

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти**

На правах рукопису

ДАНИЛЕВСЬКА АНАСТАСІЯ ВАЛЕРІЇВНА

**ФОРМУВАННЯ
МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ
У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

Спеціальність: 016 «Спеціальна освіта»
Освітня програма Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка)
Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ
Протокол №
від “___” _____ 2024 р.

Завідувач кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

_____ професор Кузава І.Б.

Науковий керівник:
СТАСЮК ЛЮДМИЛА ПАВЛІВНА
кандидат педагогічних наук, доцент

ЛУЦЬК – 2024

Анотація

Данилевська А.В. Формування морально-етичних норм поведінки у здобувачів початкової освіти спеціальної школи.

Магістерська робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (Корекційна психопедагогіка (олігофренопедагогіка)) Волинського національного університету імені Лесі Українки, Луцьк, 2024

Магістерська робота містить результати теоретико-експериментального дослідження проблеми морально-етичних норм поведінки в здобувачів початкової освіти спеціальної школи. Проблема розв'язується на основі педагогічного забезпечення формування у вихованців спеціальної школи морально-етичних норм поведінки в процесі уроків з соціально-побутового орієнтування.

Вивчено складові морально-етичних норм поведінки, критерії оцінювання, розроблено методику їх дослідження в здобувачів початкової освіти з порушеннями інтелектуального розвитку. Обґрунтовано форми, методи та засоби формування в третьокласників спеціальної школи норм морально-етичної поведінки.

Доведено, що використання на уроках соціально-побутового орієнтування системи вправ, наближених до умов предметно-практичної діяльності, забезпечує достатній рівень формування у здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями морально-етичних норм поведінки.

Ключові слова: мораль, моральні норми, поведінка дітей, здобувачі освіти, інтелектуальні порушення, етичні норми поведінки.

Abstract

Danilevska A.V. Formation of moral and ethical norms of behavior in primary education students of a special school

Master's thesis for the second (master's) level of higher education in the specialty 016 Special Education (Correctional Psychopedagogy (Oligophrenopedagogy)) of the Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk, 2024

The master's thesis contains the results of a theoretical and experimental study of the problem of moral and ethical norms of behavior in primary education students of a special school. The problem is solved on the basis of pedagogical support for the formation of moral and ethical norms of behavior in students of a special school during lessons on social and everyday orientation.

The components of moral and ethical norms of behavior, assessment criteria, and a methodology for their research in primary education students with intellectual disabilities have been studied. The forms, methods and means of forming moral and ethical behavior in third-graders of a special school are substantiated.

It is proven that the use of a system of exercises in social and everyday orientation lessons, close to the conditions of subject-practical activity, ensures a sufficient level of formation of moral and ethical norms of behavior in primary school students with intellectual disorders.

Keywords: morality, moral norms, children's behavior, students of education, intellectual disorders, ethical norms of behavior.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ	8
1.1. Сутність та змістова характеристика ключових понять дослідження.....	8
1.2. Особливості формування в здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями норм морально-етичної поведінки.....	13
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ.....	26
2.1. Методика побудови експериментального дослідження	26
2.2. Аналіз та узагальнення результатів експериментально-дослідницької роботи	33
ВИСНОВКИ	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	62
ДОДАТКИ	68

ВСТУП

Актуальність дослідження. Виховання у здобувачів початкової освіти спеціальних шкіл моральної поведінки є найскладнішим і, водночас, відповідальним завданням. Складність цієї проблеми полягає в тому, що, крім недорозвитку складних форм пізнавальної діяльності, їм притаманні порушення особистісних якостей та емоційно-вольової сфери. Своєрідно в дітей цієї категорії формуються стійкі психічні процеси, що визначають їхні дії, вчинки, поведінку в цілому. Як зазначають І.Єременко, А.Капустін, Н.Тарасенко, М.Хорунжа, «...навіть для учнів старших класів характерні низький рівень розуміння моральних норм, труднощі в правильному оцінюванні моральних якостей особистості» [42, с.76].

Крім досліджень, присвячених різним аспектам вивчення особистості дітей з інтелектуальними порушеннями у розвитку, І.Єременко, В.Синьов, В.Бондар, В.Тарасун, Л.Фомічова, М.Шеремет, О.Хохліна, Г.Мерсіянова, А.Белкін, А.Капустіна та ін. наголошують, що порушення розвитку пізнавальної діяльності й емоційно-вольової сфери ускладнює формування в дітей з порушеннями інтелекту змісту морально-етичних цінностей, проте не змінює загальної соціальної спрямованості виховного процесу в спеціальній школі. Виховання дітей з особливими освітніми потребами ґрунтується на тому, що водночас з дефектом виникають і компенсаторні можливості для подолання його наслідків. Ці можливості мають використовуватися як рушійна сила. Завдання вчителя – спрямувати зусилля на компенсацію порушень, при цьому неприменшуючи недоліків і не відступаючи від командних правил і вимог.

Актуальність даної проблеми зумовили вибір теми нашого магістерського дослідження «Формування морально-етичних норм поведінки у здобувачів початкової освіти спеціальної школи».

Мета дослідження: вивчити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити дидактичні умови формування та засоби

корекції морально-етичних норм поведінки у здобувачів початкової освіти спеціальної школи.

Відповідно до мети дослідження визначені такі **завдання**:

- проаналізувати ключові поняття дослідження;
- вивчити особливості розвитку морально-етичних норм поведінки у здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями;
- визначити критерії та рівні сформованості морально-етичних норм поведінки у здобувачів початкової освіти означеної категорії;
- розробити та експериментально перевірити методичну систему формування у здобувачів початкової освіти морально-етичних норм поведінки.

Об'єкт дослідження: освітній процес у спеціальній школі.

Предмет дослідження: умови формування морально-етичних норм поведінки та засоби її корекції у здобувачів початкової освіти спеціальної школи.

Методи дослідження: теоретичні (вивчення й аналіз психологічної та педагогічної наукової літератури з досліджуваної проблеми) та емпіричні (бесіди, анкетування, спостереження, аналіз продуктів діяльності учнів, констатувальний і формувальний експерименти, процедура обробки даних).

База дослідження: експериментальна робота проводилась у Затурцівській спеціальній школі «Центр освіти» Волинської обласної ради. У експериментальній роботі брали участь здобувачі освіти 3-го класу.

Наукова новизна й теоретичне значення результатів дослідження визначаються тим, що: розроблено показники, критерії та визначено рівні сформованості змістово-когнітивного, мотиваційного та поведінкового компонентів морально-етичної поведінки третьокласників спеціальної школи; уточнено та подальшого розвитку набула методика корекційно-виховної роботи зі здобувачами освіти 3-го класу спеціальної школи у єдності її змісту, форм і методів.

Практична значущість Розроблена методична система формування у здобувачів початкової освіти морально-етичних норм поведінки може бути використана вчителями у процесі навчання соціально-побутового орієнтування дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями та здобувачами вищої освіти під час проходження виробничої практики в спеціальних закладах освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та методичні положення магістерського дослідження доповідались і обговорювались на методичній раді в Затурцівській спеціальній школи «Центр освіти» Волинської обласної ради (25.04.2024р.), IV Всеукраїнській науково-практичній конференції «Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти» (16-19 травня 2024 р.).

За темою дослідження опубліковані тези : Особливості формування морально-етичних норм поведінки здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями. *Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти.* Збірник тез доповідей IV Всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. проф. І.Б. Кузави. Луцьк, 2024. С. 273-278.

Структура дослідження: Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

1.1. Сутність та змістова характеристика ключових понять дослідження

Морально-етичне виховання дітей молодшого шкільного віку є однією з найважливіших складових формування різнобічно розвиненої особистості. Основний його зміст – цілеспрямоване формування моральної свідомості, розвитку моральних почуттів і ставлень, виховання звичок моральної поведінки [36, с. 122]. Моральні якості не виникають самі по собі. Вони виховуються в процесі всього життя, головним чином, в процесі всіх видів діяльності.

Моральне виховання починається в родині, продовжується у дошкільних закладах, загальноосвітніх школах, пізніше – у вузах та інших навчальних закладах.

Процес морально-етичного виховання здійснюється у взаємозв'язку з інтелектуальним розвитком особистості та формуванням її вольових якостей.

Розкриваючи специфіку морально-етичних норм поведінки дітей з порушеннями психофізичного розвитку, варто окреслити той понятійно-термінологічний апарат, який ми будемо використовувати в нашому дослідженні.

Мораль (лат. *Morales* – моральний, від *mores* – звичаї) – одна із форм суспільної свідомості, яка означає сукупність певних принципів і правил, норм поведінки людей, регулює їхні стосунки між собою та визначає їхнє ставлення до суспільства й держави [12, с.21].

Мораль – це сукупність норм поведінки людей, що регулюють їх відношення до суспільства, нації, колективу, один до одного, підтримане особистим переконанням, традицією, суспільною думкою [14].

Мораль – це система поглядів і уявлень, норм і оцінок, що визначають поведінку людей [19, 101].

Поведінка дітей – це сукупність вчинків, які характеризують загальне моральне обличчя школяра, його ставлення до самого себе, до інших людей, до суспільства [14].

Мораль розглядається у широкому і вузькому розумінні. Термін використовується вузько, коли враховуються інтереси лише своєї сім'ї, школи, жителів населеного пункту. У цьому випадку нерідко абстрагуються від деяких принципів загальнолюдської та національної моралі. У загальному аспекті мораль – це ідеї, принципи й закономірності, ціннісні орієнтації гуманних, демократичних відносин, які в конкретних умовах реалізуються у системі постійно вдосконалюваних норм, процедур і правил діяльності та поведінки в інтересах усіх. Найвищий рівень моралі там, де впроваджуються й удосконалюються гуманні відносини, повага і любов до людини, доброта, свобода, рівність, верховенство народної культури, красивого у житті.

Центральним у понятті «мораль» є ставлення до людини і природи, до міжособистісних і суспільних відносин і самі гуманні відносини. У процесі спільної діяльності і гуманних відносин народжуються принципи, закони норми та правила співжиття. Ними й регулюються відносини між людьми та природою в будь-яких ситуаціях.

Мораль, моральні норми поведінки дуже тісно пов'язані з поняттям «етика», «етичні норми поведінки».

Етика (грец. *ethika* від *ethos* – звичка) – філософська наука, об'єктом вивчення якої є мораль [12, с.36].

Етика вбачає своє завдання не тільки в тому, щоб навчити моралі – запропонувати ідеальну модель міжлюдських відносин, в якій немає відчуженості між індивідом і родом, а щастя збігається з добром. Такою є кінцева ціль моральності.

Етика поділяється на три складові моральності:

Інстинкт спілкування і взаємної допомоги (суспільний інстинкт, оскільки спілкування відбувається в певному середовищі людей, групі, колективі. Саме звідси і походить потреба діяльності особистості в колективі) [17, с.32].

Почуття справедливості з його неминучим почуттям рівності чи рівноправності і рівноправного самостримання. Завдяки їм людина настільки звикає розуміти відчувати вплив її вчинків на все суспільство, що вона не дозволяє собі ображати інших навіть тоді, коли їй доводиться відмовлятися від задоволення своїх потреб; вона настільки ототожнює свої почуття з почуттями інших, що буває готова віддати свої сили на користь інших, не чекаючи нічого натомість.

Ці почуття впливають в третю якість – самопожертву.

Отже, мораль виникла із об'єктивної необхідності регулювати взаємовідносини людей, погоджувати їхні дії, вчинки з метою збереження цілісності певної соціальної спільності. Оскільки моральність має суспільний характер (загальнолюдський), то і під нормами моральності слід розуміти вимоги суспільства до поведінки людей у певних ситуаціях, що часто повторюються. Дотримання їх необхідне для підтримання людського співжиття, соціальної взаємодії людей, узгодження суспільних і особистих інтересів.

Норми моральності конкретизуються у моральних цінностях, моральних принципах, моральному ідеалі.

Моральні цінності – одна із форм виявлення моральних ставлень суспільства. Під цінностями розуміють, по-перше, моральне значення, гідність особистості (групи осіб, колективу) і її вчинків чи моральні характеристики суспільних інститутів; по-друге, цінність уявлення, що стосується галузі моральної свідомості – моральні норми, принципи, ідеали, поняття добра і зла, справедливості, щастя [19, с. 103].

Значущими цінностями в практиці морального виховання є життєрадісність, чесність, тверда воля, висока загальна культура,

вихованість, самоконтроль, сміливість у відстоюванні власної думки, чуйність, відповідальність.

Моральні цінності втілюються у різноманітних виявах активності та самоактивності людини, спрямованих на утвердження в людських стосунках засад доброти, справедливості, толерантності, щирості, сумлінності, взаємоповаги, власної гідності, відповідальності, принциповості.

Моральні принципи – одна із форм моральної свідомості, в якій моральні вимоги виражаються найбільш узагальнено. Якщо норма передбачає, які конкретно вчинки людина повинна здійснювати, а поняття моральної якості характеризує окремі сторони поведінки і риси характеру, то принципи в загальній формі розкривають зміст тієї чи іншої моральності, виражають у моральній свідомості суспільства вимоги, що стосуються моральної сутності людини, її призначення, сутності її життя і характеру взаємовідносин між людьми.

Моральний ідеал — поняття моралі, в якому виражаються вимоги суспільства до людей у вигляді конкретного образу морально досконалої особистості, що втілює кращі моральні якості, схвалені суспільством уявлення про взірець поведінки і відносин між людьми, які стають збуджувачами і ціллю морального розвитку суспільства й особистості [34].

Суспільні норми поведінки формуються на основі загальноприйнятого певним суспільством ідеалу, який є носієм ідеальних норм і правил людського співжиття. Такий ідеал є орієнтиром моральних якостей особистості. У народному досвіді, в традиціях і звичаях, що шліфувалися протягом віків, у яскравих образах, життєстверджуючих дотепках, афоризмах, приказках, прислів'ях закладено мудру народну філософію, своєрідний моральний Кодекс, визначено поведінкові норми — бути чесним, правдивим, скромним, совісним, працьовитим, милосердним, поважати старших, турбуватися про батьків, не нищити природу тощо.

Норми поведінки знаходять вияв у:

– ставленні людини до народу, Батьківщини, національної культури, історії, народних звичаїв, що дозволяє говорити про патріотизм людини, її повагу до свободи інших народів;

– ставленні до праці, національного багатства, природи. Серед багатьох цінностей людського життя праця займає особливе місце. Уже сам факт, працює людина чи є простим споживачем, визначає зміст її життя, розуміння щастя, добра. А.С. Макаренко говорив, що «... людина, яка не вміє нічого робити, викликає жалість і осудження» [36, с.214]. К.Д. Ушинський зазначав «... якщо у людини не виявиться своєї власної праці в житті, то вона позбувається справжнього шляху, і перед нею відкриваються два інших, обидва однаково згубні: дорога невтомного незадоволення життям, похмурої апатії та бездонної нудоти або шлях добровільного непомітного самознищення, по якому людина швидко опускається до дитячих утіх чи скотинячої насолоди» [36, с. 217];

– ставлення до національного багатства, природи здійснюється в процесі екологічного виховання, яке передбачає: формування системи наукових знань, ціннісних орієнтацій, поглядів і переконань, що забезпечують формування і необхідне ставлення здобувачів освіти до оточуючого світу на основі принципів моралі; виховання у дітей потреби свідомо дотримуватись екологічних норм і правил у власній поведінці; нетерпимість до проявів безвідповідального ставлення до навколишнього світу; формування навичок екологічної діяльності, які у здобувачів освіти виявляються в діях, по захисту, догляді і покращанню природного оточення, в пропаганді екологічних знань.

Про моральність свідчить і ставлення дитини до людей, всього живого, що дозволяє говорити про почуття дружби, любові, поваги до друзів, батьків, старших (чуйність, тактовність, повага, гуманізм, турбота про оточуючих людей, нетерпимість до проявів приниження, ображення особистості, несправедливості).

Одне із найважчих, але при цьому досить істотних завдань виховання— набуття моральних умінь і навичок. Чим краще відпрацьовано практичні уміння, чим різноманітніші моральні навички, тим активнішою є роль звичок у поведінці людей. Завдяки умінням люди здатні легко і природно наслідувати норми моральності. В їхніх вчинках органічно злиті знання і дія, а це найкраще підтвердження їхньої моральної цілісності, високого рівня моральної сформованості.

Отже, суспільні норми поведінки формуються на основі загальноприйнятого певним суспільством ідеалом, який є носієм ідеальних норм і правил людського співжиття. Такий ідеал є орієнтиром моральних якостей особистості. У народному досвіді, в традиціях і звичаях, що шліфувалися протягом віків, у яскравих образах, життєстверджуючих дотепках, афоризмах, наказах, прислів'ях закладено мудру народну філософію, своєрідний моральний кодекс, визначено поведінкові норми —бути чесним, правдивим, скромним, совісним, працьовитим, милосердним, поважати старших, турбуватися про батьків, не нищити природу тощо.

Моральне виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку — це вивчення теоретичних основ моралі, формування в них моральних уявлень і понять, організація досвіду їхньої моральної поведінки і діяльності, які відповідають вимогам моралі нашого суспільства.

1.2. Особливості формування у здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями норм морально-етичної поведінки

Моральний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями, як і їх загальний розвиток, забезпечує спеціально організований виховний вплив і передбачає максимально можливе культурне зростання. Культурна відсталість дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями є результатом умов і особливостей їх розвитку [7].

Своєрідність психічного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку (надалі ППР) полягає в тому, що внаслідок

первинного дефекту, безпосередньо спричиненого тими чи іншими хвороботворними факторами, виникають вторинні відхилення, які проявляються в процесі онтогенетичного розвитку дитини, на що в свій час указував Л. Виготський.

Специфіка психічного розвитку дітей з ППР пояснюється ознаками розумової відсталості, які виникають внаслідок органічного ураження головного мозку, а це опосередковано відбивається на формуванні особистості. Н. Коломінський зазначав, що «...патологічна інертність нервових процесів, слабкість змикальної функції кори головного мозку, широка генералізація порушень прямо впливають на моральний розвиток особистості розумово відсталої дитини» [7].

За даними Е.Іванова, Л.Шипіциної, «...якісно неоднорідний уроджений недорозвиток мозку, тотальний психічний недорозвиток не тільки спотворюють темперамент дитини, й деформують становлення характеру й особистості в цілому. Порушується темп становлення окремих сторін психіки й особистості, що саме по собі впливає на формування соціальних форм поведінки» [7]. Ці дослідники також стверджують, що, крім особливостей недорозвитку вищих рівнів психіки, зумовлених біологічними причинами, на формування порушеної поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями впливають соціально-психологічні фактори: виховання, навчання, школа, сім'я, вулична група, учасниками якої є здобувачі освіти.

Помічено, що в такої дитини спостерігаються неадекватність поведінки, своєрідність і сповільненість формування нових навичок та звичок, труднощі в регуляції поведінки, становлення її довільності. Особливість поведінки зумовлена підвищеною навіюваністю і неадекватним оцінюванням ситуацій, власних вчинків та можливостей.

Поведінка складається з ряду вчинків у ставленні до інших і визначається власними спонукальними мотивами. У дітей з інтелектуальними порушеннями вчинки бувають, як правило, імпульсивними, необдуманими або ж диктуються власними бажаннями, без урахування інших [34].

Згідно дослідження Е. Іванова та Л. Шипіциної про етіопатогенез порушень поведінки учнів «...усі учні за ступенем і характером порушень поведінки умовно діляться на три групи.

I група – порушення поведінки обмежуються межами школи-інтернату й пов'язані із шкільною недисциплінованістю, неслухняністю, дрібними крадіжками, бійками та курінням;

II група – порушення поведінки виходять за рамки школи й містять певну соціальну небезпеку: втечі зі школи, крадіжки, жебракування, хуліганські вчинки, підпали, відхилення в соціальній поведінці, суїцидні вчинки та їх демонстрування;

III група – ті самі порушення поведінки, що і в другій групі, але, до того ж, страждають на наркоманію і токсикоманію» [42, с.67-68].

Характерними для учнів першої групи були підвищена образливість, емоційна вразливість, афективна збудливість, емоційна нестабільність, іпохондричність, плаксивість. Вони в своїй поведінці опинялись на межі допустимого й часто переходили цю межу, що призводило до недисциплінованості.

В учнів другої групи спостерігались явища гіперкінетичного синдрому різного ступеня: від незначної метушливості до постійного рухливого занепокоєння. Вони проявляли певну активність, ініціативність, але через рухливу розгальмованість були недостатньо керовані, легко потрапляли до складу недисциплінованих. Імпульсивність і хаотичність поведінки, реагування на негайне спонукання без боротьби мотивів, недостатня можливість критично осмислити свої вчинки, і, тим більше, поведінку в цілому, призводили до серйозних недоліків поведінки, вади якої посилювалися порушеннями емоційно-вольової сфери [42].

В одній частині дітей на фоні доброзичливого й дещо піднесеного настрою майже без особливої на те причини виникали сильні афективні реакції, які супроводились агресивними діями, втечами, інколи самоушкодженнями; в іншій – емоційні порушення виражались постійною

напруженістю афекту. На цьому фоні епізодично виникали без особливої на те причини десфоричні стани: злісний настрій, схильність до агресивних дій, нерідко спостерігалися садистські дії, прагнення до самоушкоджень, суїцидні спроби.

Діти третьої групи ставали токсикоманами, наркоманами через підвищену навіюваність, наслідуваність, порушення потягів, зниження інтелекту й неможливість критично оцінити свої дії [42].

З описаного вище, можемо зробити висновок, що в учнів допоміжної школи через зниження інтелекту та зміни в емоційно-вольовій сфері відбуваються порушення поведінки, що можуть проявлятися як у вигляді незначного непослуху, так і становити серйозну загрозу здоров'ю самої дитини й навколишніх.

За визначенням К. Лебединської, Г. Запрягаєв «... основною причиною розладів поведінки підлітків-олігофренів є хворобливе переживання власної неповноцінності, нерідко ускладненої інфантилізмом, негативним впливом середовища та інших обставин» [41, с. 59].

Значне місце в порушеннях поведінки дітей з ППР відводиться психотравмуючим факторам. Фау, Ендрю, Мен, Дехарт кваліфікують ці порушення як психологічні реакції компенсацій та гіперкомпенсацій. І. Юркова відмічає схильність до реактивних депресій, В.Кречмер – неврозів, Я.Комендер, Л.Поперечна – хвилювань, пов'язаних з невдалим перебуванням у масовій школі.

Серед типів порушень поведінки, що спостерігаються в підлітків-олігофренів, найбільше значення мають психопатоподібні розлади (К.Лебединська), які перешкоджають соціальній адаптації (О.Агавелян, М.Розова, В.Петруняк та ін.) та нерідко сприяють формуванню асоціальних форм поведінки і правопорушенням (В.Гроховський, О.Фрейєров та ін.).

Порушення пізнавального розвитку дітей з ППР значною мірою ускладнюють правильне самостійне узагальнення дитиною тих поведінкових

дій, які повинні трансформуватися в загальні ідеї – переконання, що регулюють поведінку.

Маючи труднощі в розумінні єдності загального і конкретного здійснення не тільки індуктивних, а й дедуктивних висновків, діти з ППР часто є нездатними до перенесення навіть, здавалося б, виниклого узагальнення в нову ситуацію, де воно має реалізовуватись у конкретному поведінковому акті. Тому поведінка дітей з ППР проявляється в ряді випадків неадекватно до ситуації, суперечить тим етичним нормам, знання про які сформувалися. Невміння розібратись у ситуації, усвідомити причинно-наслідкові зв'язки між учинком і його результатом, встановити значення дії іншої особи часто є справжньою причиною порушень поведінки дітей з ППР.

Незважаючи на те, що діти з ППР мають спільну симптоматику, їм також притаманні риси, які істотно відрізняють одну групу від іншої. Одні вихованці є спокійними в своїй поведінці, систематично легко виконують вимоги вчителя і проявляють лише ті вади, які пов'язані з недоліками їхньої пізнавальної діяльності. В інших дітей, крім порушень пізнавальної діяльності, відбуваються зміни в емоційно-вольовій сфері. Деякі з них патологічно збудливі, розгальмовані, їх важко організувати. А частина дітей, навпаки, легко гальмуються, стають інертними, млявими. Є й такі, у котрих недорозвиток пізнавальної діяльності поєднується з різким порушенням цілеспрямованої діяльності й мотивації поведінки [57, с.123]. На це у свій час указувала й М.Певзнер. Вона висловила думку про чітку залежність проявів емоцій від того, до якої клінічної групи належить дитина. Водночас науковець наголошувала, що всім дітям з ППР притаманні емоційна незрілість, недостатня диференційованість і нестабільність почуттів, значне обмеження діапазону переживань, крайній характер проявів радості, смутку.

Як свідчать В. Петрова та І. Білякова, емоційна сфера дітей з ППР характеризується незрілістю й суттєвим недорозвитком, пов'язаним переважно з недостатньо сформованими мимовільними психічними процесами. Такі діти схильні до полярних, позбавлених тонких відтінків

емоцій, що є поверховими, нетривкими, підвладними швидким, часто різким змінам. Проте в деяких дітей спостерігається інертність емоційних реакцій, що нерідко мають виражений егоцентричний характер. Інколи емоції бувають неадекватні тим впливам, які на них діють. Учені також засвідчують, що розумово відсталі учні слабо контролюють свої емоційні прояви, а часто й не намагаються цього робити [57, с. 139].

Як зазначає Г.Дульнєв «... емоції таких дітей є нестійкими, лабільними, мінливими. Нерідко в них проявляються патологічні особливості в емоційно-вольовій сфері у вигляді підвищеної дратівливості, плаксивості, різних афективних вибухів» [60, с. 53]. Крім того, на розвиток особистості дітей з ППР безпосередньо впливають обмежений чуттєвий і практичний досвід, недостатнє розуміння психології інших людей, соціальних і моральних вимог.

Науковці Н.Борякова, Т.Головина, Е.Євлахова, Ж.Назамбаєва, І.Соловйов та ін. стверджують, що дітям з ППР недоступні для розуміння складні емоції соціального та морального характеру, а також тонкі відтінки почуттів. Особливо ці недоліки проявляються у дітей з психопатичними рисами характеру, а також з порушенням ділянки лобних часток великих півкуль головного мозку.

Але, як свідчить В. Варянен «... найбільш зрозумілими для учнів з розумовим недорозвитком є реальні життєві ситуації. І якщо така дитина опиниться в доступній для розуміння ситуації, то вона здатна до переживань, емоційного відгуку й навіть може прийти на допомогу тоді, коли вона потрібна» [52, с. 355].

Учені Л. Виготський, Г. Дульнєв, Л. Занков, Н. Морозова, Б. Пінський, Р. Муравйова та ін. відмічають незрілість мотиваційної сфери у здобувачів освіти з ППР, 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.

Особливо зміненими є потреби і мотиви в дітей, які належать, за класифікацією М.Певзнер, до четвертої клінічної групи, де на фоні

недорозвитку пізнавальної діяльності чітко виступає недорозвиток особистості. Від решти дітей-олігофренів ці діти відрізняються чітко вираженими особливостями поведінки. Як зазначає Г.Дульнєв, «...у них немає вираженого ставлення до навколишніх людей, батьків, педагогів, дітей; вони не вміють спілкуватися з дітьми і дорослими. Їхня поведінка позбавлена стійких мотивів, вони часто невмотивовано відмовляються від запропонованого їм завдання. Деякі діти даної групи є пасивними і підвладними, легко підпорядковують свою поведінку встановленим правилам, але не можуть усвідомити їх; інші – збудливі, в них немає почуття страху, сорому, справжнього ставлення до ситуації і навколишніх» [5, с. 35].

Вказуючи на недиференційованість, вузькість діапазону переживань через слабо виражену боротьбу мотивів, О.Белкін зазначає «...Переживання розумово відсталих є досить примітивними, полюсними. Вони відчують тільки задоволення або незадоволення. Диференційованих тонких переживань у них майже немає. Розумово відсталі або чимось задоволені й радіють, або, навпаки, сумують і плачуть» [5, с. 53].

Отже, порушення мотиваційної структури дітей перешкоджає розвитку в них соціально значущих або суспільних форм поведінки, формуванню вищих емоцій, волювої активності й моральної зрілості, а також посилює девіантні форми поведінки і соціальну дезаптацію.

Водночас, у дефектологічній літературі наводяться дані про те, що під впливом спеціально організованого виховання з віком відбуваються поступові зміни в мотиваційній сфері здобувачів освіти з ППР.

Аналіз літературних джерел показав, що і загальмованим, і збудливим, і відносно урівноваженим дітям з ППР притаманне відставання в розвитку волі й характеру. В них відсутні рішучість, твердість волі, наполегливість у виконанні завдань, некритичність своїх і чужих вчинків, невміння доводити почату справу до кінця.

Серед багатьох компонентів особистості одним з основних є самооцінка. Їй належить важливе місце в процесі саморегуляції поведінки

людини і її взаємодії з навколишнім середовищем. Самооцінка відіграє значну роль у формуванні самосвідомості. Слід зазначити, що емоційний стан людини впливає на співвідношення самооцінки й рівня домагань. Адекватна самооцінка й відповідний їй рівень домагань – необхідна умова формування правильної поведінки індивіда.

Самооцінка є цінністю, якою людина наділяє себе в цілому чи окремі сторони власної особистості. Вона формується як результат зіставлення власних якостей з еталонами, зразками, втіленими в якостях інших людей, нормах моралі, і виконує регуляторну та захисну функцію, впливаючи на поведінку, діяльність та розвиток особистості (А.Белкін, Г.Дульнєв, Л.Занков, М.Кузьмицька, Ж.Назамбаєва, В.Петрова, Б.Пінський та ін.)

Л.Занков зазначав, що в дітей з ППР самооцінка завищена, і висловив припущення, що це зумовлено процесом їхньої псевдокомпенсації.

Г.Дульнєв і Б.Пінський також стверджували, що в дітей ППР завищена самооцінка. Ці діти переконані у своїй здатності справитися з будь-яким завданням, будь-якою роботою.

Дослідження М.Кузьмицької свідчить про неадекватність поведінки в дітей з ППР, про те, що здобувачі освіти не усвідомлюють наявних у них відхилень у розвитку і вважають, що їм доступна будь-яка спеціальність; із усіх небагатьох відомих вони називають найнедоступніші.

О.Белкін виділив ряд особливостей формування самооцінки в дітей з ППР. По-перше, формування самооцінки відбувається в них повільніше і з більшими труднощами, ніж у дітей з нормотиповим розвитком. Це зумовлено характером дефектів пізнавальної діяльності, негативними особливостями емоційно-вольової сфери, труднощами в спілкуванні, недостатньо адекватним сприйняттям дійсності та ін. По-друге, добитися адекватності самооцінки в здобувачів освіти спеціальних шкіл значно важче порівняно з дітьми з нормотиповим розвитком через зниження критичності й самокритичності [40].

Рівень самооцінки здобувачів освіти спеціальних шкіл тісно пов'язаний з різними видами діяльності. Як зазначив Н. Коломинський, «...найменш адекватно учні оцінюють свої можливості в навчальній діяльності» [53, с.30].

Як зазначають В. Петрова та І. Білякова, «.....на рівень самооцінки аномальних дітей впливають оцінки, що дають батьки або вчителі, тобто дорослі, які користуються в них авторитетом. Самостійно дітям важко оцінити свої якості та якості навколишніх» [42, с. 96].

Водночас усі, хто досліджував здобувачів освіти з ППР, зазначають, що чим більше виражений у них дефект, тим більше завищена самооцінка.

У цілому слід зазначити, що самооцінка здобувачів освіти спеціальних шкіл неадекватна, здебільшого завищена. Зниження самооцінки спостерігається в умовах постійної негативної оцінки індивіда навколишніми. Рівень сформованості самооцінки в здобувачів освіти з ППР залежить від ступеня вираження дефекту, вікових особливостей дітей та від правильного, систематичного, цілеспрямованого виховного впливу.

Здатність до узагальнення й закріплення в свідомості морально-етичних норм поведінки пов'язана із психічними операціями.

Мислення – процес опосередкованого й узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях [36]. У дітей з ППР органічне, дифузне ураження головного мозку, спричиняючи недосконалість пізнання, розвитку мовлення і практичної діяльності, визначає особливість їхнього мислення: аналіз предметів і явищ характеризується обмеженістю, хаотичністю, недостатньою осмисленістю; узагальнення спираються на зовнішні ознаки предметів, абстрагування – недоступне, виділення подібного і відмінного при порівнянні – ускладнене.

Відомо, що здобувачі освіти спеціальної школи характеризуються значним зниженням критичності й самокритичності, підвищеною навіюваністю. У зв'язку з цим вони легко піддаються негативному впливу, не розуміючи необхідності протистояти йому. Досліджуючи протиправну

поведінку неповнолітніх, В.Оржеховська дійшла висновку, «.....серед тих, хто стоїть на обліку в інспекції у справах неповнолітніх, значний відсоток становлять учні допоміжних шкіл. При цьому у вчиненні групових злочинів розумово відсталі найчастіше виконують допоміжну роль і майже не виступають як підбурювачі чи організатори» [39, с. 84].

Критичність мислення – це одна з важливих характеристик розуму. Слід зазначити, що навіть здобувачі освіти старших класів спеціальної школи недостатньо критично ставляться до результатів своєї мисленнєвої діяльності і не прагнуть перевірити себе. Їх задовольняють здобуті результати та відсутність бажання самостійно їх поліпшити.

Досліджуючи критичність мислення дітей молодшого шкільного віку з ППР різних клінічних груп, Ю. Матасов виявив порівняно високий рівень критичності в здобувачів освіти з неускладненою структурою дефекту. У дітей четвертої групи, за класифікацією М. Певзнер, характерний недорозвиток особистості, різко знижена цілеспрямованість мисленнєвої діяльності. У процесі виконання інтелектуальних завдань вони найчастіше проявляють зовнішню активність через відсутність усвідомлення дій. Проте, як зазначає учений, «.....учні всіх клінічних груп спроможні адекватно оцінювати результати своєї мисленнєвої діяльності, якщо розв'язують нескладні, доступні проблемні завдання» [15, с.64].

Запорукою успішності будь-якої діяльності (гра, навчання, пізнання, праця, поведінка) є увага. Причому, об'єктом уваги можуть бути навколишнє середовище, власні думки, відчуття, почуття, дії. Завдяки стійкості цього психологічного процесу формуються особистісні якості: цілеспрямованість, самостійність, дисциплінованість, наполегливість. Засвоєння здобувачами освіти морально-етичних знань також потребує певної сформованості довільної уваги.

Увага – це процес виділення об'єктів психічної діяльності серед багатьох, зосередження на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших. Проте в дітей з ППР вона характеризується цілою низкою

порушень: невеликим обсягом, нестійкістю, швидкістю переключення та ін. Як зазначають В. Петрова та І. Білякова, «...притаманне учням з недоліками розумового розвитку порушення довільної уваги перешкоджає формуванню в них цілеспрямованої поведінки й діяльності» [15, с. 73].

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку, особливо збудливі олігофрени та діти з переважними ушкодженнями лобних відділів кори головного мозку, характеризуються різким недорозвитком довільної уваги, спричиненим особливостями вищої нервової системи [57, с. 94]. Вони значно відстають у показниках стійкості й розподілу уваги від дітей з неускладненою формою олігофренії. А діти з домінуванням процесів гальмування мають найнижчий показник стійкості уваги. Отже, порушення уваги в дітей з ППР негативно впливає на формування та засвоєння морально-етичних норм поведінки.

В.Мачихіна зазначає, що звички моральної поведінки формуються та закріплюються в процесі практичної діяльності, спілкування [19, с.102].

На те, що спілкування є провідною умовою морального розвитку особистості з ППР, формування у неї поведінки, рис характеру та якостей, указував Н.Коломинський.

Питання про взаємодію мови та діяльності в дітей-олігофренів досліджував А.Лурія. Пізніше цю проблему вивчали Г.Дульнєв, В.Лубовський, К.Турчинська, Г.Мерсіянова та ін.

Виявлено, що діти з ППР стикаються з труднощами в розумінні запропонованої в словесній формі інструкції, в усвідомленні й вербалізації діяльності.

Найвищою формою словесної регуляції поведінки є планування діяльності. Планування потребує достатнього рівня розвитку практичного досвіду й мови. Однак в дітей з ППР погано розвинена здатність переносити набуті знання в аналогічні ситуації і наявні значні порушення в розвитку мовлення. Це призводить до того, що в них виникають труднощі в процесі послідовного виконання діяльності, а тим більше, словесного її планування.

Найідеальнішим результатом виховання можна вважати такий моральний розвиток особистості, коли повністю збігаються рівні розвитку моральної свідомості й моральної поведінки, коли вчинки, лінія поведінки перебувають у повній гармонії з її поглядами, свідомістю, переконаннями. Проте добитися єдності цих двох компонентів навіть у процесі виховання здобувачів освіти із нормотиповим розвитком дуже важко. Ще складнішим стає це завдання, коли йдеться про здобувачів освіти спеціальних шкіл та НРЦ, оскільки розрив між свідомістю й поведінкою в них може бути значним. У його основі лежать і суто специфічні причини.

Як слушно зауважує Г.Дульнев, «...деякі пункти «Правил поведінки школяра» можуть бути просто непосильними для справжнього розуміння розумово відсталими, а тому й не є регуляторами їхньої поведінки. Удаване засвоєння шляхом виділення тих чи інших правил, природно, також нічого позитивного не дає. Однак, крім простого нерозуміння різних правил поведінки, в практиці роботи з розумово відсталими дітьми зустрічається складніше явище, яке полягає в тому, що вони засвоюють норми поведінки тільки в застосуванні до суто певних, конкретних умов» [7].

Отже, у дітей з ППР потрібно виховувати звички моральної поведінки навіть у тих випадках, коли вони ще не в змозі зрозуміти глибину їх змісту. Хоча механізм такої поведінки пов'язаний з копіюванням, наслідуванням, автоматичним засвоєнням, – це неминучий етап формування особистості. Такий етап має місце й у вихованні дітей із нормотиповим розвитком, однак у дітей з ППР він триває довше і є значно важчим.

Висновки до першого розділу

Розглянувши методологічні й теоретичні основи формування морально-етичних норм поведінки особистості, ми прийшли до таких висновків:

– мораль є певною формою свідомості – сукупністю усвідомлюваних людьми принципів, правил, норм поведінки;

– моральна норма може виступати і як елемент моральних стосунків, і як форма моральної свідомості. З одного боку, це норма поведінки, звичай, постійно відтворюваний в однотипних учинках багатьох людей як моральний закон, обов’язковий для кожної людини зокрема; з іншого – відображення в свідомості у вигляді відповідних правил, заповідей;

– моральні норми є елементарною формою моральної вимоги, певним взірцем поведінки, що відбиває усталені потреби людського співжиття та відносини, і мають обов’язковий характер;

– моральна поведінка формується на основі розвитку в дітей умінь усвідомлено сприймати та узагальнювати моральні норми, правильно організовувати власну моральну діяльність, аналізуючи та оцінюючи вчинки, взаємопов’язуючи знання і практичну моральну діяльність.

Отже, узагальнивши теоретичні положення психологів та педагогів, ми дійшли висновку, що формування морально-етичних норм поведінки особистості – це складний формотворчий процес, який іде від простих чуттєвих сигналів до складних моральних переконань, що й обумовлюють морально-етичну поведінку індивіда, яка включає знання, мотивацію та вчинок.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ НОРМ ПОВЕДІНКИ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ

2.1. Методика побудови експериментального дослідження

Проблеми морально-етичної поведінки здобувачів початкової освіти спеціальної школи аналізувалися протягом 2023-2024н.р. на основі досліджень вітчизняних учених-науковців В. Сухомлинського, І.Єременка, Г.Дульнєва, І.Бега, В.Бондаря, О.Киричука, В.Синьова, О.Хохліна та ін.

На основі розроблених ними теоретичних положень і практичних підходів будувалася методика констатувального і формувального експериментів.

Метою нашого експериментального дослідження на констатувальному етапі було вивчення морально-етичних норм поведінки здобувачів освіти третього класу Затурцівської спеціальної школи «Центр освіти» Волинської обласної ради в умовах традиційної організації освітнього процесу. Для оцінки рівня сформованості морально-етичних норм серед здобувачів освіти спеціальної школи та виявлення особливостей цього процесу було використано комплекс взаємодоповнюючих методів, зокрема бесіду, опитування, спостереження та анкетування. Ці методи дозволили зафіксувати факти й дані, що характеризують знання дітьми морально-етичних норм поведінки, їх уміння застосовувати ці норми на практиці, а також ставлення до себе, однолітків, дорослих, навколишнього середовища й праці.

Особливу увагу ми приділяли активності та самостійності здобувачів освіти у виборі власної поведінки, виявленні та вирішенні морально-етичних суперечностей і конфліктів, а також їхнім судженням та оцінкам стосовно вчинків однолітків. Ми зосередилися на тому, як діти дотримуються морально-етичних норм поведінки, як реагують на їхнє порушення інші здобувачі освіти а також на характері прояву їхньої активності в звичайних ситуаціях, які мали моральний підтекст.

При цьому ми не давали прямих вказівок стосовно того, як діяти в певних ситуаціях, і не оцінювали окремих вчинків, а спонукали дітей самостійно коментувати морально-етичні прояви. Наприклад, ми ставили запитання: «Як ти вважаєш, чи правильно вчинив Сашко, відмовивши Мирославі в допомозі?» або «Чи правильно вчинив Остап, поступившись місцем в автобусі Орисі?». Якщо відповідь була однозначною (так чи ні), ми просили дітей детально пояснити свою думку: «Чому? Що в цьому поганого? А як вчинив би ти?». В експериментальній групі виховання морально-етичних норм поведінки здійснювалося цілеспрямовано на основі правильного розуміння суті цього поняття, усвідомлення його значущості, прагнення виховати в собі риси, що відповідали б його змісту, а також формування вмінь застосовувати набуті знання в повсякденній практиці.

Експериментальне дослідження було спрямоване на те, щоб під час опанування кожного розділу програми «Соціально-побутове орієнтування» (особиста гігієна, одяг, харчування, сім'я тощо) здобувачі освіти засвоювали не лише комплексні знання про основи життєдіяльності людини та практичні навички для повсякденного життя, а й морально-етичні норми поведінки та взаємин. Це охоплювало, зокрема, правила звернення до дорослих і однолітків, поведінку в різних життєвих ситуаціях, культуру прийому їжі, користування столовими приборами та сервірування святкового столу, а також такі якості, як чесність, ввічливість, працьовитість, організованість і дисциплінованість.

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

На уроках «Соціально-побутове орієнтування» проводилися етичні бесіди, метою яких було формування у здобувачів освіти загальних уявлень

про морально-етичні норми та здатність співвідносити конкретні випадки поведінки однолітків із загальноприйнятими нормами. Зміст таких бесід підбирався на основі принципів: доступності для рівня морального розвитку здобувачів освіти, демонстрації позитивних прикладів у міжособистісних стосунках, використання ситуацій різної складності з виразним моральним значенням, що показують, наприклад, почуття обов'язку та готовність прийти на допомогу товаришеві, або орієнтацію поведінки на колективну діяльність.

Під час бесід залучали ситуації, які допомагали конкретизувати важливість тих чи інших морально-етичних норм для майбутньої самостійної діяльності дітей. Для цього використовувалися конкретні випадки (як позитивні, так і негативні), що відображають життєву діяльність здобувачів освіти у межах освітнього закладу.

Окрім методу бесіди, ми застосовували сюжетно-рольові ігри як важливий засіб навчання соціально-побутового орієнтування, особливо для виховання в третьокласників морально-етичних норм поведінки. Сюжетно-рольові ігри здебільшого використовувалися на етапі закріплення знань, умінь та навичок морально-етичної поведінки, а також для розвитку культури спілкування та взаємодії в колективі. Під час гри, відтворюючи різні життєві ситуації, ми спонукали здобувачів освіти застосовувати набуті знання та навички в реальних чи максимально наближених умовах: дотримання правил поведінки в їдальні та бібліотеці, поведінка в гостях, обмін подарунками, вміння запитувати й відповідати, важливість ввічливості та чуйності у спілкуванні з однолітками, батьками, педагогами, старшими людьми тощо.

Щоб виявити початковий рівень засвоєння морально-етичних норм, порівняти результати констатувального та формувального експериментів і визначити рівень вихованості третьокласників, ми створювали ситуації вибору. Частині дітей експериментальної групи пропонувалося обрати між кількома варіантами вчинку (позитивним чи негативним), тоді як інші аналізували ситуацію, оцінювали вчинок і пропонували можливі варіанти поведінки.

Формування морально-етичних норм відбувалося поетапно в межах формувального експерименту.

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

На другому етапі вже сформовані знання та уявлення про морально-етичні норми поведінки та їхню важливість у особистому досвіді здобувачів освіти уточнювалися, розширювалися та доповнювалися. Третьюкласники вчилися розрізняти зміст різних морально-етичних норм, а також визначати зв'язки між окремими поняттями. Особливу увагу приділяли встановленню цих взаємозв'язків, засвоєнню системи морально-етичних якостей і формуванню мотивації для відповідної поведінки в різних ситуаціях.

Мотиви моральної поведінки базувалися на різних емоційних переживаннях третьокласників спеціальної школи. Ми виходили з того, що чим вищий рівень моральних почуттів і обізнаності дітей у моральних нормах, тим швидше у моральній свідомості відбувається перехід від переваги інстинктивних потреб до домінування моральних потреб. Потреби, в свою чергу, визначають мотиви поведінки, а вони впливають на рівень моральності вчинку.

На третьому, завершальному етапі, сформовані морально-етичні норми поведінки закріплювалися через виконання індивідуальних і групових практичних завдань. Оцінювалася відповідність поведінки моральній нормі не лише як зовнішня вимога, але і як прояв внутрішньої потреби дотримуватися такої поведінки. У формувальному експерименті також виявлялися труднощі у морально-етичній поведінці третьокласників, аналізувалися випадки неповного засвоєння норм. Завдяки встановленню причинно-наслідкових зв'язків подолано фрагментарність уявлень про моральні норми, і вони набули системного характеру.

Моральний розвиток дитини проявляється і в структурі цінностей, які формуються в неї у процесі соціалізації. Послідовність ціннісних орієнтацій, більша чи менша перевага одних відносно інших дозволяє судити, на які цілі спрямована поведінка і які засоби для їх досягнення використовуються, а також, якою мірою виявлені ціннісні орієнтації третьокласників відповідають суспільному еталону та адекватні завданням виховання.

Тому ми вважаємо, що механізм перетворення морально-етичних норм в індивідуальну поведінку здобувача освіти складається з трьох показників: змістово-когнітивного, мотиваційного та поведінкового. Змістово-когнітивний включає знання норм, усвідомлення їх значення та важливості в керуванні поведінкою; мотиваційний – бажання (потреба) дотримувати цих норм і поведінковий – дію з виконання норми, тобто реалізацію знань у своїй практичній діяльності (відповідність поведінки нормі не тільки як зовнішня відповідність дії, а й як вияв внутрішньої потреби особистості саме в такій поведінці).

Зазначений механізм передбачає, що морально-етичний вчинок третьокласників покладає на нього відповідальність за прийнятий вибір, за спосіб його здійснення, а також за кінцевий результат.

Рівень морального розвитку третьокласників визначається за певними критеріями. На основі аналізу літературних джерел зі спеціальної психології, корекційної педагогіки, методики виховної роботи у спеціальних школах, а також власного досвіду, ми виділили такі критерії морально-етичної поведінки для здобувачів освіти спеціальної школи: ставлення до праці, до інших людей та до себе.

Ставлення до праці характеризується цінностями, такими як працьовитість, організованість, дисциплінованість і активність; ставлення до інших людей – ввічливістю, доброзичливістю, справедливістю та людяністю; ставлення до себе – добротою, щедрістю, чуйністю і чесністю.

Ми розуміємо цінності морально-етичних норм поведінки як відмінні риси свідомості та поведінки, які формуються через засвоєння дітьми

комплексу знань і проявляються у конкретних діях в різних сферах діяльності спеціальної школи.

Отже, визначення рівня морально-етичного виховання та поведінки ґрунтується на змістово-когнітивному, мотиваційному та поведінковому компонентах.

Змістово-когнітивний компонент відображає глибину розуміння морально-етичних норм, уміння виражати знання та аргументувати свої дії; мотиваційний – орієнтацію вчинків на досягнення конкретних цілей; поведінковий – готовність застосовувати моральні норми в реальних ситуаціях. Таким чином, рівень сформованості морально-етичних норм оцінюється на основі освіченості здобувача освіти, його позиції в колективі, наявності морально-етичного досвіду, уміння використовувати знання про норми в своїй поведінці для досягнення поставлених цілей.

Виходячи з цих критеріїв, ми виділили три рівні морально-етичного виховання: високий, середній і низький.

Високий рівень. Третьюкласники демонструють стійкий інтерес до знань, потребу в їх поглибленні та прагнуть застосовувати ці знання на практиці. Вони з власної ініціативи дотримуються моральних норм, охоче діляться досвідом з однокласниками та мають розвинену мотивацію для відповідальної поведінки.

Середній рівень. Третьюкласники мають фрагментарні знання про моральні норми та недостатньо розвинені соціальні мотиви, що призводить до непослідовної поведінки. Вони потребують підтримки педагога і залучаються до морально-етичної діяльності переважно за зовнішнього заохочення, хоча іноді мають внутрішні мотиви, зумовлені власними потребами.

Низький рівень. Третьюкласники мають поверхові знання або неправильне розуміння морально-етичних норм. Їхня поведінка часто визначається егоїстичними мотивами, що обмежує їхній морально-етичний досвід. Вони не цікавляться морально-етичними аспектами діяльності, відмовляються виконувати завдання такого спрямування, а їхні дії зазвичай

зумовлені реакцією на зовнішні фактори, зокрема на пряму допомогу чи контроль педагога. Ми провели аналіз суджень і поведінки учнів 3 класу які були поділені на 2 групи контрольну (5 дітей) та експериментальну (6 дітей).

Методика діагностики змістово-когнітивного компонента

Для оцінки знань та усвідомлення третьокласниками морально-етичних норм використовувалися такі методики: «Закінчи історію», «Що таке добре і що таке погано», а також методика оцінювання рівня розвитку моральної свідомості та бесіда про сутність моральних норм.

Методика «Закінчи історію» передбачала індивідуальне дослідження знань і розуміння дітьми моральних норм. Здобувачам освіти пропонувалися історії, які вони мали завершити самостійно, доповнюючи події відповідно до власних уявлень про моральність. Ця методика також застосовувалася на основі реальних шкільних ситуацій (див. додаток А). За потреби третьокласникам надавалась допомога у вигляді повторного читання історії, аналізу змісту моральної ситуації чи аналізу їхньої відповіді.

Методика «Що таке добре і що таке погано» базувалася на бесіді з третьокласниками. Експериментатор просив здобувачів освіти навести приклади: принципового вчинку, заподіяного йому зла, доброї справи, свідком якої він був, справедливого вчинку знайомого, негативного вчинку щодо однокласника, старшого чи молодшого здобувача освіти тощо. Рівень сформованості понять про моральні норми та якості оцінювався за трибальною шкалою (див. додаток А).

Опитування проводили індивідуально. Діти мали можливість самостійно відповідати на запитання. Після виконання тестових завдань аналізували пояснення, визначали, на що посилається третьокласник.

Далі аналізували помилки, що допустили діти під час пояснення моральних норм.

Після цього співвідносили дані поняття з орієнтовним змістом уявлень про морально-етичні норми, цінності; з'ясовували відповідність чи розбіжність, робили висновки (див. додаток А).

На наступному етапі дослідження вивчалися мотиваційні аспекти поведінки, моральні почуття та емоційно-особистісне ставлення третьокласників до моральних норм. Для цього використовувалися методики: «Сюжетні картинки», «Колірний тест ставлень», «Що ми цінуємо в людях», «Як вчинити», «Закінчи речення» (див. додаток Б).

Для дослідження поведінкового компонента застосовувалися методики: «Зробимо разом», «Поділи солодощі» та «Програшна лотерея». Основним завданням експериментатора було спостереження та фіксація поведінкових реакцій третьокласників (див. додаток В).

Аналіз отриманих експериментальних даних став основою для визначення рівнів сформованості морально-етичних норм поведінки серед третьокласників спеціальної школи. Ми усвідомлюємо, що результати дослідження є проміжними і не можуть вважатися остаточними, однак вони можуть слугувати корисною основою для подальших досліджень, що сприятимуть кращому розумінню особливостей пізнавальної та емоційно-вольової сфери учнів із інтелектуальними порушеннями і розробці підходів для врахування цих особливостей у навчально-виховній роботі спеціальної школи.

2.2. Аналіз та узагальнення результатів експериментально-дослідницької роботи

Формування у третьокласників спеціальних шкіл адекватного ставлення до морально-етичних норм поведінки, необхідності і бажання дотримуватися їх в різних життєвих ситуаціях – завдання не злегких. Переважна більшість здобувачів освіти спеціальних шкіл проходять спеціальну підготовку, про що свідчать підвищена збудливість, підвищена невірноваженість поведінки або загальмованість, загальна слабкість всіх реакцій, емоційних і афективних. Тому питання про взаємозв'язок і взаємозалежності між морально-етичними знаннями і поведінкою дітей з

інтелектуальними порушеннями є актуальним для теорії і практики сучасної спеціальної педагогіки. Це означає, що здобувачі початкової освіти не тільки володіють знаннями про моральні норми і загальнолюдських цінностях, а й проходять відповідну підготовку.

Для виявлення стану досліджуваної проблеми в освітній практиці були проведені підтверджувальні експерименти з третьокласниками Затурцівської спеціальної школи «Центр освіти» Волинської обласної ради, в ході яких був застосований ряд методів (спостереження, бесіда, тестові методи, ігри і т.д.). Це було використано. Підтверджуюча частина експерименту включала вивчення рівня моральних знань і цінностей, почуттів, суджень, моральної поведінки дітей з порушеннями інтелекту.

Використані здобувачами освіти спеціальної школи в констатувальному експерименті, методики виконання комплексу завдань дали змогу визначити обсяг етичних знань, їх повноту, засвоєних моральних норм поведінки, їх перевагу (змістово-когнітивний критерій); спрямованість дій, учинків і потреб для досягнення мети практичної діяльності (мотиваційний критерій); усвідомленість моральних вимог суспільства й дотримання їх у поведінці і взаєминах, тобто вміння аналізувати ситуації морального змісту, адекватно оперувати цінностями, мотивувати їх, вибирати дії, вчинки, завдяки яким досягається мета діяльності (поведінковий критерій).

Наявність знань, мотивація поведінки із використання здобутого досвіду в практичній діяльності визначалися за такими параметрами: правильні повні відповіді які вміщували інформацію, що відповідала розробленим критеріям стосовно характеристики змісту морально-етичної норми, її мотивації і поведінки; правильні неповні відповіді, без істотної інформації, що свідчило про неповноту знань, їх неусвідомленість при загальному правильному розумінні їх значення; неправильні відповіді, у яких понад 50% інформації не розкривали суті характеристик, властивих певній морально-етичній нормі, а дії і вчинки не мотивувалися й не переносилися у змінені ситуації. Відповіді

третьокласників оцінювалися балами відповідно до визначених параметрів – три, два, один бал.

Отримані дані рівнів сформованості в третьокласників контрольної та експериментальної групи змістово-когнітивного, мотиваційного та поведінкового критеріїв у констатувальній частині дослідження свідчать про загальні і специфічні закономірності сформованості досліджуваних критеріїв морально-етичних норм поведінки, що потребують пояснення.

По-перше, за всіма досліджуваними критеріями в третьокласників контрольної і експериментальної групи не виявлено істотних відмінностей у рівнях їх сформованості див таб 2.1., 2.2, 2.3.

Таблиця 2.1.

Рівні сформованості ставлення третьокласників до праці

Рівні	КГ	ЕГ
Достатній рівень	20%	17%
Середній рівень	40%	33%
Низький рівень	40%	50%

Ця закономірність зберігається в третьокласників контрольного та експериментального класів за мотиваційним і поведінковим критерієм. Це підтверджує положення про те, що проблема виховання дітей з інтелектуальними порушеннями є найскладнішою в спеціальній педагогіці. Специфіка її розв'язання пояснюється тим, що в структурі порушень усіх дітей з інтелектуальними порушеннями первинним виступає недорозвиток складних форм пізнавальної діяльності (відтворення, узагальнення, аналіз, синтез).

По-друге, діти спеціальної школи характеризуються значною різноманітністю щодо структури психічного розвитку. Тому кількісна характеристика глибини порушення не дає правильного уявлення про різноманітність складу здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями й не допомагає ефективно розв'язувати педагогічні завдання й раціонально

будувати корекційну роботу. Як доведено у спеціальній психолого-педагогічній літературі [5; 7; 9; 10; 19; 37; 47; 48; 55; 56; 57], в однієї групи дітей недорозвиток складних форм пізнавальної діяльності поєднується з грубим порушенням емоційно-вольової сфери, в інших – порушенням балансу між процесами збудження і гальмування, загальної працездатності, аналізаторів та ін.

Якісні відмінності структури порушення та особливості психічного розвитку в кожному конкретному випадку визначають потребу індивідуального й диференційованого підходу до змісту, методів і форм організації навчальної роботи та специфічної організації корекційно-виховної роботи з дітьми. Вся педагогічна робота з дітьми які мають інтелектуальні порушення має будуватися з урахуванням своєрідності структури порушення, особливостей психічного розвитку і спиратися на позитивні сторони особистості або менш уражені функції. Враховуючи зазначене, спеціальна школа змушена обмежуватися формуванням в окремих груп здобувачів освіти уявлень, понять, мотивів ставлення до праці, до себе та до інших у спрощеній і конкретній формах. Виховання цих морально-етичних цінностей у дітей з порушеннями інтелекту можливе лише за умови систематичної організації їхньої колективної практичної діяльності, спілкування, міжособистісних стосунків у різних формах навчальної роботи – на уроці, практичних заняттях, під час проведення екскурсій, сюжетно-рольових ігор, у позакласній роботі.

Своєрідність ставлення дітей з інтелектуальними порушеннями до праці, до себе та інших характеризується певною диспропорцією стосовно взаємодії змістовно-когнітивного, мотиваційного й поведінкового критеріїв сформованості морально-етичних норм поведінки.

Зокрема, 60 % вихованців контрольної і 50% – експериментальної груп за змістовно-когнітивним критерієм сформованості морально-етичних норм поведінки у ставленні до праці віднесено до середнього і достатнього рівнів, а за поведінковим критерієм – відповідно 40% і 50%. Що ж стосується мотиваційного критерію, то він виражений меншою мірою і становить

відповідно 40% і 33%. Це дає підставу стверджувати, що за традиційною методикою в більшості вихованців не тільки сформовано загальноотрудові уміння та навички, виховано культуру праці та вміння використовувати у практичній діяльності загальноосвітні знання й навички, а й, що дуже важливо, вироблено позитивне ставлення до праці, що проявляється в дисциплінованості, організованості, працьовитості, наполегливості. Надалі на базі цих цінностей в здобувачів освіти виховуються культура праці, повага до людей праці, розвиваються самостійність, відповідальне ставлення до завдань, уміння працювати в колективі, потреба обмінюватися думками, оцінювати свою і чужу поведінку.

Своєрідно в третьокласників спеціальної школи сформований поведінковий критерій морально-етичних норм у ставленні до себе та інших.

Таблиця 2.2.

Рівні сформованості ставлення третьокласників до себе

Рівні	Контрольний клас	Експериментальний клас
Достатній рівень	40%	50%
Середній рівень	40%	33%
Низький рівень	20%	17%

Як впливає морально-етичні норми у ставленні вихованців до себе властиві їм у такому форматі: 20% вихованців контрольної і 17% експериментальної груп мають низький рівень, 40% вихованців контрольної і 33% експериментальної груп – середній; відповідно, 40% вихованців контрольної та 50% експериментальної груп – достатній рівень.

Щодо ставлення до інших 40% вихованців контрольної та 33% – експериментальної групи досягли низького рівня, відповідно 40% і 50% – середнього та 20% і 17% – достатнього рівня.

Рівні сформованості ставлення третьокласників до інших

Рівні	Контрольний клас	Експериментальний клас
Достатній рівень	20%	17%
Середній рівень	40%	50%
Низький рівень	20%	17%

Результати дослідження та спостереження показують, що характерною особливістю дітей з інтелектуальними порушеннями з низьким і середнім рівнями сформованості морально-етичних норм є завищене домагання щодо своєї персони, переоцінка власного «Я». Діти з інтелектуальними порушеннями переоцінюють властивий їм потенціал ставлення до інших та частково недооцінюють потенціал ставлення інших до них, некритично та неадекватно характеризують себе та інших. Самоконтроль і самооцінка поведінкової дії в них виконують регуляторну функцію, негативно впливаючи на поведінку, практичну діяльність, спілкування та взаємини з іншими. В вихованців з низьким рівнем поведінкова дія особливо є патологічною і своєрідною. У них відсутнє критичне ставлення до ситуації, до оцінки інших і, тим паче, до оцінки результатів і наслідків власної поведінки.

На основі аналізу результатів констатувального дослідження, спостережень за поведінкою, вивчення особових справ третьокласників спеціальної школи та бесід з учителями, вихователями ми поділили їх на три групи. До першої групи увійшли ті вихованці (28%), котрі мають морально-етичні знання, розкриття яких ґрунтується на відповідних уявних, гуманних мотивах, усвідомленому розумінні соціальної значущості норм поведінки, умінні використовувати доступну узагальнено-усвідомлену інформацію у практичній діяльності, закріплену морально-етичними вчинками. В вихованців цієї групи сталий інтерес до знань, розвинута потреба в їх поглибленні; їм властиве прагнення реалізувати набуті знання, уміння й навички поведінки та стале бажання дотримувати їх у практичній діяльності,

ділитися своїм досвідом з однокласниками. Ознайомлення зі шкільною документацією показало, що вони мають позитивну успішність із загальноосвітніх предметів й активні в усіх видах життєдіяльності школи, з бажанням виконують постійні й тимчасові доручення, ініціативні, відповідально ставляться до виконання покладених на них обов'язків. Підвищений інтерес і активність дітей підтверджуються тим, що вони усвідомлюють значення і користь того, що роблять.

Більшість вихованців даної групи є відносно стійкими у своїй поведінці. За умови спеціальної організації навчально-виховної роботи вони порівняно легко засвоюють морально-етичні норми поведінки в школі, у взаєминах з іншими, демонструють правильне ставлення до праці, до себе та інших, а надалі – критичне ставлення до своєї праці, праці інших, що є показником просування в розвитку. Наші спостереження підтверджують, що вихованці цієї групи виявляють відносну емоційну стійкість, розуміння ситуації, почуття сорому, радіють своїм успіхам. Доступна практична діяльність, рольові ігри викликають у них емоції, інтерес, потребу в спілкуванні, взаєминах з іншими, у встановленні дружних стосунків. Водночас на розвиток морально-етичних норм поведінки безпосередньо впливають обмежений чуттєвий і практичний досвід, недостатнє розуміння психології інших дітей, неусвідомленість соціальних і моральних вимог. Усе це, певною мірою, ускладнює набуття та узагальнення морально-етичного досвіду поведінки.

До другої групи (36%) увійшли вихованці, які характеризуються неповнотою знань про морально-етичні норми поведінки, соціально неспрямованими мотивами, через що в поведінковій діяльності трапляються морально-неоднорідні вчинки, а тому вони потребують коригуючої допомоги вчителя. Внаслідок порушення нейродинаміки основних кіркових процесів у деяких дітей цієї групи спостерігаються підвищена емоційна збудженість, нестійкість, легкість виникнення різноманітних стресових станів, афективних спалахів, розлад настрою. Інші, навпаки, є інертними, пасивними, в'ялими, швидко стомлюються, виснажуються. У процесі спільної діяльності вони без

особливих причин подразнюються, неадекватно реагують на зауваження, за найменших підстав конфліктують, дорікають одне одному. Вихованці цієї групи недооцінюють свої можливості, проявляють невпевненість, іноді безпідставно звертаються за допомогою до вчителя чи вихователя. Бажання брати участь у практичній діяльності морально-етичного змісту з'являлось у них тоді, коли вчитель (вихователь) чи однокласники спонукали до цього. Однак для цих дітей характерні не тільки зовнішні спонукання, а й частково внутрішні, породжені власним бажанням.

Третю групу (36%) становлять вихованці, які характеризуються поверховими знаннями та неправильним розумінням морально-етичних норм, обмеженими егоїстичними мотивами, що зумовлюють вузькість морально-етичного досвіду та поведінки, часто порушують норми і правила взаємодії з іншими людьми. Вони мають неправильні, викривлені погляди і переконання, не виявляють інтересу до практичної діяльності морально-етичного спрямування, недостатньо комунікативні, не вступають у взаємини з незнайомими дітьми та дорослими, самотні, не бажають виконувати доручення однойменного змісту. Своєрідність структури дефекту проявляється як в особливостях поведінки, так і в мотивації зробленого вчинку. Такі діти не звертаються із запитаннями до педагога, ніколи самостійно не намагаються відповісти на запитання вчителя, хоча й можуть це зробити. У будь-яку діяльність вони включаються після багаторазового нагадування вчителя й додаткового стимулювання.

Слід зауважити, що вихованці третьої групи характеризуються емоційною тупістю, пасивністю, нестійкістю депресивного стану. Їх ніщо не цікавить, не радує, не засмучує, вони до всього байдужі. Зазначені особливості ускладнюють формування в них вищих, тобто моральних почуттів і використання їх у повсякденному побуті. Відсутність потреб, байдужість, емоційна індіферентність призводять до того, що серед спонукань до практичної діяльності морально-етичного змісту в них

переважають ті, які є наслідком реагування на зовнішні фактори (пряма допомога вчителя).

Отже, результати констатувального експерименту показали необхідність формування в здобувачів освіти спеціальної школи морально-етичної поведінки за всіма показниками: повнота, усвідомленість, мотивованість, дієвість, а також довели, що в зв'язку з фрагментарністю мислення й порушенням зв'язку між частковим і одиничним, з одного боку, та загальним і цілим – з іншого, недопустимою у вихованні дітей з інтелектуальними порушеннями є система, яка передбачає почерговий (чи поодинокий) перехід від одного елемента моральних норм поведінки до іншого, від однієї вимоги – до іншої залежно від віку дитини і її попереднього досвіду. Це, в свою чергу, зумовило подальший пошук педагогічних та методичних засад, форм і методів формування в учнів з порушеннями інтелекту морально-етичної поведінки.

Здобуті в констатувальній частині дослідження показники рівнів сформованості морально-етичних норм поведінки бралися як вихідні в експериментальній частині. Враховуючи своєрідність структури порушення та неоднорідність психологічної структури особистості, формування морально-етичних норм поведінки у здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями спеціальної школи, здійснювалося в спеціально організованих умовах. Відмінність експериментальної частини дослідження полягає в тому, що на заняттях із соціально-побутового орієнтування увага педагога акцентувалася не тільки на засвоєнні дітьми системи знань стосовно морально-етичних норм, а й на усвідомленні потреби в цих знаннях, їх дотриманні в повсякденній життєдіяльності: у класі, в школі, в суспільстві. Беручи до уваги зазначене, в експериментальній частині дотримували наведених нижче вимог.

Моральні знання подавали у спрощеній формі, скорочували випадки узагальнення та абстракцій. Моральну цінність, яку засвоював вихованець, співвідносили з протилежною за значенням цінністю, (добрий – злий, щедрий – скупий, працьовитий – лінивий, чуйний – байдужий та ін.). Моральні знання

пояснювали аналогічно, акцентуючи увагу на істотному, розкривали причинно-наслідкові зв'язки явищ і фактів. У словесній інформації добирали словник повідомлень і пояснень, які супроводжувалися конкретними прикладами чи демонструванням наочних засобів. Багато разів поверталися до раніше засвоєного, повторно пояснювали складні моральні поняття, перевіряли, наскільки свідомо їх засвоїли діти, проводили додаткову роботу з метою подолання прогалин у знаннях і корекцію виявлених недоліків сприймання. Водночас вихованців спонукали доводити правильність зроблених вчинків, підтверджувати їх прикладом, включатися у практичну діяльність, яка потребувала використання набутих моральних знань (зроби висновок, наведи приклад, сказав – зроби, зробив – поясни, образив – вибачся та ін.).

Дотримання зазначених вимог забезпечує ефективність формування в здобувачів освіти спеціальної школи морально-етичних норм поведінки, оскільки рівень їх сформованості прямо залежить від ступеня переломлення в свідомості, поведінці й почуттях виховних педагогічних впливів і сприянь на загальний розвиток вихованців, у тому числі, й на єдність свідомості й поведінки, слова і дії, вчинку і мотиву. Рівень сформованості морально-етичних знань, їх стійкість і міцність перевіряли в нетрадиційних видах навчальної діяльності: спеціально створених ситуаціях морального вибору, рольових іграх, індивідуальних і групових формах діяльності, реальних (стандартних) ситуаціях. Їх цінність полягає в тому, що морально-етична поведінка вихованців моделюється не абстрактно в уявній ситуації, а в реальних умовах, у яких здобувач освіти щоденно перебуває в школі: на заняттях, у праці, грі, розвагах, у стосунках з іншими. В умовах спеціально дібраного змісту вихованець змушений підкоритися правилам, нормам поведінки, визначити систему поглядів і переконань, змодельованих учителем під певний еталон, з позицій, установлених у суспільстві уявлень про добро і зло, честь і безчестя, щедрість і скупість.

Враховуючи це, у процесі формувального експерименту використовували засіб зміни соціальних ролей. Для цього періодично маневрували соціальними ролями, у визначених ситуаціях допускали зміну професійних ролей. Моделювали також педагогічні ситуації, під час яких концентрували увагу дітей на дотриманні морально-етичних норм у ставленні до праці, до себе та інших, передбачали вибір вчинкової дії.

Досвід роботи спеціальних шкіл показує, що для запобігання порушень поведінки вихованців спеціальної школи важливим є застосування індивідуально-рольового підходу в освітньому процесі. Проте слід свідомо використовувати цей підхід, враховуючи його багатоплановість і цілісність. Індивідуально-рольовий принцип увібрав у себе все те позитивне, що є в індивідуальному й особистісному підходах, у тому числі врахування вікових, типологічних та індивідуальних особливостей вихованців, їхніх інтересів, потреб, вимог розвивального навчання.

В індивідуально-рольовому підході більш адекватно представлене багатство освітнього процесу. У його змісті й формах реалізації відбивається той факт, що навчання та виховання здійснюються на рівні соціальної групи з урахуванням індивідуальності кожної особистості, яка входить до первинного навчального чи виховного колективу.

Використання у виховному процесі особистісних і рольових аспектів діяльності здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями є непростою справою. Це вимагає високої професійної і психолого-педагогічної підготовки педагога. Крім того, при програнні соціальних ролей доводиться долати інертність мислення дітей з порушеннями інтелекту. Проте вихованці легко погоджуються на зміну ролей, щиро ставляться до їх програння, у них немає упередження і страху, як це буває в здобувачів освіти із нормотиповим розвитком.

Навчальна діяльність з оволодіння новими способами дій орієнтує дітей на те, щоб спробувати свої сили в різних ролях (покупця, пасажира, гостя, іменинника, відвідувача пральні тощо). Прагнення до новизни сприяє тому,

що вихованець охоче переходять від однієї ролі до іншої. У цьому вони вбачають повнішу реалізацію свого «Я», рольову перспективу, а педагоги дістають можливість закріпити морально-етичні норми поведінки в наближених до реальних ситуаціях.

При побудові формувального експерименту ми виходили з того, що соціально-побутове орієнтування є тим інтегрованим навчальним предметом, який містить значні потенційні можливості для організації різних форм практичної діяльності, розширення сфери спілкування і взаємин, духовного й морального збагачення здобувачів початкової освіти, пробудження суспільної активності. Спеціально організовані заняття з елементами рольових ігор спрямовані на практичну підготовку вихованців до самостійного життя і праці, формування знань і вмінь, що сприяють соціальній адаптації, на підвищення рівня загального розвитку й засвоєння морально-етичних норм поведінки та вироблення навичок спілкування з людьми. Серцевиною індивідуально-рольового підходу вважаємо навчання і виховання через спілкування. На нашу думку, організація змістовного й цілеспрямованого спілкування – це вияв найвищої психолого-педагогічної майстерності педагога.

Оскільки основними формами навчання із соціально-побутового орієнтування є індивідуальна, групова та колективна практична діяльність, а засобами навчання – екскурсії, сюжетно-рольові ігри й бесіди, навчальні заняття з цього предмета спрямовувалися на нагромадження знань, їх систематизацію, на поєднання окремих фактів у ціле, розкриття їх у взаємозв'язках і взаємозалежностях, тобто на реалізацію в єдності змістового, мотиваційного та поведінкового критеріїв. Завдяки цьому долалася дисоціація в розвитку свідомості, поведінки, характеру й почуттів дітей з інтелектуальними порушеннями, усувався розрив між словом і ділом, намірами, бажаннями й фактичними вчинками, між розумом і емоційними проявами.

На заняттях із соціально-побутового орієнтування дітей вводили в різноманітні ситуації, завдяки яким вони знайомилися з різними формами поведінки, етикету. Форми проведення занять були різними, а саме: бесіда, ділова гра, інсценівка, вправлення тощо. Вибір форми залежав від теми заняття. Так, заняття, у процесі яких вихованці вивчали правила поведінки на вулиці, проводили у формі гри; правила поведінки в гостях – у вигляді вправлення, рольової, ділової гри тощо. Урізноманітнення форм давало змогу зробити заняття змістовними, цікавими й результативними. Ми розробили систему занять, яка не тільки забезпечувала глибоке й міцне засвоєння знань тієї чи іншої морально-етичної норми, усвідомлення необхідності її дотримання, а й передбачала формування вмінь аналізувати ситуацію, визначати й захищати свою позицію, пояснювати своє ставлення до неї, уміння слухати й розуміти іншу точку зору, поважати думку інших.

Роботу з формування у здобувачів освіти спеціальної школи морально-етичної поведінки проводили поетапно.

На першому етапі визначали морально-етичні цінності, які є значущими для формування в вихованців поведінки. Усі цінності поділили на три групи, що відображали ставлення до праці; ставлення до себе; ставлення до інших людей.

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

Надалі звертали увагу на формування знань, уявлень про норми морально-етичної поведінки, на корекцію неправильно сформованих понять та на актуалізацію морального потенціалу вихованців з інтелектуальними порушеннями. Під актуалізацією морального потенціалу розуміли процес пробудження моральних почуттів, моральних знань, першооснови яких уже сформовано у свідомості здобувача освіти, адже ці знання є необхідною умовою правильної поведінки. Роботу на цьому етапі було організовано так,

щоб пробудити моральний досвід, з метою підготовки вихованця до сприймання нових знань, виникнення нових почуттів, що знайде свою реалізацію в морально-етичній поведінці. Засобами актуалізації морального потенціалу були яскравий приклад, спогад, наведення прикладу певного вчинку (негативного чи позитивного), встановлення причини та наслідку його прояву та ін. Дані експерименту показали, що це успішно здійснюється за допомогою морально-етичних бесід, програвання спеціально створених моральних проблемних ігрових ситуацій пошукового змісту.

Бесіда морально-етичного змісту – це засіб привернути увагу здобувачів освіти до обговорення, аналізу вчинків, вироблення моральних та культурних оцінок, суджень. Її мета полягала в тому, щоб:

- по-перше, дати дитині можливість оцінити свій повсякденний досвід, досвід колективу і співвіднести його з загальновизнаними морально-етичними нормами;

- по-друге, поширити межі соціальних, моральних уявлень, розкрити їх зв'язок з конкретними вчинками, діяльністю.

Бесіди на морально-етичні теми допомагали дітям визначити свої стосунки з ровесниками, усвідомити мотиви поведінки. У процесі проведення етичної бесіди формувалися морально-етичні почуття, переконання, виховувалися суспільні мотиви поведінки, позитивне ставлення до праці, людей, критичне ставлення до себе. Кожну етичну бесіду чітко планували, заздалегідь визначали головну думку та практичний висновок, до якого мали підійти вихованці в ході обговорення теми бесіди. Також продумували всю серію послідовних запитань, передбачали можливі варіанти відповідей здобувачів освіти, визначали конкретний матеріал, яким потрібно було оперувати, при доведенні висунутих положень.

У структурі бесіди визначали певні етапи її проведення. Структура бесіди включала зміст, усвідомлення мети, врахування обставин, місця її проведення, усвідомлення потреби слухати співрозмовника, дотримувати норм поведінки та етикету. Етична бесіда має виховний зміст лише тоді, коли

знаходить певний відгук у душі вихованця, стимулює його активність і закінчується сформульованими ним висновками.

Слід зазначити, що завдання бесіди полягало не стільки в тому, щоб добитися від вихованця узагальнюючих формулювань, скільки в тому, щоб допомогти їм визначити своє ставлення до розглянутої моральної ситуації та пов'язаної з нею проблеми морально-етичної поведінки. Це надзвичайно складне завдання, оскільки діти з інтелектуальними порушеннями не вміють самотійно встановити причинно-наслідкові зв'язки між фактами та явищами. Тому тему етичної бесіди слід вибирати так, щоб у її змісті були конкретні факти, приклади, взяті із життя колективу чи окремих вихованців. Якщо дитині з нормотиповим розвитком нескладно порівняти поведінку героїв книжок, кінофільмів зі своєю особистою і самотійно зробити відповідні моральні висновки, то для дітей з інтелектуальними порушеннями таке завдання є складним. Вони потребують серйозної допомоги педагога, який, використовуючи логічно продуману систему навідних запитань, підводить їх до розуміння та оцінки власної моральної поведінки.

Оскільки вихованцям з інтелектуальними порушеннями важко відволіктися від реальних взаємин, на яких будуються їхні стосунки з товаришами, й співвіднести їх із стосунками літературних, кінематографічних героїв, ми посилалися на приклади, взяті з життя учнівського колективу, що забезпечувало адекватніше розуміння й оцінку вчинків сторонніх осіб. Аналізуючи вчинки сторонніх, вихованців вчилися оцінювати власні вчинки. У процесі організації етичних бесід урахували життєвий досвід, уже сформований у дітей запас слів, термінів, понять, якими вони оперують.

З метою посилення виховного й корекційного впливу на формування в третьокласників спеціальної школи морально-етичної поведінки практикували запрошення людей, чий життєвий досвід є зразком для наслідування. Такі зустрічі збагачували соціальний досвід вихованців спеціальної школи, поширювали моральні уявлення про морально-етичну поведінку, полегшували роботу педагогічного колективу.

У процесі етичних бесід використовували репродукції картин відомих художників, організовували перегляд кінофільмів, діапозитивів, сприйняття яких збагачувало уявлення дітей та сприяло їх розвитку. Проте ми стежили, щоб матеріал бесід був зрозумілим, доступним і близьким вихованцям. Використовувані факти пов'язували з життям класу, школи. На свідомість здобувачів освіти значною мірою впливало проведення паралелей між позитивними вчинками художніх героїв та вихованців класу. Матеріали бесід доповнювалися повідомленнями дітей про конкретні факти з життя класу, школи, сім'ї.

Великого значення у формуванні в здобувачів освіти спеціальної школи морально-етичної поведінки надавали моделюванню реальних ситуацій у вигляді програвання різних життєвих ролей і передбачали різні варіанти розв'язання конфліктів чи суперечностей. Діти вибирали варіант поведінки головного героя, який імпонував найбільше. Після вибору обговорювали вчинки головних героїв та формулювали висновки. Характеризуючи поведінку головних героїв, вихованці набували досвіду аналізувати поведінку інших людей, порівнювали їх учинки з діями своїх однокласників, власними вчинками, визначали їх причини і наслідки.

У міру розвитку подій проводилася робота, спрямована на виділення найістотніших ознак морально-етичних норм поведінки, усвідомлення їх значущості, а також на мотивацію потреби дотримувати цих норм у власній поведінці. На даному етапі формувального експерименту діти з порушенням інтелекту розкривали моральний зміст норми, хоча вони вже розуміли, що правила потрібно виконувати, наприклад такі, як повага до праці старших; повага до інших людей.

Водночас обмежуватися лише ознайомленням дітей з правилами морально-етичної поведінки недостатньо для того, щоб вони усвідомлювали. Потрібно показати спосіб виконання правил, розвинути в вихованців здатність диференціювати власні прагнення для задоволення особистих потреб та інтересів, з одного боку, а з іншого – переконати їх у необхідності

дотримувати інтересів інших, колективу, суспільства. Наприклад, як сидіти за столом, тримати ложку, виделку, користуватися серветкою, брати їжу, відламувати хліб, підтримувати бесіду, приходити в гості, йти з гостей, як поводитись у громадському транспорті та ін. Демонстрування вчителем правил поведінки в поєднанні із словом конкретизує сприймання здобувачем освіти установлених вимог, допомагає краще зрозуміти, чого від нього хочуть дорослі. Це ми враховували, під час проведення роботи з дітьми з помірним ступенем порушення інтелектуального розвитку. Ми намагалися, щоб словесний супровід був не абстрактним, образливим, а конкретним, стислим, доречним. Проте не слід вважати, що дітям з інтелектуальними порушеннями достатньо лише знати правила морально-етичної поведінки, щоб самостійно керуватися ними. Знати – ще не означає користуватися на практиці.

На другому етапі раніше сформовані знання, уявлення про норми морально-етичної поведінки та потреби їх матеріалізації в особистому досвіді уточнювались, розширювались і поповнювались. Вихованці вчилися диференціювати зміст близьких за значенням морально-етичних норм, установлювати взаємозв'язки між окремими поняттями, характеризувати морально-етичні цінності протилежного значення (щедрий – скупий, ввічливий – нечемний та ін.). Особлива увага на цьому етапі зверталася на встановлення взаємозв'язків між окремими поняттями, засвоєння системи морально-етичних якостей, розвиток мотивації поведінки дітей з інтелектуальними порушеннями у різних умовах їхньої практичної діяльності. Мотивами моральної поведінки були різні форми переживань дітей. Ми виходили з того, що чим вищий рівень моральних почуттів і переживань, чим більше вихованці знають про моральні норми, тим швидше в моральній свідомості відбувається перехід від первинності інстинктивних до первинності моральних потреб. Потреби диктують мотиви поведінки, а від них залежить рівень морального вчинку.

Усвідомлене ставлення до своїх вчинків – одна з умов виховання морально-етичних норм поведінки, які мають спонукатись моральними

мотивами. Із спеціальної психолого-педагогічної літератури відомо, що діти з інтелектуальними порушеннями засвоюють морально-етичні норми, але керуються ними лише доти, доки ці норми не суперечать безпосереднім потягам і потребам. Тому розкриття моральних мотивів норм поведінки допомагає дітям глибше осмислити їх суть, зрозуміти, що поводитися етично треба не тільки тому, що це пов'язано з інтересами інших людей, а й тому, що це потрібно їм самим (наприклад: хто сам не вміє з повагою ставитись до інших, той ніколи не може розраховувати на повагу до себе).

У процесі дослідження ми прийшли до висновку, що здобувачі освіти з інтелектуальними порушеннями краще засвоюють вимоги тоді, коли вчинки оцінюються. Похвала та осуд допомагають відрізнити позитивне від негативного. Ми схвалювали гарну поведінку вихованця з інтелектуальними порушеннями, його доброзичливе ставлення до ровесників, до молодших за віком вихованців, заохочували спільні ігри, діяльність, виражали щиру радість з удалим завершенням складної діяльності, стимулювали невпевнених у собі. Це допомагало дітям повірити у власні сили, зрозуміти потребу в дотриманні норм суспільної поведінки, що спонукало до перегляду власної поведінки, самовиховання.

Також зверталась увага на негативні вчинки деяких дітей, грубий тон, непослух, недотримання морально-етичної поведінки. Усвідомлення мотивів морально-етичної поведінки відбувається тоді, коли дорослі, педагоги гуманно та небайдуже ставляться до дітей, виражають свою доброзичливість, чуйність, об'єктивність, стимулюють самовдосконалення особистості.

Метод стимулювання включає попередження, зауваження, пояснення, переконання, похвалу, заохочення, подяку. Ефективність у його застосуванні залежить від співвідношення між реальним рівнем морально-етичної вихованості та оцінкою педагогів. Адже, як ми знаємо, у дітей з інтелектуальними порушеннями спеціальних шкіл залежно від структури порушення, а також від наявного комплексу вторинних відхилень реакція на попередження, заохочення та покарання буде різною. Тому даний метод ми

використовували обережно, враховували усі «за» і «проти». Індивідуальний підхід до застосування методів і прийомів – необхідна умова виховання в дітей з інтелектуальними порушеннями морально-етичної поведінки.

Один і той самий підхід до дітей з різним ступенем порушення не дає однакових результатів. Адже скільки дітей, стільки й особливостей характерів, поглядів, звичок. На одну дитину впливає зауваження, зроблене твердим, мобілізуючим тоном, для іншої воно є неприйнятним.

Наприклад, частина дітей не вміють чемно поводитися, сваряться, виявляють зухвалість, лінуються прибирати за собою речі тощо. Вони за натурою рухливі, метушливі та імпульсивні, знають правила поведінки, але не завжди дотримують їх. У цьому випадку ми застосовували такі прийоми, як вказівка, нагадування, перевірка, заборона, розпорядження в категоричній формі. Сором'язливі, неуважні діти потребують не тільки нагадування, а й підбадьорювання. Заохочення для таких дітей є стимулом до самоствердження, подолання сором'язливості. Примхливі, уперті діти краще реагували на ігрові прийоми, добрий жарт. У кожному випадку слід ставити одні й ті самі виховні завдання, проте необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини й добирати ті прийоми, які є найдієвішими.

На даному етапі процес засвоєння цінностей і категорій на чуттєвому рівні: співчуття, співпереживання, сором, проникнення у внутрішній світ інших – здійснювався на прикладах вчинків інших людей, героїв художніх творів, особистого рольового відтворення їхніх дій. Такі переживання сприяли більш глибокому усвідомленню та вирішенню завдань формування мотивації морально-етичної поведінки.

На заключному *третьому етапі* сформовані в вихованців морально-етичні норми поведінки закріплювалися в процесі виконання групових практичних завдань, вправ, рольових ігор. Формувалася відповідність поведінки нормі не тільки як зовнішня потреба, а й як вираження внутрішньої потреби особистості в такій поведінці. Нами були використані, крім інших методів, метод переконання, який передбачає роз'яснення та навіювання. Так

виявляли проблеми в морально-етичній поведінці дітей, випадки локалізації переконань, на основі зіставлення та установлення причинно-наслідкових зв'язків долали фрагментарність морально-етичних уявлень, надавали їм системного характеру.

На заняттях із соціально-побутового орієнтування морально-етична поведінка формувалася шляхом рольових ігор, зміст яких максимально наближався до реальних подій, з якими діти з інтелектуальними порушеннями зустрічаються в повсякденному житті. Заняття проводились відповідно до змісту навчальної програми, проте кожна тема наповнювалась етичним змістом. Структура кожного заняття включала програвання проблемних ситуацій соціально-побутового та морально-етичного змісту, у яких діти з інтелектуальними порушеннями проявляли увагу, турботу, ділились, допомагали, поступалися, вступали у взаємини. Правила й морально-етичні норми поведінки, втілені у форму гри, захоплювали вихованців, і вони легко виконували те, що від них вимагалось. Пояснюється це тим, що гра викликає живий інтерес, а все цікаве виконується без особливого напруження.

Організація рольових ігор у спеціальній школі передбачає врахування деяких особливостей. Характерна для дітей з інтелектуальними порушеннями інертність нервових процесів спричиняє тривалий процес входження в гру. Ці ж фактори ускладнюють вихід дитини з ігрової ситуації. Після закінчення гри вони ще довго перебувають у полоні уявних образів, переживають її події, змінюють звичні форми поведінки. Цю особливість слід урахувати в педагогічних цілях. Щоб закріпити виховний вплив гри, увага дітей з інтелектуальними порушеннями привертається до її уявного значення, а також до реальних зусиль, яких вони доклали в процесі гри. Причому, це слід робити не тільки відразу після закінчення гри, але й протягом певного часу.

Організація рольових ігор з дітьми з інтелектуальними порушеннями ставили низку вимог: вибір змісту гри визначали завданнями, освітньою метою, розробляли умови проведення гри, вибору змісту, розподілу ролей. Ігри організовували так, щоб кожен вихованець побував у різних ролях:

організатор, виконавець, учасник. Під час розподілу ролей максимально задовольняли запити кожної вихованця. З цією метою використовували рольові ігри, в яких манери і стиль поведінки дійових осіб найбільше сприяли засвоєнню дітьми з інтелектуальними порушеннями різних правил і норм поведінки. Це такі ігри, які спрямовані на дотримання правил поведінки в колі сім'ї, у гостях, на вулиці, у громадському транспорті, у супермаркеті, при виконанні доручень, під час спілкування з дітьми протилежної статі, тощо.

Ефективними є заняття, коли діти виконують колективні ролі. Тут результат дії однієї дитини залежить від спільних зусиль. Суть виховання дітей у спільній діяльності полягає в тому, що кожен вихованець дотримує правил морально-етичної поведінки та спілкування (див. додаток В).

Формування рис характеру, поведінки відбувалося під впливом спілкування та взаємодії з іншими людьми. Тому ми приділяли цьому велику увагу. Властиві дітям з інтелектуальними порушеннями емоційно-вольової сфери, мовлення, інтелектуальний недорозвиток призводять до порушень комунікативної діяльності, і в результаті в них не виникає бажання спілкуватись. Лише за правильно організованого спілкування можна досягти позитивних результатів. З цією метою ми використовували вправи з психогімнастики, основна мета яких полягає в подоланні бар'єрів у спілкуванні, кращому розумінні вихованцями своєї поведінки та поведінки інших, знятті психологічного напруження, створенні можливостей самовираження.

Таким чином, моральні норми, правила усвідомлюються дитиною на основі спілкування, залучення її до колективної праці. При цьому діти практично переконуються в тому, що успіхи в трудовій діяльності можливі за умови дотримання встановлених правил, зокрема поведінки в колективній праці.

Отже, важливою умовою формування моральної поведінки є міжособистісні стосунки, в колективі, без яких неможливий розвиток як колективної, так і індивідуальної поведінки вихованців.

Неодмінна умова міцного засвоєння морально-етичної поведінки дітьми з інтелектуальними порушеннями – використання методу контролю. За його допомогою коригується та закріплюється поведінка вихованців у процесі навчальних занять, ігор, праці, у спілкуванні з ровесниками й дорослими, у поведінці в громадських місцях тощо.

У колективному житті дітей з інтелектуальними порушеннями у спеціальній школі багато ситуацій, коли самотійно їм доводиться вирішувати, як вчинити: попросити пробачення, подякувати, звернутися з проханням, пропустити вперед себе, запропонувати стілець дорослому, товаришеві, допомогти літній людині на вулиці тощо. Спостереження за поведінкою вихованців у побуті є свідченням того, чи засвоїли вони морально-етичної правила та норми поведінки, чи досягли необхідного рівня моральної вихованості. Надаючи дітям можливість поводитися в міру вихованості, ми водночас спрямовуємо, коригуємо їхню поведінку й керуємо нею.

На даному етапі дослідження ми використовували метод прикладу, на основі якого вихованці знайомились із життям та діяльністю людей, що оточують їх. Сила впливу прикладу на дітей полягає в його конкретності, образності, документальній достовірності.

Особливого значення набуває приклад у вихованні дітей з порушенням інтелекту тому, що вони через особливості психічного розвитку схильні до наслідування, копіювання поведінки інших людей, повторення їхніх вчинків і дій. Наші спостереження показують, що приклад дітей більше впливає на дитину, ніж приклад дорослих, оскільки наслідувальна діяльність є своєрідною формою компенсації недоступності моральних понять, представлених у мовленнєвій формі, та несформованості умінь самотійно будувати власну поведінку. Дитина має змогу усвідомлено й на практиці засвоїти морально-етичні норми поведінки. Проте при цьому важливо не забувати про почуття міри. Захвалювання одного чи кількох вихованців

призводить до того, що вони починають викликати почуття неприязні. Та й самим дітям, яких хвалять, не принесе користі така надмірна увага.

Отже, морально-етична поведінка в третьокласників спеціальної школи формувалася завдяки використанню системи методів, спрямованих на виховання в здобувачів освіти моральної спрямованості за допомогою психолого-педагогічних механізмів: переконання; тренування; прикладу та морально-етичної поведінки за допомогою методу контролю та самоконтролю.

Результати дослідження доводять, що виховання морально-етичних норм поведінки в третьокласників – достатньо довгий і складний процес. Звичайно, провідними в ньому є не словесні пояснення, а організація життя і діяльності дітей, створення таких умов, за яких вихованець систематично вправляється у набутті відповідного досвіду. До таких умов належала, (окрім навчальної) позакласна виховна та громадська робота, суспільно корисна праця. Сформовані морально-етичні норми поведінки закріплювали на виховних годинах, під час проведення свят, конкурсів, спортивних змагань. Тільки комплексна спільна діяльність учителя й вихователя дала змогу добитися бажаних результатів. Проте, вихователь у своїй діяльності не повторював роботи вчителя, а створював умови для закріплення тих знань і вмінь, яких діти набули в процесі занять.

Розроблену в констатувальній частині дослідження систему методів і методик виявлення рівня сформованості змістово-когнітивного, мотиваційного та поведінкового критеріїв ми використовували й у формульній частині, що забезпечило достовірність і обґрунтованість здобутих результатів. Завдяки спеціальній організації процесу засвоєння, усвідомлення досвіду морально-етичних норм вихованість третьокласників спеціальної школи покращилася за всіма показниками.

Порівняльні показники рівнів сформованості морально-етичних норм поведінки за трьома критеріями (змістово-когнітивний, мотиваційний і

поведінковий) на заключному етапі формувального експерименту наведено в табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Порівняльні показники сформованості змістово-когнітивного, мотиваційного та поведінкового критеріїв у дітей контрольної та експериментальної груп на формувальному етапі дослідження, %

Критерії морально-етичної поведінки	Ціннісне ставлення здобувачів початкової освіти	Рівні морально-етичної поведінки					
		Контрольна група			Експериментальна група		
		низький	середній	достатній	низький	середній	достатній
змістово-когнітивний	до праці	20	40	40	17	50	33
	до себе	20	40	40	17	50	33
	до інших	40	40	20	0	50	50
середнє значення		26,6	40,0	33,4	11,3	50,0	38,7
мотиваційний	до праці	40	40	20	17	50	33
	до себе	20	40	40	17	33	50
	до інших	40	40	20	33	33	33
середнє значення		32,3	38,0	29,6	22,4	38,8	38,8
поведінковий	до праці	40	40	20	17	50	33
	до себе	20	40	40	17	33	50
	до інших	40	40	20	17	33	50
середнє значення		33,3	40,0	26,7	17	38,7	44,3

Наведені в таблиці порівняльні показники свідчать про помітні зрушення в ставленні здобувачів освіти з інтелектуальними порушеннями до праці, до себе та інших людей. Цьому сприяли розроблена й випробувана у формувальному експерименті методична система та корекційні методики, спрямовані на подолання диспропорцій у розвитку змістово-когнітивного, мотиваційного й поведінкового критеріїв ставлення до праці, до себе та інших людей.

Здобуті в експериментальному дослідженні дані свідчать, що позитивне ставлення до праці в переважній більшості дітей з інтелектуальними порушеннями з достатнім та середнім рівнями (змістово-когнітивний – 83%, мотиваційний – 83%, поведінковий – 83%) виявляється в цілеспрямованому засвоєнні й використанні знань, умінь і навичок у процесі виконання ними

практичних завдань. Під впливом спеціально організованого навчання та виховання в них сформувалися доступні соціальні мотиви праці, які помітно вплинули на ставлення вихованців до праці. В умовах спеціально організованого педагогічного впливу в майже половини цих дітей сформувався поведінковий критерій ставлення до праці (83%), до себе (83%), до інших (83%), правильне ставлення до оцінки власної поведінки, поведінки інших (учителя, батьків, ровесників), а також інтерес і потреба в колективних формах взаємодії та наданні допомоги слабшим дітям, що є показником динамічно-стабільної сформованості мотиваційного критерію ставлення до праці (36%), до себе (50%) та інших (33%). Морально-етичні норми у віднесених до достатнього рівня вихованців сформовані як на рівні моральних понять, так і на рівні усвідомленості їх значущості в житті окремої особистості й суспільства. Проте, наведені в таблиці дані підтверджують, що навіть в умовах спеціально організованої навчально-практичної діяльності залишається певна кількість дітей з низьким рівнем морально-етичної поведінки. У цих вихованців, ще не сформувалося стійке позитивне ставлення до праці. Вони не оволоділи достатньою системою знань, практичними й розумовими вміннями та навичками. Працьовитість, організованість, активність і дисциплінованість по-різному проявляються в практичній діяльності. Чим меншої складності ставляться завдання, тим активнішою є діяльність дитини. Їм не властиві емоційно-вольові прояви і зусилля, пов'язані з практичною діяльністю, а ставлення до праці, інших людей є ситуаційно нестійким.

Ставлення до себе характеризується переоцінкою окремих сторін особистості (я дисциплінований, добрий, щедрий, чуйний, чесний, організований), а до інших – некритичною оцінкою (неслухняний, ледачий, недбалый, упертый, нахабний), що не відповідає етичним нормам та не співвідноситься з реальними вчинками, здібностями, рисами характеру, темпераментом і деструктивно впливає на особистість. Усі властиві дітям негативні якості у ставленні до праці, до інших вони приписують іншим;

неадекватно реагують на зауваження, оцінку, зроблені іншими, некритично оцінюють свою поведінку, часто наслідують кого-небудь з дорослих.

Переоцінка власного “Я”, прагнення протиставити себе іншим негативно позначаються на формуванні поведінки в дітей, колективних взаєминах, на потребі протистояти негативним явищам. Наші спостереження підтверджують, що діти з порушенням інтелекту, які мають низький рівень, легко й безвідповідально висловлюють критичні зауваження, необ’єктивно оцінюють поведінку інших. У них на низькому рівні сформована здатність до рефлексії, критичної оцінки власної поведінки. Вони висловлюють незадоволення ставленням інших до них та, навпаки, – задоволення власним ставленням до інших.

Таким чином, проведене нами дослідження переконливо доводить, що в морально-етичній поведінці третьокласників спеціальної школи перехрещуються і взаємодіють змістово-когнітивні, мотиваційні та поведінкові складові особистості. Якщо в освітньому процесі створюються умови для взаємодії знань, умінь і навичок з поведінкою, усвідомлюються мотиви ставлення вихованців до праці, до себе та інших, норми морально-етичної поведінки набувають дедалі більшої соціальної значущості.

Висновки до другого розділу

Аналіз результатів дослідження проблеми формування у третьокласників спеціальної школи морально-етичних норм поведінки дав змогу зробити наступні висновки:

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку характеризуються значною різноманітністю щодо структури психічного недорозвитку і становлять неоднорідну групу за рівнем морально-етичного ставлення до праці, до себе та інших людей, котрій властиві як загальні для всіх вихованців закономірності, так і специфічні для окремих груп дітей особливості поведінкових дій. Загальною закономірністю психічного розвитку здобувачів освіти спеціальної школи є порушення складних форм пізнавальної

діяльності, зокрема, нездатність до відокремленого узагальнення, встановлення зв'язків і залежностей, до аналізу й синтезу.

Диспропорційність інтелектуального розвитку третьокласників спеціальної школи зумовлює специфічні особливості формування морально-етичного ставлення до себе, до праці та інших людей на рівні засвоєння моральних цінностей, змістово-когнітивний критерій їх усвідомлення, мотивації вчинків (мотиваційний критерій), правил і поведінки в цілому (поведінковий критерій).

Здобуті на завершальному етапі експерименту результати дослідження свідчать, що сформованість морально-етичних норм поведінки у третьокласників спеціальної школи за всіма критеріями (змістово-когнітивним, мотиваційним і поведінковим) була динамічною. Зокрема, знання вихованцями правил і вимог моральної поведінки характеризуються більшою повнотою, вищим рівнем узагальнення й усвідомлення. Істотно покращилися аргументованість морального вибору, розширився обсяг моральних понять, підвищився рівень знань усіх моральних цінностей.

ВИСНОВКИ

Формування морально-етичних норм поведінки особистості – це складний процес, який іде від простих чуттєвих сигналів до складних моральних переконань, що й обумовлюють морально-етичну поведінку особистості, яка включає знання, мотивацію та вчинок.

У процесі систематично організованої індивідуальної, групової та колективної практичної діяльності, на заняттях з соціально-побутового орієнтування розширюється сфера моральних почуттів, уявлень, переконань, збагачується морально-етичний досвід, розвивається морально-етична свідомість третьокласників спеціальної школи.

До необхідних педагогічних умов формування морально-етичних цінностей в дітей з інтелектуальними порушеннями у процесі соціально-побутового орієнтування слід віднести врахування особливостей розвитку пізнавальної діяльності, особистісних якостей і емоційно-вольової сфери та своєрідність психічних процесів, які визначають їхні дії, вчинки, поведінку в цілому, а також обмежений чуттєвий і практичний досвід, недостатнє розуміння та усвідомлення соціальних і моральних вимог.

Основою теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної методики є послідовність всієї системи навчально-виховної (урочної та позаурочної) роботи, пов'язаної з практичною діяльністю здобувачів початкової освіти. Включення до практичної діяльності на заняттях із соціально-побутового орієнтування завдань морально-етичного змісту й створення спеціальних емоційних ситуацій стимулює поетапний розвиток таких морально-етичних норм як працьовитість, дисциплінованість, організованість, активність, чесність, доброта, людяність та ін. Застосування сюжетно-рольових проблемно-пошукових ситуацій сприяє подоланню диспропорції в знаннях, поведінці та мотивації, забезпечує позитивну динаміку морально-етичних цінностей у ставленні до праці, до себе та інших. Виявлено помітні зміни в рівнях сформованості змістово-когнітивного, мотиваційного та поведінкового критеріїв.

Характерною особливістю змістово-когнітивного критерію морально-етичної поведінки дітей експериментальної групи є збільшення обсягу етичних знань, ступеня їх повноти, розширення номенклатури засвоєння цінностей. Певні зміни відбулися в спрямованості дій, вчинків і потреб вихованців для досягнення мети практичної діяльності, які виконують спонукальну функцію. Зокрема, вузькоогоїстичні мотиви переростали в практично-позиційні та соціально-значущі. Змінювався й характер поведінки вихованців. Під впливом розробленої нами методичної системи в дітей експериментальної групи відбулися істотні зміни в поведінковому критерії. На зміну стереотипно-імпульсивної сформувалася позитивно-ситуативна, а в подальшому – динамічно-стабільна поведінка.

Переваги розробленої нами методичної системи формування морально-етичної поведінки у здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями над традиційною практикою полягає в тому, що, виконуючи практичні завдання соціально-побутового змісту, діти вправляються в поведінкових діях, вчаться самостійно орієнтуватися в різних ситуаціях, знаходять правильне рішення. Вони вступають у суб'єкт-суб'єктивні стосунки, властиві реальному життю, розширюють коло знань про моральні цінності, явища суспільного буття, усвідомлюють моральні вимоги суспільства та дотримуються їх у повсякденній практиці.

Аналіз динаміки росту морально-етичної вихованості дітей експериментальної і контрольної групи за досліджуваними показниками, довів перевагу розроблених нами дидактичних умов щодо соціально-побутового орієнтування на морально-етичний розвиток особистості, на виховання емоційно-вольових якостей дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Атемасова О.А. Проблеми розвитку та корекції емоційної сфери молодших школярів. Х. : Ранок, 2010. 176с.
2. Бех І.Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / Педагогіка і психологія. 1999. №3. С. 5–14.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання. К. : ІЗМН, 1998. 204 с.
4. Бойко А.М. Найвища цінність – людина / Педагогіка і психологія. 1995. №2. С. 47–54.
5. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: Навч. посіб. К. : Наш час, 2005. 176 с.
6. Бондар В., Рейда К. Вивчення досвіду роботи допоміжної школи з виховання готовності учнів до самостійної праці / Дефектологія. 2012. №3. . 5–9.
7. Брунов Б.П. Воспитание детей с проблемами в интеллектуальном развитии. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ukrdoc.com.ua/text/37792/index-1.html>.
8. Ващенко Г. Виховний ідеал. Полтава : Полтав. вісн., 1994. 191 с.
9. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласно-виховній роботі. Дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.03. К., 2001. 273 с.
10. Висоцька А. Особливості виховного процесу у спеціальних закладах для дітей з порушенням психофізичного розвитку/ Дефектологія. 2010. №2. С. 37-40.
11. Висоцька А.М. Планування позакласної роботи у групі спеціальних шкіл-інтернатів для дітей з особливими потребами / Дефектологія. 2000. №3. С. 9–13.
12. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості: Навч. посіб. – К.: Центр навч. л-ри, 2005. 196 с.
13. Выготский Л.С. Собрание сочинений: Т.5 [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу : <https://lib.iitta.gov.ua/106820/1>

14. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу : <https://lib.iitta.gov.ua/106820/1>
15. Діагностика морального виховання школярів / І.Д. Зверева, Л.Г.Коваль, П.Д.Фролов. К., 1995. 155 с.
16. Дробот Л.С., Антокова-Турченко О.Г. Корекційна робота з важковихованими дітьми і підлітками. К. : Довіра і нація, 1996. 38 с.
17. Етика: Навчальний посібник / Т.Г. Аболіна, В.В. Єфименко, О.М.Лінчук та ін. К. : Либідь, 1992. 328 с.
18. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: Навч. посіб., 2-ге вид., допов. і переробл. К. : Вищ аш к., 2005. 343 с..
19. Картаєва Н. О. Моральне виховання як складова соціалізації дитини з порушеннями інтелекту // Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : зб. наукових праць за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та молодих учених 20 березня 2019 року : вип. 7 у 2-х томах. Т. 1. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019., С. 101-105
20. Киричок В.А. Гуманне ставлення до дитини. Метод. посіб. для вчителів. К.; 2004. 132 с.
21. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. К. : Школяр, 1997. 149 с.
22. Критерії моральної вихованості молодших школярів: Книга для вчителів / За ред. І.Беха , С.Максименка. К. : Рад. шк., 1989. 96 с.
23. Кузьменко Л., Рєпа Н. Морально-правове виховання учнів спеціальних шкіл-інтернатів / Дефектологія. 1998. №4. С. 21-24.
24. Кузьмінський А.І. Педагогіка у запитаннях і відповідях. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://pidruchniki.ws/pedagogika/pedagogika_u_zapitannyah_i_vidpo_vidyah_-_kuzminskiy_ai.
25. Куліш П. Хутірська філософія і віддалена од світу поезія / Хроніка 2000. Наш край, 1993. № 6 (8). С. 14-145.

26. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти. К. : Вища шк., 1998. 479 с.
27. Максимова Н.Ю., Малютіна Е.Л. Курс лекцій по детской патопсихології: Учеб. пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 2000. 576 с.
28. Максимюк С.П. «Педагогіка». [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://pidruchniki.ws/15840720/pedagogika/pedagogika_-_maksimyuk_sp.
29. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: Навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. К. : Либідь, 2000. 384 с.
30. Маноха І.П. Феменологічна та реальнопрактична структура вчинку: побудова методичної моделі // Основи психології: Підруч. К. : Либідь, 1999. С. 231-294.
31. Мачихіна В.Ф. Организационно-педагогические аспекты обучения и воспитания умственно отсталых детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Дефектология. 1992. №4. С.19–22.
32. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / Авт. кол.: Н.М.Стадненко, Т.Д.Ілляшенко, Л.В.Борщевська, А.Г.Обухівська. Кам'янець-Подільський : Абетка, 1998. 144 с.
33. Методичні рекомендації щодо вивчення моральної вихованості учнів молодших класів допоміжної школи / За ред. І.Д. Бега та ін. К., 1984. 20с.
34. Миронова С.П. Сучасні підходи до морального виховання учнів з вадами інтелекту. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/26_SSN_2010/Pedagogica/71684.doc.htm
35. Могила П. Требник Митрополита Петра Могили: у 2-х т. К.: Інформ.-видав. центр Укр.. Православної Церкви, 1996. Т. 1. 872 с.; Т. 2. 816 с.
36. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навч. посіб. 3-тє вид., доп., 2001. 608 с.
37. Морозова Н.Г. Особенности поведения и развития нравственных отношений умственно отсталых дошкольников / Дефектология. 1989. №1. С.63–69.

38. Ніколаєв С.Ф. Організація виховної роботи в спеціальній школі: Метод. лист з досвіду роботи. К., 1966. 36 с.
39. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх. – К.: ВіАн, 1996. – 350 с.
40. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://pidruchniki.ws/18271207/psihologiya/dityacha_psihologiya_-_pavelkiv_rv
41. Петухов Е.И. Педагогические основы предупреждения отклонений в нравственном развитии и поведении школьников.: Дис. ... канд. пед. наук. К., 1985. 160 с.
42. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. 376 с..
43. Плахтій В.І. Формування основ моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури: Дис. канд. пед. наук: 13.00.07. К., 2003. 196 с.
44. Пожар Л. Некоторые проблемы морального развития аномальных детей / Дефектология. 1991. №3. С. 73-75.
45. Рудакевич М., Ващенко Г. Про виховний ідеал / Мандрівець. 1995. №6 С.41-55.
46. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2-х кн. / За ред. Є.І.Коваленко; Упоряд., передм., прим. Є.І.Коваленко, І.М.Пінчук, К. Либідь, 1997. Кн.2. 320 с.
47. Савіцька Г.І. Виховання морально-етичних норм поведінки в учнів допоміжної школи / Дефектологія. 2005. №3. С. 26-29.
48. Савіцька Г.І. Гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу в спеціальній школі: Дидактичні та соціально-психологічні аспекти роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. / За ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. К. : 2005. Вип. 6. С. 180-183.
49. Савіцька Г.І. Дослідження стану сформованості морально-етичної поведінки у розумово відсталих учнів / Дефектологія. 2006. №1. С. 30-33.

50.Савіцька Г.І. Індивідуально-рольовий підхід як засіб формування морально-етичних норм поведінки: Дидактичні та соціально-психологічні аспекти роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. / За ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. К. : Наук. світ, 2006. Вип. 7. С. 282-285.

51.Савіцька Г.І. Методика дослідження морально-етичних норм поведінки у розумово відсталих учнів: Дидактичні та соціально-психологічні аспекти роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. / За ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. К., 2006. Вип. 8. Т.І. С. 40-44.

52.Савіцька Г.І. Особливості психічних процесів у формуванні морально-етичних норм поведінки в учнів допоміжної школи: Дидактичні та соціально-психологічні аспекти роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. / За ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. К.: 2004. Вип. 5. С. 355-358.

53.Савіцька Г.І. Особливості розвитку морально-етичної поведінки в учнів спеціальних шкіл / Особлива дитина: навчання і виховання 2015. №4. С. 29-32.

54.Савіцька Г.І. Роль міжпредметних зв'язків у викладанні дефектології в підготовці майбутніх педагогів в світлі сучасних вимог: Наук. вісник Чернівець. у-ту: Зб. наук. праць. Вип. 299. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2006. С.180-184.

55.Синьов В. М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. К., 2009. 112 с.

56.Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / НПУ імені М. П. Драгоманова. К., 2009. Ч. 2 : Навчання і виховання дітей. 224 с.

57.Синьов В. М., Матвєєва М. П., Рохліна О. П. Психологія розумово відсталості дитини : підручник, МОН України. К. : Знання, 2008. 359 с.

58.Сковорода Г.С. Твори: у 2. т. К.: АТ «Обереги», 1994. Т. 2. : Трактати; Діалоги; Притчі; Переклади; Листи. – 479 с.

59. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. В.І.Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.
60. Спеціальна психологія / За ред. М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової. Кам'янець-Подільський, 1999. 158 с.
61. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка. К. : ІЗН, 1997. 233 с.
62. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. К. : Рад. шк., 1976. Т.2. 670 с.
63. 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.
64. Федорченко Т.Е. Причини негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного віку, які впливають на формування їх культури поведінки. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Випуск 52, 2015. С.234-240.
65. Хамська Н.Б. Виховання моральних основ культури поведінки підлітків у позаурочній діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1997. 222 с.
66. Хохліна О.П. Усвідомлення учбової діяльності розумово відсталих школярів / Дефектологія. 2012. №2. С. 7-9.
67. Хохліна О.П., Мерсіянова Г.М. Формування усвідомленості діяльності в процесі трудового навчання учнів допоміжної школи. К., Луганськ, 2002. 59 с.
68. Ярмола Н.А. Програма з корекційно-розвиткової роботи соціально-побутове орієнтування» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями [Електронний ресурс] Режим доступу до ресурсу: <https://ispukr.org.ua/wp-content/uploads/2019/09/2018>

ДОДАТКИ

Додаток А

Тестові методики на визначення рівня змістово-когнітивного компонента морально-етичних норм поведінки

Методика «ЗАКІНЧИ ІСТОРІЮ»

Методика призначена для вивчення рівня усвідомлення дітьми морально-етичних норм поведінки.

Інструкція. Дослідження проводиться індивідуально. «Я буду тобі розповідати історії, а ти їх закінчи».

Приклади ситуацій

Ситуація 1. Діти виготовляли з паперу ялинкові іграшки. Настя стояла і дивилася, як працюють інші. До дітей підійшла вчителька і сказала: «Ми зараз будемо обідати. Настав час усе складати в коробки. Попросіть Настю допомогти вам». Тоді Настя відповіла...

Що відповіла Настя? Чому? Як вона вчинила? Чому?

Ситуація 2. Оленці на день народження мама подарувала планшет. Оленка почала грати в ігри, які були заканані в планшет. Тут підійшла до неї молодша сестра Марічка й сказала: «Я теж хочу пограти». Оленка відповіла...

Що відповіла Оленка? Чому? Як вчинила Оленка? Чому?

Ситуація 3. Ніна і Миколка малювали. Ніна малювала червоним олівцем, а Миколка зеленим. Раптом Нінин олівець зламався. «Миколка, — сказала Ніна, можна мені домалювати картинку твоїм олівцем?» Миколка відповів...

Що відповів Миколка? Чому? Як вчинив Миколка? Чому?

Ситуація 4. Василько і Володя грали разом і розбили дорогу вазу. Прийшла з роботи мама й запитала: «Хто розбив вазу?» Тоді Василько відповів...

Що відповів Василько? Чому? Як вчинив Василько? Чому?

Ситуація 5. Тато, ремонтуючи автомобіль, попросив Сашка подати йому ключ. Сашко підбіг до тата і сказав.....

Що сказав Сашко? Чому? Що зробив Сашко? Чому?

Ситуація 6. Діти писали диктант з української мови. По закінченні написання диктанту вчителька зачитала правильні розділові знаки, щоб діти порівняли їх зі своїми, і сказали, у кого вони не співпадають. Аліна помітила, що у неї деякі розділові знаки неспівпадають. Тоді вона сказала...

Що сказала Аліна? Чому? Як вчинила Аліна? Чому?

Ситуація 7. Дівчатка гралися на подвір'ї. Неподалік від них на лавці сиділа старенька бабуся тримаючи у руках парасольку. Подув вітер і вирваз з рук бабусі парасольку. Бабуся попросила дівчаток, щоб ті принесли їй парасольку. Дівчатка глянули на бабусю і одна з них сказала ...

Що сказала дівчинка? Чому? Як вчинила дівчинка? Чому?

Усі відповіді дитини, по можливості дослівно, фіксуються в протоколі.

Обробка результатів

0 балів – дитина не може оцінити вчинки дітей.

1 бал – дитина оцінює поведінку дітей як позитивне чи негативне (правильне чи неправильне, гарне чи погане), але оцінку не мотивує і моральну норму не формулює.

2 бали – дитина називає моральну норму, правильно оцінює поведінку дітей, але не мотивує свою оцінку.

3 бали – дитина називає моральну норму, правильно оцінює поведінку дітей і мотивує свою оцінку.

Методика «Що таке добре і що таке погано»

Вихованців просять навести приклади принципового вчинку; зла, зробленого йому іншими; доброї справи, свідком якого він був; справедливого вчинку його знайомих; поганого вчинку; прояву безвідповідальності та ін.

Рівень сформованості понять про моральні норми оцінюється по 3-бальній шкалі:

1 бал – в дитини сформовано неправильне уявлення про морально-етичні норми;

2 бали – якщо уявлення про морально-етичні норми правильні, але недостатньо чіткі й повні;

3 бали – сформовані повні й чіткі уявлення про морально-етичні норми.

Метод «Бесіда»

Дана методика призначена для визначення рівня знань дітей про морально-етичні норми.

Інструкція. Дітям задають запитання й фіксують відповіді. Опитування проводять індивідуально.

Запитання для бесіди

Кого можна назвати працьовитим? Чому?

Кого можна назвати організованим? Чому?

Кого можна назвати дисциплінованим? Чому?

Кого можна назвати активним? Чому?

Кого можна назвати чесним? Чому?

Кого можна назвати ввічливим? Чому?

Кого можна назвати доброзичливим? Чому?

Кого можна назвати справедливим? Чому?

Кого можна назвати людяним? Чому?

Кого можна назвати добрим? Чому?

Кого можна назвати щедрим? Чому?

Кого можна назвати чуйним? Чому?

Обробка даних

Після проведення методики аналізують пояснення, визначають, на що посилаються діти, а саме:

- на узагальнене уявлення про якість, норму («Працьовитий – це той, хто любить працювати»);

- на конкретних людей як носіїв конкретної якості («Дисциплінована Катя. Вона не запізнюється на уроки. Виконує все, що говорять учителі»);
- на самого себе («Мене можна назвати доброзичливим. Я нікого не ображаю, з усіма дружу»);
- на сукупність життєвих ситуацій та власний досвід («Чесним є той, хто мене не обманює. Сказав правду, що в мене без дозволу взяв цукерку»);
- на конкретну дію («Чесним є той, хто не обманює ніколи»);
- на конкретну оцінку якості, норми («Щедрою можна назвати хорошу людину»);
- на недиференційоване уявлення про якість, норму («Чесним є той, хто завжди діє чесно») та ін.

Далі аналізують помилки, яких припустились діти під час пояснення моральних норм. Наприклад:

- пояснення однієї норми, якості через іншу («Чуйним можна назвати сміливого. Він захищає дівчаток»);
- називання дії, не пов'язаної з моральною нормою, якістю («Валя чуйна, бо все завжди чує»);
- неправильна оцінка моральної норми, якості («Активний – це непосидючий, хто багато бігає»).

Після цього співвідносили дані поняття з орієнтовним змістом уявлень про морально-етичні норми, цінності; з'ясовували відповідність чи розбіжність, робили висновки.

Тестові методики на визначення рівня мотиваційного компонента морально-етичних норм поведінки

Методика «СЮЖЕТНІ КАРТИНКИ»

Методика призначена для вивчення мотивації поведінки та емоційного ставлення до морально-етичних норм.

Інструкція. Дітям демонструють картинки з зображенням позитивних і негативних вчинків і просять розкласти картинки так, щоб на одній купці лежали ті, на яких намальовані позитивні вчинки, а на іншій – негативні. «Розкладай і пояснюй, куди ти покладеш кожен картинку і чому».

Дослідження проводиться індивідуально. У протоколі фіксують емоційні реакції учня (позитивні й негативні) та пояснення. Учень повинен дати моральну оцінку зображеним на картинці вчинкам, що дозволить виявити його ставлення до моральних норм та з'ясувати, чи розуміє він мотив поведінки.

Обробка результатів

0 балів – учень неправильно розкладає картинки (на одній купці картинки з зображенням позитивних і негативних вчинків), емоційні реакції неадекватні чи відсутні, мотивація відсутня.

1 бал – учень правильно розкладає картинки, але не може обґрунтувати свої дії, емоційні реакції неадекватні.

2 бали – правильно розкладає картинки, обґрунтовує свої дії, емоційні реакції адекватні, але виражені слабо.

3 бали – дитина обґрунтовує свій вибір (можливо, називає моральну норму); емоційні реакції адекватні, яскраві, проявляються в міміці, активній жестикуляції і т.д.

Методика «КОЛІРНИЙ ТЕСТ СТАВЛЕНЬ»

Дана методика призначена для вивчення мотивації поведінки

Обладнання. Аркуш білого паперу (210 x 290 мм) і 8 карток різного кольору (синя, зелена, червона, жовта, фіолетова, коричнева, чорна, сіра).

Інструкція. Дослідження проводять індивідуально. Перед вихованцем розкладають на білому аркуші вісім кольорових карток у довільному порядку. «Уяви собі, що це чарівний будинок з чарівними віконцями. У ньому живуть різні люди. Я буду називати тобі людей, а ти сам вибереш, хто де буде жити. Домовилися? Добре. У якому віконці живуть добрі люди? А ледачі?»

Далі називають весь список, чергуючи позитивні і негативні (але не парні) моральні норми. При цьому кольори можуть повторюватися, тобто дитина може вибрати той самий колір на різні поняття. У протоколі фіксується колір, що був обраний для кожного поняття, і коментарі дитини.

Список норм

Працьовитість, байдужість, організованість, скупість, дисциплінованість, лінь, активність, жорстокість, доброзичливість, справедливість, пасивність, ввічливість, людяність, доброта, щедрість, підлість, чуйність, чесність, нечемність.

Обробка результатів

При аналізі результатів необхідно співвіднести колір, привласнений кожному поняттю, і емоційне значення цього кольору. Нижче приводиться коротка характеристика кожного кольору, його емоційно-психологічне значення:

Синій: сумлінний, спокійний, трохи холодний.

Зелений: самостійний, наполегливий, іноді впертий, напружений.

Червоний: дружлюбний, товариський, енергійний, упевнений, іноді дратівливий.

Жовтий: дуже активний, відкритий, товариський, веселий.

Фіолетовий: неспокійний, емоційно напружений, що має потребу в щирісердечному контакті.

Коричневий: залежний, чуттєвий, розслаблений.

Чорний: мовчазний, егоїстичний, ворожий.

Сірий: млявий, пасивний, невпевнений, байдужний.

Позитивні моральні якості мають позначатись синім, зеленим, червоним, жовтим, фіолетовим кольорами, а негативні – коричневим, чорним, сірим.

Методика «ЯК ВЧИНИТИ»

Методика призначена для визначення в дітей мотивації поведінки.

Інструкція. Дитині пропонується уявити задану ситуацію й повідомити, як би він себе в ній повів.

Ситуація 1. Під час перерви один із твоїх однокласників розбив вікно. Ти це бачив. Він не зізнався. Що ти скажеш? Чому?

Ситуація 2. Однокласники зговорилися зірвати урок. Як ти вчиниш? Чому?

Ситуація 3. Вчитель дав завдання тобі з однокласниками самостійно прополоти грядку. Декілька учнів погано працюють, залишають бур'яни. Як ти вчиниш? Чому?

Ситуація 4. Тобі дуже хочеться погратись на ігровій приставці, але мати сказала, що це ти зможеш зробити лише після того, як виконаєш уроки. Мати пішла на роботу. Як ти вчиниш? Чому?

Ситуація 5. Твій товариш (подруга) вкрав(ла) у вчительки гроші. Ти бачив(ла). Як ти вчиниш? Чому?

Обробка результатів

0 балів – учень не має чіткої мотивації, ставлення до моральних норм хитке. Неправильно пояснює вчинки (вони не відповідають тим нормам, що називає), емоційні реакції неадекватні або відсутні.

1 бал – моральні орієнтири існують, але відповідати їм учень не прагне чи вважає це недосяжною мрією. Адекватно оцінює вчинки, однак ставлення до моральних норм хитке, пасивне. Емоційні реакції неадекватні.

2 бали – моральні орієнтири існують, оцінки вчинків і емоційних реакцій адекватні, але ставлення до моральних норм ще недостатньо стійке.

3 бали – мотив поведінки розуміє, пояснює моральними нормами; емоційні реакції адекватні, ставлення до моральних норм активне і стійке.

Методика «ЩО МИ ЦІНУЄМО В ЛЮДЯХ»

Методика призначена для визначення мотивації поведінки дитини.

Інструкція. Дитині пропонується думкою вибрати двох своїх знайомих: один з них гарна людина, на якого він хотів би бути схожим, інший – погана. Після чого просять назвати ті норми, якими керується дана людина, що подобаються і не подобаються в її поведінці, та навести по три приклади вчинків на підтвердження цього.

Дослідження проводиться індивідуально. У протоколі фіксуються емоційні реакції дитини, а також його пояснення мотивів поведінки.

Обробка результатів

0 балів – дитина не має чіткої мотивації, ставлення до моральних норм хитке. Неправильно пояснює вчинки (вони не відповідають тим нормам, що називає), емоційні реакції неадекватні або відсутні.

1 бал – моральні орієнтири існують, але відповідати їм дитина не прагне чи вважає це недосяжною мрією. Адекватно оцінює вчинки, однак ставлення до моральних норм хитке, пасивне. Емоційні реакції неадекватні.

2 бали – моральні орієнтири існують, оцінки вчинків і емоційних реакцій адекватні, але ставлення до моральних норм ще недостатньо стійке.

3 бали – мотив поведінки розуміє, пояснює моральними нормами; емоційні реакції адекватні, ставлення до моральних норм активне і стійке.

Методика «ЗАКІНЧИ РЕЧЕННЯ»

Методика призначена для визначення мотивації поведінки дитини.

Інструкція. На бланку тесту необхідно закінчити речення одним чи декількома словами.

1. Вибираючи між цікавим, але необов'язковим, і необхідним, але нудним заняттям, я звичайно...
2. Якщо я берусь за справу, то як завше...
3. Якщо мені щось не виходить, то я ...
4. Якщо я обіцяв(ла), то ...
5. Якщо я знаю, що вчинив(ла) неправильно, то...
6. Якщо мене скривдили, то я ...
7. Коли я затрудняюся прийняти правильне рішення, то...
8. Коли в моїй присутності кривдять людину, я...
9. Коли неправда є єдиним засобом збереження гарної думки про мене, я...
10. Якби я був(ла) на місці вчителя, я...
11. Якщо я когось образив(ла), то...
12. Коли я їду в тролейбусі, автобусі, то...
13. Коли я приходжу у гості, я...
14. Коли я залишаюсь удома один(а), я ...
15. Коли я щось накоїв(ла), то...

Обробка результатів та ж, що і в попередніх завданнях.

Методики на визначення рівня поведінкового компонента морально-етичних норм поведінки

Методика «ЗРОБИМО РАЗОМ»

Методика призначена для визначення рівня розвитку моральної спрямованості особистості дитини, що виявляється у взаємодії з однолітками. Ця методика дозволяє враховувати такі параметри, як правильне вираження свого бажання і прохання, підтримка контакту з партнером, готовність до співробітництва, бажання допомогти партнеру по спільній праці, турбота про партнера, бажання поділитися з ним.

Обладнання. Мозаїка та картинки (2-3) з зображенням предмета, що складається з невеликої кількості мозаїчних фігур.

Інструкція. У дослідженні беруть участь два здобувачі освіти одного віку. При підборі пари необхідно враховувати, що діти скоріше дотримуються моральних норм при спілкуванні з тими, до кого вони ставляться із симпатією. Тому в пари не рекомендується брати двох друзів. Краще, якщо це діти малознайомі один з одним або які не підтримують постійних стосунків між собою.

Дітям дають завдання разом скласти мозаїку за картинкою-зразком. Акцент робиться на слові «разом». Дітям дається рівно стільки фігурок, скільки їх необхідно для складання пред'явленої картинки; фігурки поділяються експериментатором між здобувачами освіти порівну.

В процесі проведення методики при явному домінуванні одного з дітей експериментатор дає йому значно менше фігурок, ніж його партнеру. У середньому процедура дослідження займає 15-20 хв.

Під час виконання завдання дітьми експериментатор не втручається в роботу, не підказує, не дає рекомендацій, не робить зауважень, не коментує дій, навіть якщо дії одного з дітей здаються йому неналежними (відштовхує партнера, забирає усі фігурки собі; чи, навпаки, дивиться у вікно, не виявляє інтересу до завдання). Завдання експериментатора – лише фіксувати поведінку дітей.

Обробка результатів

При аналізі протоколів виділяють ознаки, що поєднуються в чотири комплексних параметри (симптомокомплекси).

1. Негативна моральна спрямованість особистості:

а) забирає (бере) фігурки партнера (від 0 до 2 балів, в залежності від ступеня виразності даної ознаки);

б) не забирає собі фігурок, реагує негативно, наприклад, відштовхує руку, чи утримує, прикриває фігурки, подає репліки типу: «Не дам!», «Моє!» (від 0 до 2 балів);

в) намагається регулювати поведінку партнера, оцінює його дії (репліки типу: «Роби, давай!», «Ти що, зовсім?») (0 – 2 бали);

г) використовує в мові особисті займенники типу «я», «мені» (0 – 1 бал);

д) не розуміє слова «разом», прагне виконати завдання сам, використовує тільки свої фігурки (0 – 2 бали);

е) працює один (0-1 бали).

2. Позитивна моральна спрямованість особистості:

а) допомагає партнеру, наприклад, поправляє його фігурки, радить, подає репліки типу: «Зараз я тобі допоможу», «Давай допоможу» (0 – 2 бали);

б) віддає свої фігурки; пересуває їх на центральну частину столу чи ближче до партнера, працює на столі партнера (0 – 2 бали);

в) використовує в мові особисті займенники множини, типу «нас», «ми» (0 – 1 бал);

г) відразу розуміє слово «разом» і намагається налагодити співробітництво (0 – 2 бали);

д) працює разом з партнером (0 – 1 бал).

3. Товариськість, контактність дитини:

а) мова, звернена до партнера (1 бал нараховується за кожну репліку, але не більш 5 балів);

б) мова, звернена до дорослого (1 бал за кожну репліку, але не більш 5 балів);

в) реагує дією на поради партнера (0 – 2 бали).

4. Зацікавленість у запропонованій діяльності:

а) будує сам чи разом з партнером, тобто активно виконує завдання (0 – 2 бали);

б) стежить за роботою партнера (0 – 2 бали);

в) дає поради й репліки з приводу роботи (0 – 2 бали).

Бали сумуються по кожному симптомокомплексу.

Методика «ПОДІЛИ СОЛОДОЩІ»

Методика призначена для дослідження поведінки дитини в ситуації морального вибору. Дитині пропонують поділити солодощі між собою і ще двома дітьми, з якими вона незнайома і яких не бачить. Для трьох учасників гри експериментатор пропонує п'ять цукерок. Якщо дитина ділить солодощі в свою користь, залишаючи собі більше (собі три, іншим по одній), вважається, що моральний вибір вона робить неправильно; якщо залишає собі тільки одну цукерку, а решту ділить між іншими учасниками, вважається, що моральний вибір зроблений нею правильно.

Методика «ПРОГРАШНА ЛОТЕРЕЯ»

Дана методика призначена для дослідження поведінки дитини в ситуації морального вибору.

Інструкція. Дітям пропонують витягти з коробки квиток і повідомити експериментатору, чи є він виграшним. Попередньо дітям показують виграшний квиток. По ньому учень може отримати приз. Але в коробку квиток не кладуть. Насправді в коробці немає виграшних квитків. Але діти цього не знають. Дитина повинен витягти квиток, подивитися на нього, знову покласти в коробку, перемішати й повідомити результат дорослому.

За діями дитини дорослий судить про сформованість моральних норм поведінки.