДДПУ, 2015. – С. 306-311.

2. Шишменцев І. М. Своєрідність корекційно-педагогічної роботи з виховання у розумово відсталих підлітків культури людських взаємин / І. М. Шишменцев // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie – Nr 3 – Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. – 2015. – С. 144-148.

## ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та практичне розв'язання проблеми виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури. Проведене дослідження дає підстави до таких висновків:

1. На основі теоретичного аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури підтверджено актуальність проблеми виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників, встановлено недостатню розробленість її теоретичного і практичного аспектів. Уточнено сутність поняття «культура людських взаємин розумово відсталих старшокласників», виділено та охарактеризовано її структурні компоненти. З'ясовано, що дієвість виховного впливу української літератури зумовлена її здатністю утверджувати моральні принципи через систему художніх образів, тобто не тільки раціонально, а й емоційно-чуттєво, в результаті чого художній твір не тільки збагачує особистість життєвим досвідом і засвоєнням моральних норм, а й викликає певне емоційне ставлення до нього, сприяючи своєрідному переходу об'єктивних знань в особисті цінності.

2. Аналіз навчально-виховного процесу сучасної спеціальної школи засвідчив, що незважаючи на різноманітність форм педагогічної роботи з морального виховання, простежується відсутність цілісної та послідовної системи заходів, спрямованих на виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників, необхідність удосконалення професійної компетентності педагогів і підвищення загальної педагогічної культури батьків, їхньої обізнаності з цього питання.

3. Розроблено методику експериментального вивчення стану сформованості культури людських взаємин в учнів з порушеннями розумового розвитку. Виокремлено три групи критеріїв її сформованості та показники, кожний з яких орієнтований на виявлення характеру та своєрідності прояву когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінково-діяльнісного компонентів культури людських

взаємин. На основі кількісного та якісного аналізу результатів дослідження виділено рівні її сформованості (високий, достатній, середній, низький).

4. Експериментально доведено, що в процесі морального виховання на тлі єдності основних закономірностей психічного розвитку в умовах нормального та порушеного онтогенезу виявляються своєрідні особливості сформованості основ культури людських взаємин в учнів із порушеннями розумового розвитку. Встановлено, що для більшості розумово відсталих старшокласників характерні неповні, фрагментарні, недиференційовані, синкретичні знання про моральні якості, недостатнє розуміння їх сутності; неадекватна оцінка вчинків суб'єктів взаємин, бідність емоційного реагування та нездатність до співпереживання, неуважність до навколишнього; низький рівень сформованості умінь і навичок самостійно будувати взаємини на моральних засадах, нестійкість моральної поведінки та ситуативність її регуляції в ситуаціях взаємодії; неспроможність самостійно уникати конфліктних ситуацій та ефективно їх розв'язувати. Констатовано, що для більшості розумово відсталих учнів рівень сформованості культури людських взаємин коливається між середнім і низьким. Поряд із цим виявлено позитивну вікову динаміку, хоча й недостатньо виразну.

5. Визначено основні складові компоненти методики експериментальної корекційної роботи з виховання у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин засобами української літератури. Сутність змістовно-цільового компонента полягає в обґрунтуванні наукових положень, принципів, функцій, завдань, змісту корекційно-виховної роботи. Структура процесуального компонента складається з трьох взаємопов'язаних між собою блоків, які ґрунтуються на послідовній роботі з учнями 8-х і 9-х класів під час уроків літературного читання та в позаурочний час (факультативний курс «Джерела доброти», години спілкування), з педагогами та батьками (комплекси лекцій-діалогів). Визначено педагогічні умови забезпечення ефективності виховання культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників засобами української літератури. Запропонована методика корекційної роботи умовно вміщувала три етапи, логіка яких спиралася на

когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний компоненти культури людських взаємин в їх системній єдності.

6. Експериментальна перевірка розробленої методики засвідчила її ефективність та доцільність застосування у спеціальній загальноосвітній школі. По завершенні формувального експерименту значно збільшилася кількість учнів з високим і достатнім рівнями сформованості культури людських взаємин розумово відсталих старшокласників. Водночас зменшилась представленість із середнім і низьким. Середні показники високого рівня сформованості культури людських взаємин у розумово відсталих учнів експериментальної групи на 13,0%, достатнього – на 15,0% (статистично достовірно) перевищили відповідні дані в учнів контрольної групи.

Водночас, проведене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх питань проблеми культури людських взаємин у розумово відсталих старшокласників. Подальша перспектива розроблення цієї теми може полягати у вивченні специфіки виховання культури людських взаємин учнів із порушеннями розумового розвитку в умовах інклюзивної освіти; створення цілісної системи виховання культури взаємин дітей та підлітків із порушеннями розумового розвитку в спеціальних дошкільних і шкільних закладах.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Агавелян О. К. Общение детей с нарушениями умственного развития : автореф. дис. на соиск. учен. степени д-ра психол. наук / О. К. Агавелян. – М., 1989. – 25 с.
2. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети / Ш. А. Амонашвили. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 262 с.
4. Андрущенко В. П. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / [ред. В. П. Андрущенко]. – К., 2003. – 296 с.
5. Архангельский Л. М. Ценностные ориентации и нравственное развитие личности / Л. М. Архангельский. – М. : Знание, 1978 – 64 с.
6. Аслаева Р. Г. Формирование социально значимых качеств личности у умственно отсталых учащихся : автореф. дис. канд. пед. наук / Р. Г. Аслаева. – М., 1992. – 16 с.
7. Афендик А. Л. Повышение эффективности соционики – в комплексном (многофакторном) подходе к прогнозированию отношений, стандартизации методов и методик исследований / А. Л. Афендик // Социология, ментология и психология личности. – 2003. – № 6. – С. 32-34.
8. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
9. Багдонавичюс В. Культура поведения как часть нравственной культуры / В. Багдонавичюс // Нравственная культура: Сущность. Содержание. Специфика. – Вильнюс : Минтис, 1981. – С. 242-250.
10. Барно О. М. Проблема людей з особливими потребами як гостра державна проблема / О. М. Барно // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць. – № 4(6). – К. : Університет «Україна», 2008. – С. 36-41.

11. Бгажнокова И. М. Особенности понимания и использования общекультурных норм поведения умственно отсталыми подростками / И. М. Бгажнокова, Ф. В. Мусункаева // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 46-52.
12. Бгажнокова И. М. Психология умственно отсталого ребенка / И. М. Бгажнокова. – М. : Просвещение, 1987. – 93 с.
13. Белкин А. С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1977. – 112 с.
14. Белкина В. Н. Педагогическое регулирование взаимодействия детей со сверстниками [монография] / В. Н. Белкина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2000. – 161 с.
15. Бельська Л. Л. Моральне виховання молодших школярів засобами українського фольклору у позашкільних навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 – «Теорія і методика виховання» / Л. Л. Бельська. – Рівне, 2012. – 188 с.
16. Бех І. Д. Виховання особистості / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
17. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований підхід у вихованні / І. Д. Бех // Професійна освіта: педагогіка і психологія : Українсько-польський щорічник. – Ченстохова-Київ, 2000. – С.331-350.
18. Бистрова Ю. Особливості конфліктності поведінки розумово відсталих підлітків : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. псих. наук : спеціальність 19.00.08 / Ю. Бистрова // Інститут спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2007. – 20 с.
19. Білецька І. О. Виховання цінності іншої людини в молодших підлітків у процесі розв'язування моральних задач : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук / І. О. Білецька. – К., 2004. – 20 с.
20. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи [монографія] / В. О. Білоусова. – К. : ІЗМН, 1997. – 192 с.



21. Бодалев А. А. Психология межличностных отношений (к 100-летию со дня рождения В. И. Мясищева) / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 86–91.
22. Божович Л. И. Избранные психологические труды / Л. И. Божович // [ред. Д. И. Фельдштейн]. – М., 1995. – 325 с.
23. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : [навч.-метод. посіб.] / А. М. Бойко – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
24. Бондар В. І. Особистісно орієнтований підхід до впровадження оновленого змісту спеціальної освіти / В. І. Бондар // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : [наук.-метод. зб.] / [ред. В. І. Бондар, В. В. Засенко]. – Вип.8. – Т.1– К. : 2006. – С.3-9.
25. Бондаревская Е. В. Смысл и стратегия личностно-ориентированого воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17-25.
26. Бондаренко Г. І. Формування загальнолюдських моральних цінностей старшокласників у процесі вивчення української літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Г. І. Бондаренко. – Луганськ, 2004. – 20 с.
27. Боришевський М. Й. Взаємини в учнівському колективі і формування особистості / М. Й. Боришевський. – К. : Товариство «Знання», 1974. – 48 с.
28. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика : психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников / С. Ю. Бородулина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 352 с.
29. Брудный А. А. К анализу процесса понимания текста / А. А. Брудный // Знак и обобщение. – Фрунзе : Илим, 1974. – С. 3-7.
30. Брунов Б. П. Воспитание детей с проблемами в интеллектуальном развитии : [уч. пособ.] / Брунов Б. П. – Красноярск, 2006. – 156 с.
31. Бугайко Т. Ф. Навчання і виховання засобами літератури / Т. Ф. Бугайко, Ф. Ф. Бугайко – К. : Рад. школа, 1978. – 126 с.

32. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : [монографія] / І. С. Булах. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 340 с.
33. Бутенко Л. Л. Воспитание общей культуры старшеклассников средствами искусства : дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Л. Л. Бутенко. – Луганск, 1994. – 194 с.
34. Буфетов Н. М. Формирование моральной оценки поступков людей у учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. канд. пед. наук / Н. М. Буфетов. – М. : АПН СССР, НИИД, 1983. – 22 с.
35. Буфетов Н. М. Нравственное воспитание во вспомогательной школе / Н. М. Буфетов. – Алма-Ата : Мектеп, 1988. – 88 с.
36. Буфетов Н. М. Особенности усвоения некоторых моральных понятий умственно отсталыми школьниками / Н. М. Буфетов // Дефектология. – 1980. – №3. – С.24-26.
37. Варенова Т. В. Коррекционная педагогика : [учебно-методический комплекс для студентов специальности «Социальная работа»] / Т. В. Варенова. – Минск : ГИУСТБГУ, 2007. – 112 с.
38. Варзацька Л. Інтерактивні технології в системі особистісно-зорієнтованої освіти / Л. Варзацька, Л. Кратасюк // Дивослово. – 2006. – № 4. С. – 18-21.
39. Варянен В. О. Особенности личных взаимоотношений между учащимися старших классов вспомогательной школы : автореф. дис. канд. пед. наук / В. О. Варянен. – М. : Просвещение, 1971. – 17с.
40. Василевская В. Я. Понимание учебного материала учащимися вспомогательной школы / В. Я. Василевская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 120 с.
41. Вацлавик П. Психология межличностных коммуникаций / П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон; [пер. с англ. И. Авидон, П. Румянцевой]. – СПб. : Речь : Изд. Центр «Гуманитарная Академия», 2000. – 300 с.
42. Ващенко Т. Діагностика моральних цінностей особистості школярів / Т. Ващенко // Рідна школа. – 1996. – № 2. – С. 24-25.

43. Вейт М. А. Формирование гуманных отношений в воспитательном коллективе учащихся общеобразовательной школы : [учеб. пособ.] / М. А. Вейт – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. – 148 с.
44. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
45. Вердербер Р. Психология общения : Тайны эффективного взаимодействия / Р. Вердербер, К. Вердербер / [пер. с англ. И. Андреевой и др.]- М. : Олма-ПРЕСС, 2003. – 318 с.
46. Вержиховська О. М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 – «Корекційна педагогіка» / О. М. Вержиховська. – К., 2001. – 189с.
47. Винославська О. В. Людські стосунки : [навч. посіб.] / О. В.Винославська, М. П. Малигіна. – К. : «КВІЦ», 2001. – 83 с.
48. Висоцька А. Виховання особистості школяра з особливими потребами психофізичного розвитку як суб'єкта соціалізації / А. Висоцька // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : [наук.-метод. зб.] / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К., 2005. – Вип. 6. – С. 107-109.
49. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / С. Т. Вихор. – Тернопіль, 2006. – 20 с.
50. Волошина Н. Й. Творча діяльність учнів на уроці літератури / Н. Й. Волошина. – К. Освіта : 1990. – Вип. II. – С. 16-21.
51. Волченко Л. Б. Гуманность, деликатность, вежливость и этикет / Л. Б. Волченко. – М. : Изд-во Моск. ут-та, 1992. – 120 с.
52. Вопросы обучения и воспитания детей с нарушениями интеллекта / [под ред. М. И. Кузьмицкой]. – М. : Мысль, 1974. – 134с.

53. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе : [пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов пед. ин-тов] / [под ред. В. В. Воронкова]. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
54. Воспитательная работа во вспомогательной школе : [пособие для учителей и воспитателей] / [под ред. В. Ф. Мачихиной]. – М. : Просвещение, 1980. – 163с.
55. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития аномального ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы дефектологии. – 1981. – № 1-2. – С. 17.
56. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский // [ред. А. М. Матюшкина]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. Эмоции и их развитие в детском возрасте. – 504 с.
57. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : [навч. посібн.] / О. В. Гаврилов. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.
58. Гаврилушкина О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников / О. П. Гаврилушкина, Н. Д. Соколова. – М. : Просвещение, 1985. – 72 с.
59. Гавриш І. І. Дослідження проблеми виховання культури взаємин молодших школярів / І. І. Гавриш // Науковий вісник Чернівецького університету : [зб. наук. праць] / [ред. кол. Руснак І. С. (гол. ред.) та ін.]. – Чернівці : Чернівецький у-т, 2014. – Вип. 716 : Педагогіка та психологія. – 208 с. – С. 46-52.
60. Гайдукевич С. Е. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: [пособ. для педаг. и родит.] / С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др. – Минск : БГПУ имени М. Танка, 2008. – 127 с.
61. Галузинський В. М. Педагогіка : теорія та історія : [посібник для вузів] / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух – К. : Вища школа, 1995. – 326 с.
62. Гаурилюс А. И. Динамика становлення межличностных отношений и представлений о себе и своем социальном окружении у учащихся начальных классов вспомогательной школы / А. И. Гаурилюс // Дефектология – 1995. – № 2. – С. 27-31.

63. Глухов В. П. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии : [учеб. пособ.] / В. П. Глухов. – М. : МГТУ им. М. А. Шолохова, 2007. – 315 с.
64. Гнездилов М. Ф. Организация детской среды во вспомогательной школе / М. Ф. Гнездилов. – Акад. пед. наук РСФСР. – М. : Просвещение, 1959. – 121 с.
65. Гоголь Н. В. Формування у молодших школярів естетичної оцінки художнього твору на уроках читання : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України / Н. В. Гоголь. – К., 2004. – 20 с.
66. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – К. : Политиздат Украины, 1989. – С. 187-188.
67. Гонеев А. Д. Основы коррекционной педагогики : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева / [под ред. В. А. Сластенина]. – [2-е изд., перераб.]. – М. : ИЦ «Академия», 2002. – 272 с.
68. Горак Г. І. Філософія : Курс лекцій / Г. І. Горак. – К. : Вілбор, 1997. – 272 с.
69. Гордиенко Е. А. К проблеме взаимоотношений умственно отсталых учащихся в коллективе // Обучение, воспитание и адаптация к учебным и физическим нагрузкам учащихся общеобразовательных и специальных школ / Е. А. Гордиенко, Ташкент, 1981. – С. 34-39.
70. Горлач М. І. Вибране : у 3 т. / М. І. Горлач. – Х. : Факт, 2003. – Т. 2: Світ повсякденності. – 639 с.
71. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : [кн. для учителя] / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
72. Григор'єва І. О. Формування моральної самосвідомості у розумово відсталих підлітків як засіб профілактики та корекції їх асоціальної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І. О. Григор'єва // Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.
73. Гудайтите Л. К вопросу о культуре нравственных чувств / Л. Гудайтите // Нравственная культура: Сущность. Содержание. Специфика. – Вильнюс : Минтис, 1981. – С. 225-232.

74. Гуленко В. В. Жизненные сценарии. От этических чувств к сенсорным влечениям / В. В. Гуленко // Психология и соционика межличностных отношений. – 2004. – № 3. – С. 23-31.
75. Гур В. І. Інформаційність, технологічність у навчанні та вихованні людей з особливими потребами / В. І. Гур // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : [зб. наук. праць]. – (№ 7 (9)). – К. : Університет «Україна», 2010. – С. 518 – 525.
76. Гусак Н. К. Морально-ціннісні орієнтації людей з особливими потребами / Н. К. Гусак // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : [зб. наук. праць]. – № 4(6). – К. : Університет «Україна», 2008. – С. 193 – 199.
77. Даниленко О. И. Культура общения и ее воспитание : [учеб. пособ.] / О. И. Даниленко. – Л., 1989. – 102 с.
78. Даргевичене Л. И. Особенности личных взаимоотношений между учащимися младших классов вспомогательной школы : автореф. дис. канд. пед. наук / Л. И. Даргевичене. – М. : АПН СССР, НИИД, 1971. – 16 с.
79. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
80. Державний стандарт спеціальної освіти. – К., 2004. – 361 с.
81. Дети с ограниченными возможностями : проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / [сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова]. – М. : Издательство ГНОМ и Д, 2001. – 448 с.
82. Дідук І. А. Взаємини між дітьми в сім'ї як чинник їх психосоціального розвитку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І. А. Дідук. – К., 2001. – 14 с.
83. Діти з особливими потребами : поради батькам : [метод. посіб.] / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К. : Науковий світ, 2004. – 228с.
84. Дмитрієва І. В. Взаємозв'язок основних напрямків системи корекційно-виховної роботи в спеціальних закладах освіти / І. Дмитрієва, Л. Одинченко //

Корекційна освіта : історія, сучасність та перспективи розвитку : [наук.-метод. зб.] – Кам'янець-Подільський, 2010. – С.133-136.

85. Дмитрієва І. В. Корекційна спрямованість естетичного виховання в старших класах допоміжної школи [монографія] / І. В. Дмитрієва. – Слов'янськ, 2008. – 373 с.
86. Долгобородова Н. П. Воспитание учащихся вспомогательной школы / Н. П. Долгобородова. – Л. : Титанагас, 1965. – 110 с.
87. Драчук Л. І. Морально-етичне виховання учнів в традиціях українського народу в процесі вивчення літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.02 – «Теорія і методика навчання української літератури» / Л. І. Драчук. – К., 2000. – 21 с.
88. Дульнев Г. В. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : [пособие для учителей] / Г. М. Дульнев / [ред. Т. А. Власова В. Г. Петрова]. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
89. Еременко И. Г. Опыт изучения моральных представлений у учеников вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – К. : Радянська школа. – 1961. – 163 с.
90. Еременко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы / И. Г. Еременко. – К. : Наук. думка, 1972. – 130 с.
91. Етика : Підручник / Т. Г. Аболіна, В. В. Єфименко та ін. – К. : Либідь, 1992. – 328 с.
92. Ефимова Л. Г. Формирование нравственных качеств у подростков в процессе игровой деятельности во внеурочное время : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / Л. Г. Ефимова. – К., 1991. – 168с.
93. Євтух М. Б. Культура взаємин. Самопізнання: підручник / М. Б. Євтух, Т. В. Черкашина. – [3-те вбид., переробл. і допов.]. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2012. – 340 с.
94. Єременко І. Г. Літературна читанка: підруч. для 7 кл. допом. шк. / І. Г. Єременко, Н. П. Кравець, О. Д. Чекурда. – К. : Освіта, 2000. – 204 с.

95. Єременко І. Г. Навчання учнів допоміжної школи користуватися знаннями й уміннями / І. Г. Єременко, Г. М. Мерсіянова. – К. : Рад. шк., 1971. – 136 с.
96. Жиленкова В. Е. Изучение темы «Культура поведения» на занятиях по социально-бытовой ориентировке с учащимися специальной школы VIII вида / В. Е. Жиленкова // Дефектология. – 2000. – № 4. – С. 54-58.
97. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060-ХІІ / Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР). – 1991. – № 34. – ст. 451 ) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. – Назва з екрану.
98. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 419 с.
99. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. – М. : Учпедгиз, 1939. – 64 с.
100. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – 320 с.
101. Запрягаев Г. Г. Психологическая характеристика умственно отсталых подростков с трудностями обучения : автореф. дис. канд. психол. наук / Г. Г. Запрягаев. – М. : АПН СССР, НИИД, 1986. – 18 с.
102. Засенко В. В. Стан і пріоритети розвитку освіти дітей з психофізичними порушеннями // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : [зб. наукових праць]. – № 4(6) / В. В. Засенко, А. А. Колупаєва. – К. : Університет «Україна», 2008. – С. 236 – 240.
103. Зверєва І. Д. Діагностика моральної вихованості школярів / І. Д. Зверєва, Л. Г. Коваль, П. Д. Фролов – К. : ІСДО, 1995. – 156 с.
104. Зміст виховної роботи у допоміжній школі. – Ів.-Франк. : ЛІК, 2003. – 128 с.
105. Зосимовский А. В. Диагностика моральной воспитанности личности / А. В. Зосимовский // Советская педагогика. – 1970. – №7. – С. 31-38.
106. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : [наук.-метод. посібник] / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 309 с.
107. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.



108. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Руководство / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.
109. Іванова Л. І. Літературознавча пропедевтика як основа повноцінного сприймання молодшими школярами художніх творів : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України / Л. І. Іванова. – К., 1996. – 21 с.
110. Ілляшенко Т. Д. Аномальна дитина в школі : [навчально-методичний посібник] / Т. Д. Ілляшенко, Н. М. Стадненко. – К. : ІСДО, 1995. – 120 с.
111. Іноземцева С. В. Використання педагогічних ідей В. О. Сухомлинського в роботі з дітьми з особливими потребами / С. В. Іноземцева // Теорія та методика навчання та виховання : [зб. наук. пр. Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди]. – 2008 . – Вип. 21. – С. 55 – 61.
112. Каган М. С. Мир общения : проблема межсубъективных отношений / М. С. Каган – М. : Политиздат, 1988 – 319 с.
113. Казакова Л. А. Нетрадиционные воспитательные технологии для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья : [методические рекомендации] / Л. А. Казакова. – Ульяновск, 2008. – 38 с.
114. Калмиков Г. В. Про взаємини між учнями різного віку / Г. В. Калмиков, В. О. Сухомлинський // Педагогіка і психологія. – 1998. – №2 – С. 227-233.
115. Кант И. Сочинения : в 6 т. / И. Кант – М. : «Мысль», 1965.
116. Капська А. И. Выразительное чтение на уроках литературы в 4-7 классах : [пособие для учителя] / А. И. Капська. – К. : Рад. школа, 1980. – 120с.
117. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : [навчальний посібник] / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
118. Каукенайте Л. Ю. Формирование первоначальных навыков и привычек культуры поведения у учащихся первого класса вспомогательной школы : автореф. дис. канд. пед. наук. / Л. Ю. Каукенайте. – Л., 1975. – 19 с.

119. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков : [пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений] / В. П. Кащенко. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – 304 с.
120. Киричок В. А. Формирование гуманных взаимоотношений школьников во внеурочной деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук / В. А. Киричок. – Киев, 1988. – 23 с.
121. Киричук А. В. Формирование коллективных взаимоотношений между учащимися начальных классов в процессе деятельности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психолог. наук / А. В. Киричук. – К., 1964. – 18 с.
122. Ковальчук З. Я. Психологічний аналіз міжособистісної взаємодії вчителя із старшокласниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук / З. Я. Ковальчук. – Х., 2006. – 20 с.
123. Коган І. М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку : автореферат на здобуття наукового ступеня канд. псих. наук / І. М. Коган. – К., 2005. – 20 с.
124. Коган О. В. Особливості формування адитивної поведінки у дітей та підлітків із розумовою відсталістю / О. В. Коган // Дефектологія. – 2005. – №1 – С. 21-26.
125. Колесник М. І. Людяність краси: Естетичне як особистісне відношення / М. І. Колесник. – К. : Мистецтво, 1980. – 173 с.
126. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н. Л. Коломинский. – К. : Радянська школа, 1978. – 87 с.
127. Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в группе сверстников : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Я. Л. Коломинский. – М, 1981. – 54 с.
128. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : [Науково-методичний посібник] / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К. : Науковий світ, 2010. – 196 с.
129. Кон И. С. Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М., 1980. – 327 с.
130. Кон И. С. Ребёнок и общество (Историко-этнографическая перспектива) / И. С. Кон. – М. : «Наука», 1988. – 270 с.

131. Конопляста С. Ю. Воспитание готовности к хозяйственно-бытовому труду учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. канд. пед. наук / С. Ю. Конопляста. – М., 1991. – 17 с.
132. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та перспективу. – К., 2002. – 13 с.
133. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу. – К., 2003. – 36 с.
134. Коркунов В. В. Формирование коллективных отношений у учащихся вспомогательной школы в процессе трудового обучения : автореф. дис. канд. пед. наук / В. В. Коркунов. – М. : АПН СССР, НИИД : М., 1983. – 17 с.
135. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 192 с.
136. Коррекционная педагогика / [ред. В. С. Кукушин] / Серия «Педагогическое образование». – М. : ИКЦ «МарТ» – Ростов-на-Дону, 2004. – 352 с.
137. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе / [ред. Г. М. Дульнева]. – М. : Педагогика, 1971. – С. 3-10.
138. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк / [ред. Л. М. Проколієнко]. – К. : Рад. Школа, 1989. – 608 с.
139. Кот М. З. Теорія і методика виховної роботи у допоміжній школі / М. З. Кот. – К., 1998. – С.81-85.
140. Кот Т. О. Формування морально-етичних суджень учнів на уроках читання в початковій школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) / Т. О. Кот. – Херсон, 2008. – 231 с.
141. Кравцова Е. Е. Психологическое содержание понятия «социализация» в рамках культурно-исторического подхода Л. С. Выготского / Е. Е. Кравцова // Журнал практического психолога. – 2005. – №6. – С.52-60.
142. Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 215 с.

143. Критерії моральної вихованості молодших школярів : [кн. для вчителя] / [за ред. І. Д. Бега, С. Д. Максименка]. – К. : Радянська школа, 1989. – 96 с.
144. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. / В. А. Крутецкий – М. : Просвещение, 1972. – 192 с.
145. Ксенофонтова Г. Ф. Воспитание личности умственно отсталого школьника в процессе формирования детского коллектива (из опыта работы) / Г. Ф. Ксенофонтова // Дефектология. – № 5. – 2000. – С. 64-69.
146. Кузнецов А. Нетрадиційні форми діяльності в позакласній роботі з розумово відсталими учнями / А. Кузнецов // Дефектологія. – 1998. – № 4. – С. 27-29.
147. Кузьменко Л. Морально-правове виховання учнів спеціальних шкіл-інтернатів / Л. Кузьменко, Н. Репа // Дефектологія. – 1998. – № 4. – С. 21-24.
148. Куликов В. Н. Понимание характера литературного героя учащимися шестого класса / В. Н. Куликов // Вопросы психологии. – 1961. – № 3. – С. 111-116.
149. Куницына В. Н. Проблема отношений личности в трудах В. Н. Мясищева / В. Н. Куницына, В. Н. Панферов // Психологический журнал. – 1993. – Т. 13. – № 3. – С. 140-147.
150. Кушнірюк В. М. Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктів у педагогічному процесі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. М. Кушнірюк. – К. – 2000. – 19 с.
151. Ленський О. І. Важливі ланки формування моральних якостей особистості / О. І. Ленський // Радянська школа. – 1988. – № 1. – С. 68-69.
152. Леонтьев А.М. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Педагогика, 1985. – 227 с.
153. Леонтьев А. А. Деятельность и общение / А. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1979. – № 1. – С. 121 – 132.
154. Лепихова Л. А. Межличностные отношения / Л. А. Лепихова // Психологія особистості : Словник-довідник / [за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко]. – К. : Рута, 2001. – С. 71-72.

155. Липа В. О. Виховні цілі в корекційній педагогіці / В. О. Липа, В. В. Липа // Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки : [зб. наук. праць]. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2005. – С. 99-101.
156. Лихачев Б. Г. О критериях оценки нравственного воспитания школьников / Б. Г. Лихачев // Советская педагогика. – 1987. – №5. – С. 45-49.
157. Література і виховання : [посібник для вчителя / [упоряд. А. В. Іванченко, Н. П. Каменська]. – К. : Рад. школа, 1989. – 224 с.
158. Ломов Б. Ф. Личность в системе общественных отношений / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – № 1. – Т. 2. – С. 3-7.
159. Лубовский В. И. Психологические проблемы аномального развития детей / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
160. Лукашевич Н. П. Социология воспитания : Краткий курс лекций. – К. : МАУП, 1996. – 180 с.
161. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1960. – 152 с.
162. Лурье Н. Б. Коррекционно-воспитательная работа с умственно отсталыми детьми / Н. Б. Лурье. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 160 с.
163. Луцкина Р. К. Особенности устных и письменных пересказов диафильмов учащимися пятого класса вспомогательной школы / Р. К. Луцкина // Дефектология. – 1974. – № 1. – С. 57-61.
164. Людина і світ: підручник / Л. В. Губерський, А. О. Приятельчук, В. П. Андрущенко та ін. / [за ред.: Л. В. Губерського]. – К. : Український центр духовної культури, 1999. – 512 с.
165. Ляпин Н. А. Коллектив как основа воспитательной работы во вспомогательной школе // Н. П. Долгобородова, Н. А. Ляпин, И. Д. Пик // Воспитание учащихся вспомогательной школы. – М. : Просвещение, 1968. – 144 с.
166. Макаренко А. С. Виховне значення дитячої літератури: твори в 7 т. / А. С. Макаренко. – К. : Рад. школа. – 1995. – Т. 7. – 575 с.

167. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / [под. ред. И. А. Каирова]. – М., «Педагогика», 1977. – 320 с.
168. Максименко С. Д. Общая психология: учебник – М. : «Рефл-бук». – К. : «Ваклер», 2000. – 528 с.
169. Малофеев Н. Н. История становления и развития национальных систем специального образования (социокультурный контекст) / Николай Малофеев // Специальная педагогика [ред. Н. М. Назарова]. – М. : Изд. центр «Академия», 2000. – С. 87-121.
170. Маркарян Э. С. Очерки теории культуры / Э. С. Маркарян. – Ереван, 1969. – 172 с.
171. Матасов Ю. Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы / Ю. Т. Матасов. – Л., 1986. – 73 с.
172. Матвеева М. П. Корекційна робота в системі освіти дітей з вадами розумового розвитку : [навч.-метод. посібник] / М. П. Матвеева, С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, 2005. – 164 с.
173. Матющенко І. Психолого-педагогічні умови сприяння соціально-психологічній адаптації старшокласників допоміжної школи / І. Матющенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19, Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : [зб. наук. праць]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – Вип. 5 . – С. 154-159.
174. Махова В. М. Изучение личностных свойств и особенностей эмоционального реагирования детей с интеллектуальной недостаточностью в период их адаптации в школе // Дефектология. – 2000. – № 6. – С. 9-14.
175. Мачихина В. Ф. Внеклассная воспитательная работа во вспомогательной школе-интернате / В. Ф. Мачихина. – М. : Просвещение, 1983. – 103 с.
176. Мачуська І. М. Формування культури спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу / І. М. Мачуська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3 – С. 97.

177. Мегедь В. В. Как найти правильный поход к ребенку. Рекомендации по индивидуальному подходу к разным типам личности детей / В. В. Мегедь, А. А. Овчаров // Психология и соционика межличностных отношений. – 2005. – № 4. – С. 9-18.
178. Межличностные отношения: краткий психологический словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – Ростов н/Д. : «Феникс», 1999. – С. 198.
179. Межуев В. М. Проблемы философии культуры : Опыт историко-материалистического анализа / В. М. Межуев, Н С. Злобин, В. Ж. Келле. – М. : Мысль, 1984. – 325 с.
180. Мезеря І. В. Дидактичні основи виховання в учнів культури стосунків статей / І. В. Мезеря // Нові технології навчання : [наук.-метод. зб.] / [ред. кол. : В. О. Зайчук, О. Я. Савченко та ін.]. – К. : НМЦ ВО, 2002. – Вип. 33. – С. 180-190.
181. Мерсиянова Г. Н. Выполнение практических заданий учащимися вспомогательной школы / Г. Н. Мерсиянова. – К. : Рад. школа, 1985. – 81 с.
182. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / [авт. кол. Стадненко Н. М., Ілляшенко Т. Д., Борщевська Л. В., Обухівська А. Г.]. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 1998. – 144с.
183. Миронова С. П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – 260 с.
184. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – 312 с.
185. Мирончук Н. М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня

- канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Н. М. Мирончук. – К., 2007. – 20 с.
186. Могильний А. П. Культура і особистість : [монографія]. – К. : Вища школа, 2002. – 303 с.
187. Монахов Н. И. Теоретические и методические основы изучения воспитанности учащихся средней общеобразовательной школы : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук / АПН РСФСР. – М., 1983. – 38 с.
188. Морозова Н. Г. Особенности поведения и развития нравственных отношений умственно отсталых дошкольников / Н. Г. Морозова // Дефектология. – 1988. – № 1. – С. 63-69.
189. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей (сравнительно с нормой) / Н. Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1969. – 280 с.
190. Москалець В. П. Психологічні основи виховання духовності в українській національній школі : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : 19.00.07. / В. П. Москалець. – К., 1996. – 425 с.
191. Москвіна Т. П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманних взаємин учнів у лікувально-оздоровчих закладах зони радіологічного контролю : дис. канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 / Т. П. Москвіна. – Житомир, 2005. – 254 с.
192. Мясичев В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / [под ред. А. А. Бодалева]. – М., Воронеж, 1995. – 365 с.
193. Надольний І. Ф. Філософія : [навчальний посібник] / І. Ф. Надольний, В. П. Андрущенко, І. В. Бойченко та ін. – К. : Вікар, 1997. – 584с.
194. Намазбаева Ж. И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. канд. психол. наук / Ж. И. Намазбаева. – М. : АПН СССР, НИИД, 1986. – 34 с.
195. Національна доктрина розвитку освіти (Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – Назва з екрану.



196. Небыкова С. И. Психологическое моделирование в школе. Научный контекст / С. И. Небыкова // Социология, ментология и психология личности. – 2002. – № 5. – С. 56-62.
197. Неділько В. Я. Методика викладання української літератури в середній школі / В. Я. Неділько. – К. : Вища школа, 1978. – 247 с.
198. Неретина Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология : [уч.-метод. комплекс] / Т. Г. Неретина. – М. : Флинта – НОУ ВПО «МПСИ», 2010. – 220 с.
199. Нижник Л. І. Літературна читанка: підруч. для 8 кл. допом. шк. / Л. І. Нижник, О. С. Сагірова. – К. : Освіта, 2001. – 240 с.
200. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова. – М. : Книга. – 1972. – 152 с.
201. Никольская И. А. Информационные технологии в специальном образовании : [учебник для студ. учреждений высш. проф. образования] / И. А. Никольская. — М. : Издательский центр «Академия», 2011. – 144 с.
202. Нікітіна Я. Виховний вплив на дітей з розладами інтелектуального розвитку / Я. Нікітіна // Дидактичні та соціально-педагогічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : [наук.-метод. зб.] / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К., 2001. – Вип 2. – С. 67-69.
203. Ночевник М. Н. Культура и этика общения / М. Н. Ночевник. – Ташкент : Узбекистан, «Педагогика», 1978. – 144 с.
204. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 191 с.
205. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе : [пособие для учителей и студентов дефектолог. ф-тов пед. ин-тов] / [под ред. В. В. Воронковой]. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
206. Одинченко Л. Виховання як педагогічний компонент комплексної реабілітації особистості аномальної дитини / Л. Одинченко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод.

- зб. / [за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка]. – К. : Науковий світ, 2004. – Вип. 5. – С. 352-355.
207. Омарова П. О. Проблема общения умственно отсталых в зарубежной дефектологии / П. О. Омарова // Актуальные проблемы современного образования. Посвящается 20-летию факультета педагогики и психологии ДГПУ / [под ред. Д. М. Маллаева]. – Махачкала : ДГПУ, 1999. – С. 82-84.
208. Омарова П. О. Развитие общения умственно осталых младших школьников / П. О. Омарова. – Махачкала : Юпитер, 2002. – 104 с.
209. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : [посібник] / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
210. Орієнтовний зміст виховної роботи у допоміжній школі / [уклад. К. С. Волошенюк, О. М. Василюшин]. – Івано-Франківськ : ЛІК, 2003. – 128 с.
211. Особенности познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы / [ред. И. М. Соловьев]. – М. : Изд., АПН РСФСР, 1953. – 188 с.
212. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / [под ред. Ж. И. Шиф]. – М., 1965. – 343 с.
213. Павлов И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга : [полное собрание сочинений] / И. П. Павлов. – М. – Л. : Учпедгиз, 1951. – Т. 4. – С. 28.
214. Пальчевский С. С. Педагогіка : [навч. посіб.] / С. С. Пальчевський. – К. : Каравела, 2007. – 576 с.
215. Пасічник Є. Про мотиваційні основи вивчення української літератури в школі і проблеми виховання особистості / Є. Пасічник // Українська мова і література в школі. – 1990. – № 11. – С. 37-42.
216. Певзнер М. С. Дети-олигофрены. Изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения / М. С. Певзнер. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 486 с.
217. Петрова В. Г. Психология умственно отсталых школьников : [учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений] / В. Г. Петрова, И. В. Беякова. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 160 с.

218. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии / А. В. Петровский. – М., 1984. – № 4. – С. 62-85.
219. Пехота О. М. Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя [монографія] / О. М. Пехота, А. М. Старєва. // [2-ге вид. доп. та перероб.]. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2007. – 272 с.
220. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б. И. Пинский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 60 с.
221. Піонтківська Г. С. Організація і проведення позакласного читання з розумово відсталими учнями молодших класів / Г. С. Піонтківська // Науковий вісник СНТ НПУ ім. М. П. Драгоманова, ім. Григорія Волинки, 2016. Випуск 1. – С. 137-139.
222. Плешканівська Г. М. Літературна читанка : підруч. для 9 кл. допом. шк. / Г. М. Плешканівська // [2-ге вид.]. – К. : Освіта, 2002. – 208 с.
223. Подласный И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике / И. П. Подласный. – М. : Владос, 2002. – 352 с.
224. Пожар Л. Некоторые проблемы морального развития аномальных детей / Л. Пожар // Дефектология. – 1991. – №3. – С. 73-75.
225. Пороцкая Т. И. Работа воспитателя вспомогательной школы : из опыта работы : [кн. для воспитателя] / Т. И. Пороцкая. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.
226. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Виховна робота. 5-10 класи / [укладач Висоцька А.]. – К., 2012. – 198 с.
227. Програми для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей. Читання. 5-10 класи / [укладач Н. П. Кравець]. – Київ, 2008.
228. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / [ред. Ж. И. Шиф, В. Г. Петрова, Т. Головина]. – М. : Педагогика, 1980. – 176 с.

229. Психология аномального развития ребенка: Хрестоматия : В 2 т. / [ред. В. В. Лебединский, М. К. Бардышевская] – М. : Че Ро и др., 2002. – Т.1. – 740 с.; Т.2. – 817 с.
230. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія : навч. посібник / [ред. С. П. Миронова]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, 2004. – 220 с.
231. Пузанов Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития : (Олигофренопедагогика) / [под ред. проф. Б. П. Пузанова]. – М. : Академия, 2003. – 272 с.
232. Развитие личности учащихся в процессе общения / [под ред. М. И. Боришевского]. – К. : Вища школа, 1985. – 79 с.
233. Рікер П. Сам як інший / П. Рікер // [пер. із фр. В. Андрушка, О. Сирцовой]. – [Вид. 2-ге]. – К. : Дух і Літера, 2002. – 458 с.
234. Роджерс К. Эмпатия. Психология эмоций : [тексты] / К. Роджерс. – М. : Мир, 1984. – С. 136-178.
235. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1964. – 416с.
236. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталых школьников / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
237. Рувинский Л. И. Нравственное воспитание личности / Л. И. Рувинский. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 184 с.
238. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори : в 2 кн. / С. Ф. Русова. – К. : Освіта, 1996. – Кн. 1. – 304 с.
239. Савіцька Г. І. Формування морально-етичних норм поведінки в учнів допоміжних шкіл у процесі соціально-побутового орієнтування : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки / Г. І. Савіцька. – К., 2007. – 22 с.
240. Саксонова Т. Е. О формировании нравственных понятий у учащихся V – VIII классов вспомогательной школы / Т. Е. Саксонова // Пятая научная сессия по дефектологии. – М., 1967. – С. 131-132.

241. Саралийская Л. М. Особенности воспитания отзывчивости и взаимопомощи у умственно отсталых детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. канд. пед. наук / Л. М. Саралийская. – М. : АПН СССР, НИИД, 1983. – 19 с.
242. Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз) : автореф. дис. канд. філос. наук / С. О. Сарновська // Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К. : 2000. – 18 с.
243. Сверстюк О. Е. Особенности понимания старшеклассниками мотивов поведения литературных персонажей / О. Е. Сверстюк // Ученые записки НИИ психологи МП УССР. – Т. X. – Киев. – 1959. – С. 45-62.
244. Семиченко В. А. Психология эмоций / В. А. Семиченко. – Луганск : НПФ «Осирис», 1996. – 68 с.
245. Синев В. Н. Коррекция интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / Синев В. Н. – М., 1988. – 45 с.
246. Синев В. Н. Особенности воспитания учащихся вспомогательной школы / В. Н. Синев // Воспитательная работа во вспомогательной школе / [под ред. В. Ф. Мачихиной]. – М. : Просвещение, 1980. – С. 16-23.
247. Синев В. Н. Пути педагогической профилактики асоциального поведения умственно отсталых школьников / В. Н. Синев, А. П. Северов // VI Всесоюз. пед. чтения : Тезисы докл. – М., 1982. – С. – 114.
248. Синьов В. М. Психологія розумово відсталої дитини: підручник / В. М. Синьов, М. П. Матвеева, О. П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.
249. Сіданіч І. Л. Виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 – «Теорія і методика виховання» / І. Л. Сіданіч. – К., 2004. – 208 с.
250. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей / М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1980. – 167 с.
251. Смирнова З. Н. Понимание и употребление прилагательных учащимися вспомогательной школы и развитие речи в связи с изучением данной

- грамматической категории : автореф. дис. канд. пед. наук / З. Н. Смирнова. – М., 1964. – 21 с.
252. Сорокина Н. К. К вопросу об особенностях понимания литературного текста детьми-олигофренами разного возраста / Н. К. Сорокина // Материалы седьмой научной сессии дефектологии. – М., 1975. – С. 454-455.
253. Сохань Л. В. Стиль жизни личности. Теоретические и методологические проблемы / Л. В. Сохань. – К. : Наукова думка, 1982. – 372 с.
254. Соціальна педагогіка : [5-те видання, перероблене та доповнене: підручник] / [за ред. проф. Капської А. Й. – Видавництво «Центр учбової літератури». – К., 2011. – 437 с.
255. Специальная педагогика : в 3 т. : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / [под ред. Н. М. Назаровой]. — Т. 2 : Общие основы специальной педагогики / [Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Т. Г. Богданова, С. А. Морозов]. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
256. Спеціальна психологія. Тексти: [навч. посібник] / [за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський, 1999. – Ч. 1. – 158 с.
257. Спеціальна психологія. Тексти: [навчальний посібник] / [за ред. М. П. Матвєєвої, С. П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський, 2001. – Ч. 2. – 140 с.
258. Стадненко Н. М. Нариси з олігофренопсихології / Н. М. Стадненко, М. П. Матвєєва, А. Г. Обухівська / [за заг. ред. Н. М. Стадненко]. – Кам'янець-Подільський, 2002. – 200 с.
259. Стадненко Н. М. Особенности мышления учащихся вспомогательной школы / Н. М. Стадненко. – К. : Рад. школа, 1980. – 128 с.
260. Стельмахович М. Г. Теорія і практика українського виховання : [посібник] / М. Г. Стельмахович. – Івано-Франківськ : Плай, 1996. – 180 с.
261. Степанишин Б. І. Самостійна робота учнів при вивченні української літератури в 9-11 кл. / Б. І. Степашин – К. : Рад. школа, 1963. – 112 с.

262. Сухомлинский В. О. Моральне виховання: // Вибрані твори : у 5-ти т. – Т. 4 – К. : Рад. школа. – 1976. – 640 с.
263. Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Укр.-канад. досвід): м-ли міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004 р. / [за ред. В. І. Бондаря, Р. Петришина. – К. : Наук. світ, 2004. – 200 с.
264. Тарасенко Н. В. Обучение устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы именами прилагательными (на русском языке) : автореф. дис. канд. пед. наук / Н. В. Тарасенко. – М., 1973. – 22 с.
265. Тарасенко Н. В. Особенности усвоения нравственных понятий и понимание оценки поступков человека учащимися вспомогательной школы / Н. В. Тарасенко, А. И. Капустин // Исследование личности и познавательной деятельности учащихся вспомогательной школы. – М, 1980. – 174 с.
266. Татьяначикова І. В. Психолого-педагогічні основи соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : спеціальність 13.00.03 – корекційна педагогіка / І. В. Татьяначикова. – К., 2015. – 45 с.
267. Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного восприятия / Б. М. Теплов // Сов. педагогика. – 1946. – № 6. – С. 96.
268. Товбаз Е. Г. Психологические особенности восприятия межличностных отношений в подростковом и юношеском возрасте : [учебно-метод. пособие] / Е. Г. Товбаз. – Комсомольск-на Амуре : Изд-во Комсом. н / А. гос. пед. ун-та, 2001. – 69 с.
269. Український педагогічний словник / Міжнар. Фонд «Відродження», Програма «Трансформація гуманітарної освіти в Україні» – Київ : Либідь, 1997. – 374 с.
270. Ушакова Н. Е. Добираясь до глубин (Этика в социуме и соционике) / Н. Е. Ушакова // Психология и социологи межличностных отношений. – 2004. – № 4. – С. 48-51.
271. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х томах [под ред. В. Я. Струминского]. – М. : Учпедгиз, 1953. – Т. I, – 638 с.

272. Філософія. Підручник / [за заг. ред. М. І. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рибалка]. – Харків, 2000. – 672 с.
273. Філософський словник / [за редакцією В. І. Шинкарука]. – К. : голов. ред. УРЕ АН УРСР, 1973. – 600 с.
274. Формирование знаний и умений у учащихся специальной (коррекционной) школы VIII вида / О. В. Бобкова, О. А. Бибина, А. Н. Гамаюнова, Н. Н. Кузьмина, Н. В. Рябова / [под ред. Н. В. Рябовой]. – Саранск, 2002. – 125 с.
275. Френе С. Избранные педагогические сочинения : [пер. с франц.] / С. Френе – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.
276. Хамська Н. Б. Виховання моральних основ культури поведінки підлітків у позаурочній діяльності : дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Н. Б. Хамська. – К., 1997. – 222 с.
277. Хохліна О. П. Визначення показників ефективності освітнього процесу в допоміжній школі / О. П. Хохліна // Дефектологія. – 2002. – № 3. – С. 59.
278. Черній В. С. Людські взаємини як філософська, педагогічна та психологічна проблема / В. С. Черній // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – Рівне, РДГУ, 2000 р. – С. 203-207.
279. Шамко Л. Ю. Формирование представлений о социальных явлениях в умственно отсталых дошкольников : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Л. Ю. Шамко. – М., 1983. – 17 с.
280. Шаповалова О. Е. Эмоциональное развитие умственно отсталых школьников : дис. доктора психол. наук : 19.00.10 / О. Е. Шаповалова. –Н. Новгород, 2006. – 353 с.
281. Шаповалова О. Е. Моделирование проблемных ситуаций в процессе воспитания учащихся вспомогательной школы-интерната / О. Е. Шаповалова // Дефектология. – 1995. – №2. – С.22-25.
282. Шевцов А. Г. Реабілітаційна системологія як інструмент аналізу процесу комплексної реабілітації осіб з вадами здоров'я / А. Г. Шевцов // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 19, Корекційна педагогіка та



психологія : [зб. наук. праць]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – № 1. – С. 63-72.

283. Шипа В. И. Роль внеклассной работы в воспитании активности и самостоятельности учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / В. И. Шипа. – М., 1977. – 16 с.
284. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта / Л. М. Шипицына. – [2-е изд., перераб. и дополн.]. – СПб. : Речь, 2005. – 477 с.
285. Штифурак В. Є. Виховання культури спілкування старших підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. Є. Штифурак. – Луганськ, 1996. – 25 с.
286. Щуркова Н. Е. Нравственное воспитание / Н. Е. Щуркова // Воспитание школьников. – 1990. – № 1-3.
287. Якобсон П. М. Почему надо воспитывать чувства детей / П. М. Якобсон. – М., 2000. – 274 с.
288. Яновская М. Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности // Классный руководитель. – 2003. – № 4. – С. 24-43.
289. American Association on Mental Retardation: Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports. American Association on Mental Retardation Washington, DC, 1992.
290. Ben- Pajoo, - Ahmad. Social interaction among severely handicapped children, non-handicapped children and their mothers in an integrative playgroup II Early-Children-Developmnt-and-Care, 1991, Vol 9 (3). – P. 1-19.
291. Bruner J. S., Amsterdam A. G., Minding the Law New Edition // The Justice System Journal, Vol. 25, No. 3, 2004. – P. 315-317.
292. Gaetano, -de-Mauro, Encounter between healthy school children and institutional children with severe physical and mental handicaps : A study of the attitudes and reflections resulting from the experience II Psichiatria-e-Psicoterapia-Analitika; 1989 Dec Vol 8 (3). – P. 265-27.

293. Garvin D. A. Education for Judgments the Artistry of Discussion Leadership. Ed. By C. Roland Christensen. Harvard Business School Boston ets, 1991. – P. 1-20.
294. McHale, Susan-M., Simeonsson, Rune-J. Effects of interaction on nonhandicapped children's attitudes towards autistic children. American-Journal-of-Mental-Deficiency; 1980 Jul Vol 85 (1). – P. 18-24.
295. Nagasaki, -T.; Yoshimura, -Y.; Tsuchiya, -M. Early language intervention using a joint action routine : Teaching a Dawn Syndrome child I Japanese-Journal-of-Special-Education; 1991 Mar Vol 28 (4). – P. 15-24.
296. Patterson C. H. Humanistic Education. – Englewood. Clits, New Tersey : Prentice – Hall, // nc., 1973. –239 p.
297. Wilson D. Moral education and curriculum. A guide for teacher and researchworkers. – L, 1969. – 110 p.
298. Kolberg L. Continuities and Discontinuities in Childhood and Adult Moral Development / Kolberg L., Kramer K. // Human Development. – 1969. – № 12. – P. 93–120.

**ДОДАТКИ****Додаток А****АНКЕТА ДЛЯ ПЕДАГОГІВ**

Доброго дня, шановна колего! На сучасному етапі розвитку освіти в Україні все більша увага приділяється вихованню культури особистості. Упевнена, що у Вас з цього приводу є певна думка. Нижче пропонується перелік питань. Прошу дати на них відповіді.

Бланк відповідей:

1. Як Ви вважаєте, що таке «культура людських взаємин» \_\_\_\_\_

---

2. З чим, на Вашу думку, пов'язаний сьогодні інтерес до проблем культури людських взаємин учнів? \_\_\_\_\_

---

3. Чи здатні, на вашу думку, учні з порушеннями розумового розвитку оволодіти культурою людських взаємин? Обґрунтуйте \_\_\_\_\_

---

4. Які саме особливості (вікові, психічні, соціальні) розумово відсталих старшокласників впливають на виховання у них культури людських взаємин? \_\_\_\_\_

---

5. Які педагогічні умови необхідні для виховання у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин? \_\_\_\_\_

---

6. Чи люблять учні з порушеннями розумового розвитку читати? В чому Ви вбачаєте причини цього? \_\_\_\_\_

---

7. Чи може ознайомлення розумово відсталих старшокласників із творами української літератури впливати на виховання у них культури взаємин із однолітками, вчителями, батьками? Обґрунтуйте свою думку \_\_\_\_\_

8. Які твори художньої української літератури (за навчальною програмою) викликають в учнів 7-х і 9-х класів із порушеннями розумового розвитку почуття: милосердя, поваги, толерантності, чуйності, співчуття, дружелюбності \_\_\_\_\_

---

9. Які саме твори української літератури, на Вашу думку, сприяють вихованню у розумово відсталих старшокласників культури людських взаємин із ровесниками, вчителями, батьками. Які твори української літератури, на Вашу думку, необхідно додати для позакласного читання. Обґрунтуйте свою думку \_\_\_\_\_

---

10. Чи достатньо вчителі (вихователі) забезпечені науково-методичною літературою для виховання культури людських взаємин у в розумово відсталих старшокласників \_\_\_\_\_

---

11. Який відсоток батьків виявляє інтерес до навчально-виховного процесу своїх дітей в школі? \_\_\_\_\_

---

Дякую за співпрацю!

**АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ**

Доброго дня, шановні батьки! Серед соціальних інститутів, які беруть участь у вихованні особистості, особлива роль належить сім'ї. У межах сім'ї складається певна система взаємин між батьками та дітьми, що визначає психологічний клімат сім'ї. Нижче ми пропонуємо Вам перелік питань і просимо дати на них відповіді.

Бланк відповідей:

1. Як Ви розумієте поняття «культура людських взаємин»? \_\_\_\_\_

2. З чим, на Вашу думку, пов'язаний сьогодні інтерес до проблем культури людських взаємин учнів? \_\_\_\_\_

3. Чи вважаєте Ви себе культурною людиною? \_\_\_\_\_

4. Чи приділяєте Ви увагу питанням виховання культури людських взаємин? \_\_\_\_\_

5. Чи виявляєте Ви інтерес до навчально-виховного процесу своїх дітей у школі? \_\_\_\_\_

6. Як на Вашу думку, чи достатньо уваги приділяється цьому питанню в навчальному закладі? \_\_\_\_\_

7. Що Вас найбільше дратує у поведінці дитини? Виберіть із перерахованого: хвалькуватість, впертість, нечесність жадібність, неслухняність, неуважність жорстокість, нетерпимість, байдужість \_\_\_\_\_

8. Як реагуєте на бешкетування своєї дитини? Виберіть щось одне: прохаю заспокоїтись вимагаю припинити, погрожую покарати, намагаюсь розібратися, чому дитина так себе веде \_\_\_\_\_

9. Чи багато читає Ваша дитина? Яким творам віддає перевагу? \_\_\_\_\_

Дякую за співпрацю!

## Бесіда «У світі людських взаємин»

Інструкція. «Доброго дня, дорогий друже. Зараз ти будеш розповідати про..... та ін. Перед тим, як давати відповіді на запитання, добре подумай і відповідай повним реченням. У випадку, якщо не знаєш відповіді, то попроси допомоги».

Запитання для бесіди:

1. Як ти думаєш, що означає слово доброта? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Наведи приклади прояву доброти тобою, твоїми друзями, оточуючими \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Як ти думаєш, що означає слово чесність? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Яку людину можна назвати чесною? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Як ти думаєш, що означає слово чуйний? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Яку людину можна назвати чуйною? Кого із своїх друзів ти можеш назвати чуйним? \_\_\_\_\_
7. Як ти думаєш, що означає слово ввічливість? \_\_\_\_\_
8. Кого із своїх однокласників, друзів, оточуючих ти можеш назвати ввічливим? Поясни чому? \_\_\_\_\_
9. Як ти думаєш, що означає слово терпимість? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Як ти думаєш, що означає слово співчуття? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Що означає слово дружба? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Як ти думаєш, що означає бути дружелюбним? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. Що означає слово взаємини? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
14. Як ти думаєш, що означає слово культура? \_\_\_\_\_

17. Яку людину називають культурною? Як проявляється культура у взаєминах із іншими людьми? \_\_\_\_\_

18. Прочитай уважно судження. Погоджуєшся ти, чи ні з ними. Дотримання культури у взаєминах із іншими людьми необхідне, щоб:

№	Судження	«Так»	«Ні»
1.	Викликати симпатію в оточуючих.		
2.	Не створювати незручностей іншим людям, не псувати їм настроїв.		
3.	Створити враження доброї людини.		
4.	Приховати свій поганий характер.		
5.	Щоб похвалили.		
6.	Дає перевагу над іншими.		
7.	Досягти успіху в житті.		

Твій варіант \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Дякую за співпрацю!

### Бесіда за змістом творів української літератури

Інструкція: «Доброго дня, дорогий друже. Зараз ти будеш розповідати про..... та ін. Перед тим, як давати відповіді на запитання, добре подумай і відповідай повним реченням. У випадку, якщо не знаєш відповіді, то попроси допомоги».

Запитання для бесіди:

1. Пригадай твори української літератури, які вивчали на уроках літературного читання, в яких описуються взаємини між однокласниками, учнями та вчителями, дітьми та батьками? \_\_\_\_\_

2. Кого з героїв творів української літератури ти б назвав добрим, чуйним, чесним, ввічливим, терпимим, дружелюбним? Поясни чому? \_\_\_\_\_

Приклади творів української літератури та орієнтовні запитання до них:

1. Оповідання «Одиниця з обманом» за В. Нестайком:

– Розкажи, за що одержав Вовка одиницю «з обманом»?

– Чому Вовка та розсердився на Марію Василівну за цю оцінку?

– Що вирішив зробити Вовка?

– Чому вчителька простила Вовку?

– Подумай, чи не трапляються в тебе, або твоїх однокласників (друзів) оцінки «з обманом».

2. Оповідання «Чи роблять так друзі?» за В. Нестайком:

– Чи можна Толю, Ігоря, Женю назвати справжніми друзями Мишка? Скажи, що повинні були зробити справжні друзі?

3. Оповідання «Мишко-помічник» за Д. Головком:

– Як Мишко ставився до своєї мами?

– Розкажи, як ти допомагаєш батькам?

4. Оповідання В. Сухомлинського «Байдужість до батька-матері не прощається»:

– Чому байдужість до батька-матері не прощається?



– Поясни значення приказки: «Добрі діти – батькам вінець, а злі діти – кінець».

5. Оповідання Є. Наумова «Як ми змістовно відпочивали»:

– Розкажи, як хлопчики відпочивали?

– Чи можна вважати, що вони свій відпочинок провели культурно і змістовно?

Чому?

– А як могли б хлопці відпочити?

– Розкажи, як ти любиш відпочивати?

6. Оповідання П. Мирного «Морозенко»:

– Чому Пилипко не послухався матері? Чи був він неслухняним хлопчиком?

– Які почуття у тебе викликає це оповідання?

7. Оповідання Б. Грінченка «Украла» (9 клас):

– Що трапилося в класі?

– Чому Олександра так вчинила?

– Як поставилися діти до Олександри після її слів?

– Чого вчить це оповідання?

8. Оповідання М. Коцюбинського «Маленький Грішник» (9 клас):

– Хто такий Дмитрик? З якої він сім'ї? Як жилося Дмитрикові?

– Як ставився Дмитрик до своєї мами?

– Яка головна думка оповідання «Маленький грішник»?

9. Оповідання В. Винниченка «Федько-халамидник» (9 клас):

– Розкажи про вчинки Федька. Що в його поведінці тобі подобається, а що ні?

– Як ставилися до Федька батьки? Чи завжди розуміли свого сина? Як ти гадаєш, хто більше розумів Федька – батько чи мати?

– Чи ображався Федько на своїх батьків? Чому? Для підтвердження своєї думки, зачитай цитати з тексту.

Взаємини Федька і Толика з самого початку оповідання склалися дуже непросто. Кожен раз, після того як Толик грався з Федьком, у останнього виникали проблеми.

– Чому Федько грався з Толею і приймав його до свого гурту?

– Які людські якості проявляються у хлопців під час ігор та після, коли вони поверталися додому? Для підтвердження своєї думки знайди і зачитай уривки з тексту.

– Чим Федько відрізнявся від товаришів? Чому він став лідером серед однолітків?

– За що цінували і любили товариші Федька?

– Хто з героїв оповідання правий? Чи правильно вчинив?

– Що в оповіданні «Федько-халамидник» тебе найбільше вразило і чому?

10. І. Нечуй-Левицький «Кайдашева сім'я» (9 клас):

– Хто з персонажів твору «Кайдашева сім'я» тобі подобається? Чому?

– Якою була Мелашка?

– Як поставилася до Мелашки стара Кайдачиха?

– Яким, на твою думку, був Лаврін?

Дякую за співпрацю!

**Адаптована методика М. Удовенка  
«Оцінки й самооцінка емпатії»**

Інструкція. «Доброго дня, дорогий друже. Оціни, будь ласка, наявність у себе й у своїх однокласників окремих якостей від 1 до 4 балів, де»:

- 1 – якість відсутня;
- 2 – якість проявляється рідко;
- 3 – якість проявляється залежно від ситуації;
- 4 – якість проявляється часто.

Бланк відповідей:

№	Прізвище, ім'я учня	Здатен співчувати та співпереживати іншій людині	Здатен зрозуміти іншу людину	Здатен передбачити відповідну реакцію іншого в різних ситуаціях	Поважає інших, ввічливий, у взаєминах із однокласниками не вживає грубих слів	Легко копіює когось при переказі історій, кінофільму	Допомагає іншому в складній ситуації	Здатен спокійно вислухати іншу людину	Готовий поступитися своїми інтересами заради іншого
1.									
2.									
3.									
...									

Дякую за увагу!

### Авторська методика «Закінчи історію»

Інструкція. «Доброго дня, дорогий друже. Я буду розповідати тобі історії, а ти уважно їх слухай та закінчи історію».

Приклади історій:

Історія 1. Насті на день народження мама подарувала мобільний телефон і вона почала грати в ігри, які були записані в телефоні. Тут підійшла до неї однокласниця Олена й сказала: «Я теж хочу пограти». Тоді Настя відповіла.....

Що відповіла Настя ? Чому? Як вчинила Настя? Чому?

Історія 2. Ти на перерві розмовляєш із друзями. Неподалік стоїть група учнів школи, до якої підходить старшокласник і починає насміхатися над окремими учнями.....

Що ти робитимеш у цій ситуації?

Історія 3. Учні, над якими щойно насміхався старшокласник, відходять, і тоді старшокласник починає насміхатися з тебе.....

Якими будуть твої дії?

Історія 4. Захар і Іван грали разом на шкільному подвір'ї та розбили вікно. Прийшов вчитель і запитав: «Хто розбив вікно?» Тоді Захар відповів.....

Що відповів Захар? Чому? Як вчинив Захар? Чому?

Історія 5. Учень твого класу постійно заважає працювати вчителю й усьому класові (кривляється, огризається тощо). Його поведінка спочатку видається смішною, потім починає дратувати.....

Якими будуть Твої дії?

Історія 6. Мати перед тим, як піти на роботу, попросила свою доньку Оксану прибрати в кімнаті. Коли мати повернулася, то Оксана підбігла до неї і сказала.....

Що сказала Оксана? Чому? Що зробила Оксана? Чому?

Історія 7. Учні писали самостійну роботу з математики. По закінченні роботи вчителька зачитала правильні відповіді для того, щоб діти порівняли їх зі своїми і сказали, у кого вони не співпадають. Сергійко помітив у себе в зошиті, що декілька відповідей не співпадає. Тоді він сказав.....

Що сказав Сергійко? Чому? Як вчинив Сергійко? Чому?

Історія 8. Один із однокласників пожалівся Тобі, що неприємно почувається через негарне прізвисько, яким його називають однокласники. Що ти робитимеш у цій ситуації?

Дякую за співпрацю!

### Авторська методика «Ким бути і ким не бути»

Інструкція. «Доброго дня, дорогий друже. Прочитай твір Я. Пінясова «Ким бути і ким не бути». Дай відповіді на запитання: чи добре вчинив хлопчик? чому він так вчинив? чи міг він зробити якимось інакше? що йому можна порадити?»

#### Ким бути і ким не бути

Йшли вулицею двоє товаришів – Петрусь і Миколка. Дружні, рука в руці. Зупинилися біля вітрини книжкового магазину. Помилувалися книжками.

– Зайдемо купимо?

Зайшли. Переглянули багато обкладинок і малюнків.

Миколка швидко купив одну, другу – обидві з малюнками – і, заплативши гроші, поклав до кишені здачу – тридцять копійок.

А в Петруся грошей було мало. Дуже сподобалася йому книжка «Ким бути?». Ось купиш таку і відразу визнаєш багато хорошого.

Полічив Петрусь гроші – не вистачить.

– Миколко, – попросив він, – позич мені десять копійок. Така хороша книжка – розповідає, ким бути і ким не бути.

Насупився Миколка:

– Не вистачає в тебе грошей – не купуй!

Пошкодував, виходить, грошей. Подивилася на приятелів продавщиця і сказала Петрусеві:

– Не журися, хлопчику! Ким бути – ти сам дізнаєшся. А ким не бути – твій товариш уже знає.

Почувши ці слова, Миколка почервонів та й вийшов із книгарні потихеньку, щоб не брижчали у кишені копійки.

А Петрусь вибіг за ним і все допитувався:

– Скажи, Миколко, ким не треба бути? Скажи, не приховуй!

Миколка похмуро мовчав. Хоч і знав, та не сказав. І чого б це?

Дякую за співпрацю!

## Адаптована методика Т. Ващенко

## «Прагнення до дотримання моральної поведінки у взаєминах»

Інструкція. «Доброго дня, дорогий друже. Прочитай твердження (речення). Визнач, чи відповідає твоя поведінка у взаєминах із однолітками та дорослими за поданими нижче характеристиками від 1 до 4 балів, де:

- 1 –рідко так роблю або не роблю;
- 2 –роблю так залежно від ситуації;
- 3 –роблю так у переважній більшості;
- 4 –завжди так роблю.

Бланк відповідей:

№	Характеристики	Оцінка			
		1	2	3	4
1.	Знаю норми й правила моральної поведінки.				
2.	Умію довести правильність своїх дій.				
3.	Не допускаю у своїй поведінці поганих учинків.				
4.	Умію (вирішувати) розв'язувати конфлікти.				
5.	Прагну до моральної поведінки у взаєминах із друзями, однокласниками та дорослими.				
6.	Звертаюся до батьків, вчителів, щоб знати, як себе поводити в різних життєвих ситуаціях.				
7.	Працюю над вдосконаленням своєї поведінки.				

Дякую за співпрацю!

**Адаптована методика І. Беха «Вибір»**

Інструкція: «Доброго дня, дорогий друже. Із запропонованих варіантів відповідей обери той, який відповідає твоєму вчинку у відповідній ситуації, або допиши власний варіант відповіді».

Ситуація 1. Під час канікул, коли ти саме збирався поїхати з батьками на відпочинок, учитель попросив тебе допомогти навести порядок у класній кімнаті. Як ти поведешся:

- а) скажеш, що згоден допомогти і відкладеш свій від'їзд;
- б) збереш однокласників і за один день виконаєш всю роботу;
- в) пообіцяєш зробити це після повернення;
- г) порадиш залучити на допомогу тих, хто залишається у місті;
- д) або... \_\_\_\_\_

Ситуація 2. Тобі дали доручення, яке тобі не подобається, але його виконання необхідно колективу. Як ти поведешся:

- а) сумлінно виконаєш доручення;
- б) залучиш товаришів;
- в) попросиш дати тобі інше доручення, цікаве для тебе;
- г) знайдеш причину для відмови;
- д) або... \_\_\_\_\_

Ситуація 3. Ти випадково почув, як твої однокласники висловили справедливе, але неприємне зауваження на твою адресу. Як ти поведешся?

- а) спробуєш пояснити, чим були викликані прорахунки у твоїй поведінці;
- б) переведеш розмову на жарт, але намагатимешся якнайшвидше виправити недоліки;
- в) зробиш вигляд, що нічого не чув;
- г) зауважиш, що вони не кращі за тебе, бо говорять у твою відсутність;
- д) або... \_\_\_\_\_

4. Ти став свідком того, як однокласник незаслужено образив іншого. Як ти вчиниш?



- а) вимагатимеш від кривдника вибачень на адресу потерпілого;
- б) висловиш співчуття тому, кого образили;
- в) втрутишся, якщо потерпілий твій друг, якщо ні – не втручатимешся;
- г) зробиш вигляд, що тебе це не стосується;
- д) або ...\_\_\_\_\_

5. Ти випадково, не бажаючи того, заподіяв лихо іншій людині. Як ти вчиниш?

- а) зробиш усе можливе для усунення лиха;
- б) вибачишся, поясниш, що не хотів цього;
- в) зробиш вигляд, що ти не винен;
- г) звернеш провину на того, хто потерпів (хай не лізе, сам винен);
- д) або ...\_\_\_\_\_

6. Менш старанний від тебе однокласник отримує від учителя похвалу. Як ти вчиниш?

- а) порадієш за успіхи однокласника;
- б) не надаєш особливого значення цьому;
- в) образишся, але активних дій не застосовуватимеш;
- г) намагатимешся відновити справедливість;
- д) або ...\_\_\_\_\_

7. Твій співрозмовник не прагне тебе зрозуміти та не бажає слухати. Назріває суперечка. Як ти вчиниш?

- а) спокійно поясниш йому, щоб він тебе зрозумів;
- б) залишиш його при своїй думці;
- в) припиниш із ним спілкуватися;
- г) будеш доводити свою правоту;
- д) або ...\_\_\_\_\_

8. Друзі чи рідні критикують тебе. Як ти вчиниш?

- а) із вдячністю приймеш їхні зауваження;
- б) не звертатимеш на критику уваги;
- в) висловиш свою незгоду;
- г) ображатимешся, злитимешся, критикуватимеш їх у відповідь;
- д) або ...\_\_\_\_\_

9. Тобі доводиться контактувати (спілкуватися) з людиною, яка тобі не подобається. Як ти вчиниш?

- а) спробуєш змінити своє ставлення на позитивне;
- б) намагатимешся бути терплячим;
- в) не звертатимеш на неї уваги;
- г) даси зрозуміти, що спілкування з нею у тебе не викликає захоплення;
- д) або ... \_\_\_\_\_

10. Один із ровесників постійно чіпляє на тебе ярлики, ображає. Як ти вчиниш?

- а) не надаси цьому особливого значення;
- б) обмежиш із ним спілкування;
- в) намагатимешся з'ясувати ситуацію;
- г) діятимеш щодо нього тими ж методами;
- д) або ... \_\_\_\_\_

11. Тобі доводиться мати справу з невихованою людиною. Як ти вчиниш?

- а) спробуєш знайти підхід і вплинути позитивно на неї;
- б) терпляче вирішуватимеш з нею справу до кінця;
- в) спробуєш обмежити взаємодію з нею;
- г) рішуче поставиш цю людину на місце;
- д) або ... \_\_\_\_\_

Дякую за співпрацю!

### Методика «Розв’язання проблемних ситуацій»

Інструкція: «Доброго дня, дорогий друже. Тобі необхідно встановити відповідність своєї поведінки у взаєминах із іншими».

Приклади проблемних ситуацій:

Ситуація 1. Галина Іванівна, якщо б квітка зламалася, Ви б дуже розлютувалися?

- Мабуть, розсердилася б. А чому ти питаєш?
- А я бачила, як Олеся зламала квітку.

Що можна сказати про вчинок Олесі? Чий вчинок гірший?

Ситуація 2. Марина гралася з м’ячем, він полетів у бік, і вдарив Сашка. Сашко закричав, – Ти що, не бачиш, куди кидаєш м’яч? Мені ж боляче.

Як би ти поступив інакше? Що ви скажете один одному?

Ситуація 3. Діти повернулися з прогулянки. Швидко роздяглися, увійшли до кімнати. Андрійко виглянув у роздягальну кімнату та крикнув: Галина Іванівна, а Сергій чоботи не прибрав на місце. Галина Іванівна суворо подивилася на Андрія.

Чому? Як ти поступив (ла) на місці Андрія?

Ситуація 4. Галина Іванівна розмовляє з іншим вчителем Валентиною Миколаївною. Наталка кричить: Галина Іванівна, а Оля не дає мені олівець! Потім підходить і смикає вчителя за руку.

- Ви що не чуєте, Оля не дає мені олівець!

Що сказала Галина Іванівна Наталці?

Ситуація 5. Вранці Миколка грався з Мишком. Коли прийшов Петро, Миколка став гратися з ним. Мишко підійшов і сказав Миколці:

- Ти зрадник.

Микола образився. Як ти гадаєш, чому?

Дякую за співпрацю!

8 клас				
«Духовна краса літературних героїв»				
17 годин (2 години на місяць)				
№ з/п	Кіль-ть годин	Змістовий компонент виховання	Актуальні досягнення учнів	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
<b>У світі людських взаємин</b>				
1.	2 години	<p><b>Культура людських взаємин.</b> Культура взаємин і її значення для встановлення доброзичливих взаємин між людьми. Особливості прояву культури у взаєминах із однолітками та дорослими.</p> <p><b>Орієнтовні твори української літератури:</b> А. Коваль «Що таке такт». Українська народна казка «Про правду і кривду». Народні уявлення про добро і зло.</p> <p><b>Моральні якості:</b> повага, чуйність, доброта, ввічливість, чесність, терпимість, співчуття.</p> <p><b>Методи:</b> – «Коло ідей»; – Дискусія «Що таке культура людських взаємин?».</p>	<p><b>Учень:</b> – знає сутність понять «культура», «взаємини», «культура людських взаємин»; – називає ознаки прояву культури у взаєминах; – виявляє бажання дотримуватися норм моралі у взаєминах із однолітками та дорослими.</p>	<p>Активізація пізнавального інтересу до проблеми культури людських взаємин. Розвиток логічного мислення. Розширення обсягу пам'яті на основі відтворення інформації про культуру людських взаємин. Збагачення та активізація словникового запасу. Розвиток усного зв'язного мовлення. Формування навичок підтримки та збереження міжособистісної злагоди. Формування необхідності дотримання моральних норм, на яких базується культура людських взаємин. Виховання розуміння і позитивного ставлення до норм моралі, на яких базується культура людських взаємин.</p>
<b>Ціннісне ставлення до сім'ї, родини, людей</b>				
2.	2 години	<p><b>Якості особистості – візитка у світ людських взаємин.</b> Риси характеру людини (позитивні, негативні), які впливають (полегшують, погіршують) на</p>	<p>– знайомий з поняттями «характер», «риси характеру», «моральні якості»; – розуміє індивідуальність та неповторність кожної людини; – за допомогою педагога аналізує свої</p>	<p>Формування необхідності дотримання моральних норм у взаєминах із однолітками та дорослими. Виховання розуміння та позитивного ставлення до правил, що</p>

	<p>людські взаємини. Аналіз своїх моральних якостей, літературних героїв і однолітків. Правила ввічливості, уявлення про добрі та не добрі вчинки. Знайомство з проявами таких учинків на матеріалі творів української літератури, казок, прислів'їв, через аналіз близьких учням життєвих ситуацій.</p> <p><b>Орієнтовні твори української літератури:</b>  Б. Грінченко «Украла».  І. Франко казка «Фарбований лис».  Образ Лиса, риси його характеру.  І. Франко «Захар Беркут».  М. Коцюбинський «Дорогою ціною».  В. Винниченко «Федько-халамидник».  С. Черкасенко «Маленький горбань».  Е. Андіївська «Казка про ян».</p> <p><b>Моральні якості:</b> чуйність, доброта, ввічливість, чесність, терпимість, співчуття.</p> <p><b>Методи:</b>  Бесіда «Багатство нашої душі».  Ігрова процедура «Формула успіху взаємин».  Гра «Чому?». Завдання: опишіть свій вчинок, який мав місце у взаєминах із однолітками та дорослими. Обґрунтуйте, чому ваша поведінка</p>	<p>рис характеру, моральні якості та інших суб'єктів взаємин (як позитивні, так і негативні);  – знає та наводить приклади позитивних і негативних рис характеру людини та героїв творів української літератури;  - виділяє в літературному образі негативні та позитивні риси характеру, які впливають на взаємини з однолітками та дорослими.</p>	<p>керують взаєминами між людьми. Розвиток уміння сприймати, аналізувати, узагальнювати, порівнювати, оцінювати, робити висновки. Формування позитивних рис характеру. Формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між учинком і його наслідками.</p>
--	--	---	---

		була такою? Самопрезентація «У чому моя цінність як особистості?»		
3.	2 години	<p><b>Емоції у взаєминах та їх регулювання.</b> Емоційні стани. Вплив емоцій людини на якість взаємин. Емпатія та особливості її прояву у взаєминах із однолітками та дорослими. Розв'язання життєвих ситуацій (аналіз мотивів дій інших людей).</p> <p><b>Орієнтовні твори української літератури:</b> Б. Грінченко «Украла». В. Винниченко «Федько-халамидник». П. Мирний «Морозенко».</p> <p><b>Моральні якості:</b> чуйність, доброта, ввічливість, співчуття, терпимість, чесність, дружелюбність.</p> <p><b>Методи:</b> Вправи-розміркування «Коли йдеться про взаєморозуміння...», «Відверто кажучи...», «Розмова з...», «Чуйність – це...».</p>	<p>– усвідомлює наявність у себе власних бажань, інтересів, думок, переживань, емоцій, почуттів;</p> <p>– уміє визначати та аналізувати власні емоції і почуття;</p> <p>– за запитаннями педагога описує свої емоції та почуття в різних ситуаціях (залежно від мовленнєвих та психоемоційних можливостей учня, з опорою на слова, малюнки та наочні матеріали), – у процесі моделювання заданих ситуацій та в повсякденному житті, в процесі пригадування життєвих ситуацій;</p> <p>– визначає та описує емоційні стани інших людей, героїв літературних творів;</p> <p>– пояснює відмінності між емоційними станами;</p> <p>– висловлює свої враження від художнього твору;</p> <p>– за допомогою педагога актуалізує знання про ознаки, якості, силу прояву емоційних станів;</p> <p>– аналізує виражальні можливості художнього твору (колективно, за допомогою вчителя);</p> <p>– виражає свої почуття у виконавській діяльності (декламація, інсценування).</p>	<p>Стимулювання цілісності, вибірковості, осмисленості та узагальненості сприймання. Конкретизація та поглиблення уявлень про особливості прояву емоційних станів людини. Формування вміння регулювати зовнішні прояви емоцій. Формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Розвиток емоційно-чуттєвої сфери. Виховання стриманості, зваженого і толерантного ставлення до оточуючих. Удосконалення комунікативних умінь на основі складання речень як описового, так і пояснювального характеру..</p>
4.	2 години	<p><b>Цінності – ключ до встановлення позитивних взаємин.</b> Ціннісні орієнтації сучасної людини.</p>	<p>– знає сутність понять «доброта», «милосердя», «чуйність», «повага», «терпимість»;</p>	<p>Розширення уявлень про загальнолюдські цінності «доброта», «милосердя», «чуйність», «повага»</p>

		<p>Обговорення цінностей учнів класу для розвитку навичок децентрації у взаєминах. Ярлики і цінності. Цінності та антицінності людських взаємин.</p> <p><b>Орієнтовні твори української літератури:</b> І. Жиленко «Жар-птиця», «Підкова», «Гном у буфеті».</p> <p><b>Моральні якості:</b> повага, чуйність, доброта, ввічливість, турбота.</p> <p><b>Методи:</b> Дискусія «Є тільки одна справжня цінність – це зв'язок людини з людиною» (А. Сент-Екзюпері). Дискусія «Цінність людської особистості».</p>	<p>– має уявлення про особливості художньо-образного відображення загальнолюдських моральних цінностей (доброти, милосердя, чуйності); – за допомогою педагога добирає засоби виразності в процесі інсценізації фрагментів художнього твору.</p>	<p>шляхом відображення в творах української літератури духовного світу людини. Формування позитивного ставлення до цінностей, притаманних людському суспільству. Розвиток емоційно-ціннісної сфери. Відпрацювання елементів уяви й фантазії в процесі відтворення художніх образів. Розвиток пізнавальної самостійності шляхом поступового скорочення педагогічної допомоги.</p>
5.	3 години	<p><b>Я в родині.</b> Родинні цінності. Родинні взаємини.</p> <p><b>Орієнтовні твори української літератури:</b> В. Сухомлинський «Байдужість до батька-матері не прощається». І. Франко «Захар Беркут». М. Коцюбинський «Ялинка». А. Тесленко «Школяр». П. Мирний «Морозенко». Т. Бордуляк «Дід Макар». С. Васильченко: «Свекор», «Басурмен».</p>	<p>– знає що таке родина; – знає основні правила поведінки і взаємин у сім'ї (пошана до старших, шанобливе ставлення до жінки (мами), турбота про членів сім'ї, шанобливе ставлення до сім'ї, кожного її члена тощо); – знає які традиції та цінності має родина; – розуміє сутність родинних взаємин; – знає як проявляти турботу до близьких; – знає, як можна уникати конфліктів у сім'ї; – аналізує, порівнює художні образи, створені письменником.</p>	<p>Розширення уявлень про родину, правила культури поведінки і взаємин у сім'ї. Розвиток уміння сприймати, усвідомлювати зміст та виразні засоби літератури на основі логічних висновків і узагальнень. Виховання інтересу до своєї сім'ї та родини. Виховання ввічливого, чуйного, шанобливого і дбайливого ставлення до членів родини. Сприяння усвідомленню особистих, сімейних і родинних цінностей. Виховання позитивних якостей</p>

		<p>Вірші А. Метлинського «До гостей» і «Добридень».</p> <p>«Скарбничка народної мудрості».</p> <p>Прислів'я: «Добрі діти – батькам вінець, а злі діти – кінець».</p> <p>Прислів'я про виховання дітей: «Не навчив батько, то не навчить і дядько», «Як не навчиш дитину в пелюшках, то не навчиш і в подушках».</p> <p><b>Моральні якості:</b> любов та повага до батьків, до матері, чуйність, доброта, щирість, взаємодопомога, ввічливість, турбота.</p> <p><b>Методи:</b> Бесіда «Українська сім'я – вихователь кращих моральних якостей людини».</p> <p>Дискусії «Я в колі сім'ї», «Моя родина».</p>		<p>особистості (уважності, чуйності, доброти, доброзичливості тощо).</p> <p>Формування навичок культури взаємин із членами родини, вміння уникати конфліктів. Розвиток зв'язного мовлення.</p>
6.	3 години	<p><b>Мої друзі.</b> Товариш, друг. Правила товаришування. Взаємини між друзями.</p> <p><b>Орієнтовні твори української літератури:</b> Б. Грінченко «Грицько». Я. Стельмах «Нахаба». Я. Пінясов «Ким бути і ким не бути». В. Близнець «Звуки павутинки». О. Луцевська «Друзі за листуванням», «Найкращі друзі».</p>	<p>– розуміє сутність понять «друг», «товариш»;</p> <p>– аналізує дружні взаємини та дає їм оцінку;</p> <p>– визначає можливі причини конфліктів між друзями та шляхи їх подолання;</p> <p>– пояснює зміст прислів'їв;</p> <p>– дотримується моральних норм у взаєминах із товаришами в урочний та позаурочний час;</p> <p>– вміє радіти успіхам та адекватно реагувати на невдачі (власні та</p>	<p>Розширення уявлень про справжню дружбу та конфліктні ситуації між друзями. Формування вміння та бажання товаришувати, помічати чесноти своїх товаришів і пишатися ними. Виховання культури взаємин із друзями.</p>



		<p>«Скарбничка народної мудрості».</p> <p>Прислів'я: «Друга шукай, а найдеш – міцно тримай», «Дружба – то найдорожчий скарб», «Друзі пізнаються в біді», «З другом говори ввічливо: від грубого слова близький, стає чужим», «Старий друг краще нових двох».</p> <p><b>Моральні якості:</b> чесність, людяність, співчуття, гідність, товарицькість, дружба.</p> <p><b>Методи:</b> Дискусія «Взаєморозуміння та конфлікти».</p>	товаришів).	
7.	3 години	<p><b>Мій клас.</b> Товаришування в класі. Конфлікти в класі та шляхи їх вирішення.</p> <p><b>Орієнтовні твори української літератури:</b> С. Гридін «Не такий». Б. Грінченко «Украла», «Дзвоник». І. Франко «Грицева шкільна наука».</p> <p><b>Моральні якості:</b> доброта, чуйність, співчуття.</p> <p><b>Методи:</b> «Мікрофон». Завдання: поміркуйте, чи виникають у вашому класі подібні ситуації? Як це позначається на самопочутті школярів та на якості взаємин?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розуміє, що є членом класного колективу;</li> <li>– визначає свою роль у класному колективі;</li> <li>– розуміє необхідність вирішувати окремі конфлікти, що виникають у класі;</li> <li>– розуміє необхідність враховувати думку колективу;</li> <li>– вміє запропонувати допомогу тим, хто її потребує (за підказкою педагога);</li> <li>– разом з педагогом визначає способи запобігання конфліктів і можливі шляхи їх подолання;</li> <li>– імпровізує фрагменти художніх творів.</li> </ul>	Уточнення та розширення уявлень про правила поведінки в класі. Збагачення, уточнення значення своєї ролі у класному колективі. Виховання етики взаємин у колективі. Розвиток уміння і бажання разом спілкуватися, працювати і проводити дозвілля. Виховання доброзичливого ставлення учнів одне до одного. Формування комунікативних умінь.

## Додаток Н

9 клас «Культура взаємин» 17 годин (2 години на місяць)				
№ з/п	Кількість годин	Зміст навчального матеріалу	Виховні досягнення учнів	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
<b>У середовищі людей</b>				
1.	2 години	<p><b>Особистість і культура взаємин.</b> Людина як індивід і особистість. Культура як спосіб життя і міра розвитку людини. Значення культури в житті людини. Культура взаємин і її роль в оптимізації взаємин між людьми. Цінності та антицінності людських взаємин. Ціннісні орієнтири сучасної молоді.</p> <p><b>Орієнтовні твори української літератури:</b>            А. Коваль «Що таке такт?»            І. Нечуй-Левицький «Микола-Джеря».            І. Франко «Захар Беркут».            В. Винниченко «Федько-халамидник».            Г. Тютюнник «Вогник далеко в степу».            Б. Антоненко-Давидович «Слово матері».            Є. Гуцало «Хто ти?».</p> <p><b>Моральні якості:</b> доброта, доброзичливість, чесність, повага, співчуття, ввічливість, терпимість.</p> <p><b>Методи:</b>            Дискусія «Що означає бути культурною (вихованою) людиною?», «Ти культурна</p>	<p><b>Учень:</b>            – розуміє індивідуальність і неповторність кожної людини;            – знає та називає позитивні й негативні якості людини та визначає їх вплив на встановлення доброзичливих взаємин;            – розуміє особисті, родинні та загальнолюдські цінності;            – називає характерні ознаки прояву культури у взаєминах із іншими людьми;            – вміє співпрацювати з іншими.</p>	<p>Розширення уявлень про духовно-моральну культуру особистості; формування необхідності дотримання моральних норм у взаєминах із однолітками та дорослими; виховання розуміння та позитивного ставлення до моральних норм, на яких базується культура людських взаємин; формування уявлень про себе та про інших.</p>

		(вихована) дитина».		
2.	2 години	<p><b>Мистецтво жити в злагоді.</b> Індикатори культури особистості: поведінка, дії, вчинки. Зовнішній (етикетний) і внутрішній аспекти взаємин. Норми і правила моральної поведінки у взаєминах із однолітками та дорослими.</p> <p><b>Орієнтовні твори української літератури:</b> Б. Грінченко «Украла». В. Винниченко «Федько-халамидник».</p> <p><b>Моральні якості:</b> доброта, доброзичливість, чесність, повага, співчуття, ввічливість, терпимість.</p> <p><b>Методи:</b> Бесіда «Коли в серці живуть добринки», «Вчимося бути добрими людьми», «Людей я буду любити, добро й милосердя чинити». Дискусія «Чарівні слова відкривають серця», «Якщо ти погано вчинив». Вправи: «Як би вчинив...», «Мій день, мої вчинки». Гра «Кошик добрих учинків».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– аналізує та адекватно оцінює власну поведінку та поведінку суб'єктів взаємин;</li> <li>– знає та дотримується моральних норм у взаєминах із однолітками та дорослими в урочний та позаурочний час (при необхідності під контролем педагога);</li> <li>– вміє працювати (проводити дозвілля) в колективі;</li> <li>– розуміє необхідність враховувати думку колективу;</li> <li>– вміє підкорятися вимогам колективу.</li> </ul>	<p>Формування розуміння взаємодії людей у колективі, суспільстві та безконфліктність їх спілкування, толерантного ставлення до інших людей; формування вміння порівнювати свої уявлення щодо позитивних і негативних аспектів взаємин із оцінками товаришів, аналізувати результати; формування вміння поводити себе адекватно ситуації; удосконалення навичок діалогічного та монологічного мовлення.</p>
3.	2 години	<p><b>Емоції у взаєминах і їх регулювання.</b> Емоції і почуття. Види емоцій. Вплив емоцій на взаємини. Контроль над власними емоціями. Способи подолання негативних емоцій (зздрощів, ненависті, образ тощо). Вплив настрою людини на якість взаємин. Емпатія та форми її прояву. Співчуття, співрадість у взаєминах із іншими.</p> <p><b>Орієнтовні твори української літератури:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– усвідомлює наявність у себе власних емоцій, почуттів, бажань, переживань;</li> <li>– визначає емоційний стан іншої людини;</li> <li>– уміє аналізувати власні емоції та почуття;</li> <li>– самостійно описує свої емоції та почуття в процесі моделювання заданих ситуацій та в повсякденному житті;</li> <li>– визначає, описує та оцінює емоційні стани, почуття інших людей і героїв</li> </ul>	<p>Поглиблення уявлень про особливості прояву емоційних станів людини; розвиток емоційно-чуттєвої сфери; формування вміння регулювати зовнішні прояви емоцій; формування вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; виховання стриманості,</p>

		<p>І. Нечуй-Левицький «Микола-Джержя».</p> <p>І. Франко «Захар Беркут».</p> <p><b>Моральні якості:</b> доброта, доброзичливість, чесність, повага, співчуття, ввічливість, терпимість.</p> <p><b>Методи:</b> Практичні вправи: «Продемонструй стан», «Вислови почуття», «Чи вмієш ти контролювати себе?».</p>	<p>літературних творів; – аналізує виражальні засоби художнього твору; – адекватно виражає свої емоції та почуття до суб'єктів взаємин.</p>	<p>зваженого і толерантного ставлення до суб'єктів взаємин; розвиток діалогічного та монологічного мовлення.</p>
4.	2 години	<p><b>Порушення взаємин та шляхи їх виправлення.</b> Конфлікт. Програма дій у ситуації конфлікту. Прояви ввічливості, делікатності, такту, витримки та терпіння у конфліктних ситуаціях.</p> <p><b>Орієнтовні твори української літератури:</b> І. Нечуй-Левицький «Микола-Джержя». І. Франко «Захар Беркут». В. Винниченко «Федько-халамидник», Г. Тютюнник «Вогник далеко в степу». Є. Гуцало «Хто ти?».</p> <p><b>Моральні якості:</b> доброта, доброзичливість, чесність, повага, співчуття, ввічливість, терпимість.</p> <p><b>Методи:</b> Практичні вправи: «Як вийти із ситуації». Рольова гра «Моделювання конфліктних ситуацій і пошук стилю раціональної поведінки в них».</p>	<p>– аналізує взаємини з однолітками та дорослими, шукає шляхи порозуміння; – розповідає про справи, які можна виконувати з іншими людьми, пропонує шляхи вирішення конфліктних ситуацій.</p>	<p>Формування адекватного та критичного ставлення до своєї поведінки та поведінки суб'єктів взаємин; формування здатності самостійно вирішувати життєві ситуації.</p>
<b>Старшокласник як суб'єкт взаємин (у сім'ї, школі, суспільстві)</b>				
5.	3 години	<p><b>Мій клас.</b> Взаємини у шкільному колективі. Способи успішного самоствердження у колективі</p>	<p>– Знає та формулює правила поведінки в класі;</p>	<p>Уточнення та розширення уявлень про правила</p>

	<p>(активність, самостійність, принциповість, власна думка, особиста позиція, незалежність). Визнання цінності особистості іншого. Правила поведінки в класі. Конфлікти в класі та шляхи їх вирішення.</p> <p><b>Орієнтовні твори української літератури:</b>  С. Гридін «Не такий».  Б. Грінченко «Украла», «Дзвоник». Завдання: поміркуйте, чи виникають у вашому класі подібні ситуації? Як це позначається на самопочутті школярів та на якості взаємин?  В. Винниченко «Федько-халамидник»,  Г. Тютюнник «Вогник далеко в степу».  «Скарбничка мудрості».  Прислів'я:  – про взаємодопомогу та відповідальність: «Тій людині пошана, яка для інших живе», «Хто людей не поважає, сам поваги не має»;  – про чесність: «Правда світліша за сонце», «Чесному всюди честь», «Правда – як олія, скрізь наверх спливає»;  – про чуйність: «Добра людина надійніше кам'яного мосту», «Добре далеко розходиться, а лихе ще далі», «Не одежа красить людину, а добрі діла».</p> <p><b>Моральні якості:</b> чесність, порядність, вірність у дружбі.</p> <p><b>Методи:</b>  Дискусія «Яку роль виконують прізвиська». Поміркуйте, чи добре посуваються твої ровесники, якщо до них звертаються на прізвисько, а не на ім'я?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– визначає свою роль у класному колективі;</li> <li>– аналізує діяльність класу;</li> <li>– розуміє необхідність вирішувати окремі конфлікти, що виникають у класі.</li> </ul>	<p>поведінки в класі; розуміння своєї ролі у класному колективі; толерантного ставлення до інших суб'єктів взаємин.</p>
--	---	---	---

		Складання картограми «Позитивні та негативні сторони взаємин із однолітками».		
6.	3 години	<p><b>Взаємини в сім'ї. Шляхи взаєморозуміння.</b> Вплив родини на розвиток культурної особистості. Особливості взаємин між дітьми й батьками. Ставлення підлітка до батьків. Шляхи взаєморозуміння.</p> <p><b>Орієнтовні твори української літератури:</b> А. Дімаров «Блакитна дитина». Доброта і любов, розуміння в українській родині. І. Нечуй-Левицький «Микола-Джеря». І. Франко «Захар Беркут». В. Винниченко «Федько-халамидник», Г. Тютюнник «Вогник далеко в степу». Б. Антоненко-Давидович «Слово матері». Є. Гуцало «Хто ти?».</p> <p><b>Моральні якості:</b> пошана, повага та любов до батьків, шанобливе ставлення до матері, доброзичливість, доброта та черствість, любов та байдужість, чуйність та щирість у взаєминах.</p> <p><b>Методи:</b> Бесіда «Шануй батька й неньку». Дискусія «Традиції та реалії моєї родини». Практичні вправи «Сімейний альбом», «Цінні якості моїх батьків». Обговорення «Ідеальні взаємини у сім'ї».</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– розуміє роль родини у власному житті;</li> <li>– розповідає про свою родину, визначає традиції та родинні цінності;</li> <li>– усвідомлює необхідність їх дотримуватися;</li> <li>– розуміє необхідність прислухатися до членів сім'ї та враховувати їхню думку;</li> <li>– знає, як можна уникати конфліктів у сім'ї;</li> <li>– шанує сімейні звичаї та родинні цінності;</li> <li>– знає про необхідність будувати майбутні особисті сімейні взаємини на основі моральних норм (взаємна повага, поступливість тощо).</li> </ul>	<p>Розширення світогляду учнів, шанобливого ставлення до традицій та цінностей, які має родина; формування вміння враховувати думку інших людей, адекватно оцінювати власні вчинки та вчинки суб'єктів взаємин; виховання моральних якостей (чуйність, чесність, толерантність, милосердя, співпереживання, повага); формування вміння уникати конфліктів, йти на поступки, прощати та просити пробачення; формування вміння аналізувати конфліктні ситуації, давати їм моральну оцінку, знаходити взаємопорозуміння; збагачення емоційно-чуттєвої сфери; виховання доброзичливого ставлення одне до одного.</p>
7.	3 години	<p><b>Мої друзі.</b> Товариш, друг. Правила товаришування. Взаємини між друзями. Конфлікти між друзями. Розв'язання конфліктів. Взаємодопомога та взаємопідтримка.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– аналізує дружні взаємини, дає їм оцінку;</li> <li>– з'ясовує можливі причини конфліктів між друзями та шляхи їх подолання;</li> <li>– розрізняє справжню дружбу від вигаданої.</li> </ul>	<p>Розширення уявлень про взаємодопомогу та взаємопідтримку; формування навичок справжньої дружби, вміння</p>

	<p><b>Орієнтовні твори української літератури:</b> Г. Тютюнник «Вогник далеко в степу».</p> <p>«Скарбничка мудрості».</p> <p>Прислів'я: – про дружбу: «В пригоді пізнавай приятеля», «Для приятеля нового не пускайся старого», «Друга шукай, а найдеш – міцно тримай», «Дружба, мов дзеркало, розіб'єш – не склеїш», «З другом говори ввічливо: від грубого слова близький, стає чужим», «Що одному не дається, те гуртом легко береться», «Старий друг краще нових двох».</p> <p><b>Моральні якості:</b> любов, чесність, доброта, милосердя, співчуття.</p> <p><b>Методи:</b> Дискусія «Якщо твій друг помилився...», «Як і чим випробовується дружба», «Правила товаришування». Складання розповіді «Мій друг».</p>		<p>вирішувати конфліктні ситуації між друзями.</p>
--	---	--	--