

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

**ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ В УЧНІВ  
СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

Кваліфікаційна робота (проект)

на здобуття ступеня вищої освіти “магістр”

Виконав: студентка 291М групи  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта  
Освітньо-професійної (наукової) програми  
«Спеціальна освіта»  
Марудова Тетяна Миколаївна  
Керівник д.психол.н., професорка Яковлева С.Д.  
Рецензент д.пед.н., професор Андрієвський Б.М.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Корекційно-розвиваюча та виховна робота в системі загальної освіти дітей з порушенням розумового розвитку.....</b>	<b>6</b>
1.1. Теоретичні аспекти корекційно-розвиваючої системи.....	6
1.2. Мета, принципи та напрямки корекційно-виховної роботи розумово відсталих дітей.....	19
<b>РОЗДІЛ 2. Корекційно-виховна робота з розумово відсталими дітьми.....</b>	<b>36</b>
2.1. Задачі корекційно-виховної роботи .....	36
2.2. Організація корекційно-виховної роботи з дітьми з порушенням розумового розвитку.....	38
<b>РОЗДІЛ 3. Формування моральних якостей як напрямку корекційно-виховної роботи в дітей спеціальної школи.....</b>	<b>42</b>
3.1. Характеристика рівня сформованості знань про норми моралі в учнів допоміжної школи .....	42
3.2. Стан сформованості моральних якостей в молодших учнів допоміжної школи в процесі виховної роботи.....	47
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>53</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>54</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>59</b>
Додаток А. Приклади занять з формування моральної якості «добродота».....	59
Додаток Б. Приклади занять з формування моральної якості «чуйність».....	61
Додаток В. Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету.....	64

## ВСТУП

*Актуальність теми.* Становлення української державності, побудова громадянського суспільства (як відзначається в Концепції виховання дітей та молоді в системі національної освіти) передбачають орієнтацію на людину, націю, пріоритети духовної культури, окреслюють основні напрями змін у навчально-виховному процесі [9].

Необхідною умовою спеціальних закладів освіти є корекційно-розвиткова робота з послаблення або усунення наявних відхилень у пізнавальній діяльності учнів та розвитку особистості. Під корекцією розуміють спеціально організований педагогічний процес, спрямований на послаблення, подолання, попередження недоліків розвитку та сприяння розвитку дитини в цілому.

Корекційна робота є стрижневою основою усієї навчально-виховної роботи для дітей з порушенням психофізичного розвитку.

Корекційний вплив заснований на теоретичних положеннях, які були висловлені Л.С.Виготським щодо можливостей розвитку в дітей з порушеннями вищих психічних функцій за умови опори на збережені можливості дитини [5].

Вчені аналізують стан вищих психічних функцій з метою компенсації дефекту. Л.С.Виготський визначав первинний дефект (безпосередній) та вторинні ускладнення, які обумовлені цим дефектом. Наявні порушення можуть бути скомпенсовані створенням відповідних умов для їх розвитку [8]. Актуальність проблеми обумовила вибір теми дослідження.

*Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами:*

Робота виконана відповідно до теми кафедри корекційної освіти: «Зміст і технологій навчання в системі спеціальної освіти та

інклюзивному освітньому середовищі», реєстраційний № 0119U101727 від 22.11.19.

*Метою дослідження є* формування моральних якостей в дітей з порушенням розумового розвитку.

*Задачі дослідження:*

1. Здійснити аналіз теоретичних і практичних аспектів проблеми.
2. Охарактеризувати методи виховної роботи в закладі спеціальної загальної освіти.
3. Визначити сутність морального виховання для дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями
4. Сформуванати моральні якості у розумово відсталих молодших школярів шляхом корекційно-виховного впливу.

*Об'єкт дослідження* – корекційно-розвивальний процес розумово відсталих молодших школярів.

*Предмет дослідження* – формування моральних якостей в учнів спеціальної школи.

*Наукова новизна дослідження:* сформульовані моральні якості дітей з порушенням розумового розвитку молодшого шкільного віку шляхом корекції, що дає можливість кращої соціалізації дітей з порушенням інтелекту.

*Теоретичне та практичне значення дослідження*

В роботі вказано теоретичні аспекти корекційно-розвиваючої системи, методи та принципи виховної роботи з розумово відсталими дітьми, а також вивчені основні корекційні методи у формуванні моральних якостей в дітей допоміжної школи.

*Методи дослідження:* теоретичний аналіз наукової літератури з теми дослідження; вивчення документації, спостереження, бесіда, розробка виховних заходів для школярів допоміжної школи.

*Апробація роботи.* Матеріали дослідження опубліковані у статті «Поняття про норми моралі в учнів молодшого шкільного віку з

порушеним інтелектом» збірника Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інтеграція науки і практики в умовах модернізації корекційної освіти України» м. Херсон, березень 2021 року.

Робота складається зі вступу, 3 розділів, висновків; списку використаних джерел, який включає 48 найменувань та додатків.

## РОЗДІЛ 1

### Корекційно-розвиваюча та виховна робота в системі загальної освіти дітей з порушенням розумового розвитку

#### 1.1 Теоретичні аспекти корекційно-розвиваючої системи

Корекційно-виховна робота недостатньо вивченою залишається по цей час. Змінюються соціально-суспільні устої, програми, концепції виховної роботи з розумово відсталими дітьми.

Отже, є діти з різними дефектами розвитку і виникає проблема їх виховання та соціальної адаптації. Єдиного підходу до виховання та навчання аномальних дітей немає. Але основні напрямки роботи, які сприяють інтелектуальному розвитку корекційно-виховного процесу, все ж таки є.

В Англії з XIII століття почали відрізняти поняття ідіотія та божевілля. Розумово відсталі вперше привертають увагу, як люди, в них шукають людські якості в епоху відродження. Першим висловив думку про те, що розумово відсталіх дітей треба вивчати і давати їм знання Ян Амос Каменський: „Из человеческого образования нельзя исключить никого” [5, с. 78]. В 1793 році у Франції Декларацією прав людини було відзначено, що суспільство повинно допомагати своїм „несчастным членам”. Необхідно забезпечити роботою тих, хто може працювати і засобами існування тих, хто не може.

Йоганн Генріх Песталоцци вперше висловив певні принципи навчання та виховання дітей з легкою розумовою відсталістю. Він рекомендує відкривати спеціальні виховні будинки і називає основні принципи виховання дітей:

1. Посильність навчання.
2. Використання дидактичних матеріалів.

3. Сполучення розумового та фізичного виховання.

4. Навчання продуктивній праці.

З XIX століття розвиваються наступні напрямки допомоги розумово відсталим:

1. Медичний. Відкриваються відділення для ідіотів при психіатричних лікарнях.

2. Філантропічно-християнський. Відкриваються притулки при монастирях, релігійних організаціях, приватні добродійні притулки. (особливо в Германії).

3. Педагогічні притулки для навчання, (приватні).

4. Медико-педагогічні. Такі притулки у більшості своїй були відкриті в Росії.

Соціально-економічні умови, що склалися в Росії на початку XX століття, стимулювали розвиток шкільної освіти та підготовки кваліфікованих педагогічних працівників. Увагу дитячих лікарів, психіатрів та вчителів привертала випадки відхилення від норми, неуспішність серед дітей початкових класів. У школах виділялась певна кількість дітей, для яких навчання було безплідним внаслідок їхньої нервової та психічної недостатності. Такі діти відставали від однолітків і втрачали цікавість до навчання. Примусові заняття при цьому не давали результатів. Звичайні засоби впливу сім'ї та школи виявлялися непридатними для спілкування з такими дітьми, їх виховання та оздоровлення. Таким чином було порушене питання дефективного дитинства (М.Тарасович, 1923).

У Петербурзі у 1907 році був заснований Психоневрологічний інститут, директором якого було призначено В. Бехтерева. При інституті було засновано школу психологів-дефектологів, тобто лікарів-педологів, які спрямовували виховання дефективних дітей, розробляли навчальну дисципліну "патологічну рефлексологію". В. Бехтерев вважав, що якщо нормальна дитина не може виховуватися без певних

вимог та послідовності, то виховання та навчання дефектної дитини потребує особистісних методик.

Як зазначав Л.С. Виготський, “необхідно пов’язати спеціальну педагогіку фізично-дефектних і розумово відсталого дитинства з загальними принципами і методами соціального виховання. Питання навчання цих дітей повинно бути підготовлене і вирішене як проблема соціального виховання» [7, с. 42].

Завдання виховання фізично-дефектних і розумово відсталих дітей полягає в тому, щоб залучити цих дітей до суспільно-корисної трудової діяльності ” [27].

Велика увага, вже з 30-х років, приділяється підготовці практичних і наукових кадрів у галузі олігофренопедагогіки, розвитку науково-дослідної роботи в галузі аномального дитинства, виданню спеціальних журналів і окремих праць з питань дефектології, зміцнення та розвитку дефектологічних факультетів та відділень у педагогічних вузах, державну систему підготовки наукових кадрів через аспірантуру. У 1943 році було створено Науково-дослідний інститут дефектології, що сприяло працям таких вчених як М.Г.Блюміна, В.П. Винокурова, С.С.Ляпідевський, Д.Є. Мелехов, М.С. Певзнер, Г.Є. Сухарева, О.Є. Фрейеров, В.Ф. Шалімов, В.М. Явкін.

В своїх працях автори розглядають питання етіології, патогенезу та клініки олігофренії. Велика увага приділяється вивченню маловідомих форм олігофренії, пов’язаних з впливом патологічного наслідування (хромосомні аберації, дисферментози). Виникає ряд інших питань. До них, наприклад, відноситься проблема клінічної діагностики, працевлаштування та соціальні реабілітації аномальних дітей.

В запропонованій М.С.Певзнер класифікації враховуються етіологія, фізіологія та клінічні дані дітей. Дану класифікацію використовують і в наш час [35].



Конструктивні зміни соціально-політичного життя суспільства останнього десятиліття зумовлюють перебудову як загальної, так і спеціальної освіти, яка відповідає Міжнародній конвенції про права дитини і спрямована на реалізацію положень Закону України «Про освіту» і Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті. Відтак, спеціальна освіта потребує переорієнтації, що уможлиблює гуманістичні засади навчання і виховання дітей з особливими потребами.

Змінюються стереотипи у розумінні навчання і корекційного виховання дітей з особливими потребами, а саме: відхід від концентрації уваги на етапах розвитку та інтеграції в активне життя суспільства, виховання рис, необхідних для сприймання себе як громадянина світу. Отже, корекційне виховання можна розглядати як соціальний феномен, необхідний для забезпечення життєдіяльності людини і функціонування суспільства. Таким чином, виховання розглядаємо як спеціально цілеспрямовано організований процес формування суб'єктних відносин для всебічного і гармонічного розвитку кожної особистості. Іншими словами, це спеціально організований процес взаємодії (відносин) для формування певних якостей особистості відповідно до мети виховання. Отже, педагог і дитина є суб'єктами виховного процесу, але дитина виступає центральною особою.

Діти з порушенням розумового розвитку – складна та неоднорідна за рівнем і особливостями психофізичного розвитку категорія аномальних дітей. Особливістю розвитку в них є наявність органічного ураження кори півкуль головного мозку, що спричиняє недостатню сформованість складових психіки та розумової сфери.

Найбільшою мірою в них відмічається несформованість мислення. Виявляється своєрідність і в розвитку відчуття, сприймання, пам'яті, уяви, мовлення та уваги. Найістотношою ознакою розумової дитини є

можливість до узагальнень у процесі розв'язання інтелектуальних завдань. Отже є проблема і потрібні шляхи до її вирішення.

За відсутності чи несвоєчасності спеціального педагогічного впливу постерігаються як первинні, так і вторинні та третинні ускладнення в дітей, які проявляються порушенням довільних форм, емоційно-поведінкових актів, навчальної діяльності, свій відбиток накладає деприваційний стан дитини, його урегульованість, емоції та поведінка, неадекватна оцінка своїх дій та можливостей.

Такі особливості розумово відсталих дітей обмежують можливості їхньої соціалізації, обумовлюють зниження рівня та характер вимог до освіченості. Так, спеціальні заклади для розумово відсталих зорієнтовані на максимальний розвиток загальних соціально-адаптаційних можливостей дитини, її обов'язків, практичну підготовку до основних сфер життєдіяльності в суспільстві (професійно-трудова, міжособистісних стосунків тощо) і найперше - до самообслуговування, спілкування, соціальної поведінки. Для цього розумово відсталим дітям у різних типах освітніх закладів надається:

- освіта (нецензована), у межах якої, відповідно до ступеня розвитку особи та можливостей її соціалізації, визначаються рівні освіченості та здійснюється диференціація змісту навчання. Змісту освіти надається посилене суспільно-адаптаційне, практичне спрямування. В соціально-адаптаційній підготовці дітей важлива роль, окрім навчання, відводиться на процес виховання в позакласній роботі;
- трудова підготовка, яка має загально-трудова, загально-технічний характер. На її основі учні навчаються однієї з робітничих професій у сфері матеріального виробництва.
- виховна робота.

Діти з нижчим рівнем розвитку навчаються виконувати певні трудові операції та дії самообслуговування;

– корекція вад та максимально можливий для дитини розвиток психічних утворень, важливих для її успішної соціалізації та суспільної адаптації [18].

Отже, розумово відсталих дітей в освітніх закладах мають забезпечувати освітою. Ставляться корекційно–розвиваючі цілі, які розглядаються у взаємозв'язку теоретичного та практичного рівнів. Корекційно–розвиваючий вплив є необхідною умовою попередження можливих ускладнень розвитку та умовою ефективного освітнього впливу, внаслідок якого розумово відстала дитина набуває знань, умінь та навичок. Засвоєння передбаченого навчальними програмами матеріалу – необхідна основа корекційно–розвиваючої роботи у спеціальному освітньому закладі.

Корекційно-розвиваючий вплив направлений на загальний розвиток дитини з порушенням психічних функцій, на здійснення свідомої цілеспрямованої діяльності. Це здійснюється завдяки впливу на вищі психічні функції. На основі їх становлення у педагогічному процесі здійснюється корекційно–розвиваючий вплив на первинні психічні функції, які безпосередньо залежать від органічного ушкодження, та інші складові розвитку дитини (Л. Виготський, М. Земцова, Г. Дульнев, І. Єременко, В. Синьов та інші) [7,15,16,41]. Відтак, розумовий розвиток відбувається на основі ставлення до дитини як до суб'єкта учбово–практичної діяльності, здатного до її свідомого здійснення та регуляції. Це передбачає засвоєння нею інтелектуального та практичного компонентів діяльності з урахуванням змістової, організаційно–процесуальної та мотиваційної сторін; формування розумових дій і мовлення, необхідних для розуміння та вербалізації власної діяльності [16].

У цілому корекційно–розвиваюча робота у спеціальному освітньому закладі для розумово відсталих дітей спрямовується на корегування та розвиток усіх складових їхньої психіки:

- пізнавальної сфери: відчуття, сприймання, уявлення, пам'яті, мислення і, найперше, їх вищих, виконанням і засвоєнням навчальної та трудової діяльності;

- мовлення, його комунікативної та регулюючої функцій;

- навчально–практичної діяльності, що має загально-адаптаційне значення: навичок і звичок самообслуговування, загально учбових та загально трудових умінь;

- емоційної та вольової сфер;

- особистісних утворень: характерних рис, які мають адаптаційне до життя значення.

Досягнення корекційно-розвиваючої мети освіти дітей цієї категорії забезпечується змістом, методикою, організаційними формами, відповідно до предмету і мети корекційного впливу.

Під корекцією розуміють спеціально організований процес, спрямований на послаблення, подолання, попередження недоліків розвитку та сприяння розвитку дитини у цілому. Залежно від місця такої роботи в досягненні цілей освіти, корекція може набувати відносно самостійного та першочергового значення [10,34].

Зважаючи на посилення інтеграційних процесів у освітянській сфері, коли разом набувають знань та способів дій як нормально розвинені діти, так і діти з особливими освітніми потребами, педагогічно занедбані, соматично хворі та інші, корекційній роботі відводиться належне місце і в закладах загальної середньої освіти.

Незважаючи на значущість проблеми корекційного впливу та велику кількість присвячених їй досліджень, і перед усім у галузі дефектології (В. Баудіш, Т. Власова, О. Гозова, Н. Долгобоодова, Г. Дульнєв, А. Капустин, Є. Ковальова, В. Липа, І. Моргуліс, В. Петрова, Т. Розанова, Є. Соботович, Б. Тупоногов, О. Хохліна та ін.), вона ще й досі залишається недостатньо розв'язаною як у теоретичному, так і в практичному плані. Спостерігається неоднозначне розуміння сутності

корекції, її місця в системі освіти, того, які ланки педагогічного процесу забезпечують виправлення недоліків розвитку, як для цього використовувати можливості навчання тощо [12,43,45,48].

Існуючі дослідження доводять важливість вивчення корекційної роботи як системи в єдності її основних компонентів. Найперше це передбачає вивчення системи як частини метасистеми (тобто зовнішньої), в яку вона вписана і в якій функціонує. Так, корекційна робота функціонує у таких мета системах, як “система загальної освіти” або “педагогічна система” і “система спеціальної (корекційної) освіти”. Щодо них вона є підсистемою, тобто системою нижчого порядку.

Б. Тупоногов вважає, що корекція повинна бути поєднана з усіма компонентами освіти і тільки тоді можна розглядати внутрішні структури підсистеми та їх змістово–педагогічну роль, відображаючи найважливіші принципи навчання [43].

Бачення в ній відносно самостійної педагогічної системи передбачає з’ясування особливостей реалізації загальних принципів навчання і виховання, побудови усіх її складових ланок та визначення специфічних закономірностей [19].

Корекція входить до єдиної системи загальної освіти як цілісного педагогічного процесу в освітньому закладі. Виходячи з необхідності і достатності для існування системи, компонентами загальної освіти є процеси навчання та виховання, під час яких відбувається розвиток дитини. Так само і спеціальну (корекційну) освіту становлять корекційне навчання та виховання, у процесі яких здійснюється корекція.

З цього приводу Г. Дульнев зауважує, що «співвідношення між навчанням та корекцією недоліків розвитку розумово відсталої дитини є аналогічним тому, що існує між навчанням та розвитком нормальної дитини. При цьому провідна роль належить навчанню, однак лише за умови, що навчання активно, цілеспрямовано організовується вчителем

у корекційно–розвиваючому напрямі. Таким чином, стверджується, що корекційний розвиток як спеціально організований і спрямований процес не може існувати поза корекційним навчанням і вихованням. Саме корекційне навчання (як і виховання) є провідним фактором розвитку дитини, обтяженої вадами. Але корекція розглядається як основа, органічний стрижень усієї навчально-виховної роботи у спеціалізованій школі і в системі спеціальної освіти» [15].

Без корекційного впливу утруднюється процес оволодіння необхідними для них знаннями, вміннями, навичками. Таке співвідношення усіх компонентів педагогічного процесу реалізується у спеціальній школі як принцип єдності навчання, виховання і корекції завдяки тому, що всі вирішальні моменти цього процесу містять корекційне завдання як інтегруючу складову. Схематично місце корекції в системі спеціальної освіти можна зобразити (за О. Хохліною [45]) на рисунку 1.1.



**Рис. 1.1. Система спеціальної освіти**

Водночас слід зауважити, що виділення складових частин спеціальної освіти як педагогічної корекції здійснюється лише шляхом абстрагування функцій кожної з них у цілях їх осмислення, організації, цілеспрямованої роботи [31].

При підході до корекції та вивчення, як відносно самостійних компонентів педагогічної системи, відмінність між ними вбачається в меті, особливостях педагогічного процесу та показниках ефективності.

Так, метою навчання є озброєння учнів знаннями, вміннями та навичками. Метою корекції – виправлення вад психічної та фізичної сфер розвитку, розвиток дитини в цілому. Особливості корекційного впливу визначаються метою, обраною відповідно до предмету корекції, його сутності, психологічних закономірностей впливу на нього. Від того, що саме має виправлятися та розвиватися у дитині, залежить спрямування корекційної роботи, добір відповідних методик та визначення критеріїв їх оцінювання [32].

У зв'язку з цим В. Баудіш зазначає, що корекційну роботу необхідно розглядати на фоні закономірних відношень між метою, змістом, методами. Тобто важливо аналізувати її як систему, яку становлять компоненти педагогічного процесу: цільовий, організаційний, змістовий, методичний, результативний. При цьому у співвідношенні “мета – зміст – метод” мета є визначальним і об'єднуючим моментом, оскільки саме вона містить корекційне завдання як інтегруючу складову. Важливо розуміти корекційний вплив як особливо вагомий компонент мети, як фактор, що визначає зміст навчання, спрямованість методу, і здійснювати його необхідно, спираючись на це основне співвідношення.

Окрім того, що зміст навчання має визначатися відповідно до особливостей категорії аномальних дітей, з якою проводиться корекційна робота, можливостей засвоєння матеріалу (рівень глибини проникнення у сутність явищ, науковості, системності, узагальненості, практичної спрямованості та ін..), він має містити й корекційно-розвиваючий матеріал як свою безпосередню складову. Якщо ставиться мета скоригувати чи сформулювати в дитини певну складову психіки, необхідно, щоб навчальний матеріал уможлиблював таку роботу, тобто містив у собі необхідні складові для його використання. У такому розумінні спеціально підібраний зміст навчання, як і інші ланки педагогічного процесу, є засобом корекційно-розвиваючого впливу [19].

Досягнення корекційної мети передбачає і визначення відповідної до корекційної методики впливу (методів, засобів, прийомів, умов тощо), яка є його інструментом і засобом подачі дібраного змісту навчання. Вона щільно пов'язана як з метою корекції певної складової психіки, так і тим змістовим матеріалом, який використовує. До того ж, методика, як і зміст навчання, має врахувати особливості розвитку дітей. Так, для формування у школяра розумових дій, психічних процесів, діяльності, застосовуються навчально-практичні завдання, виконання яких неможливе без їх здійснення; для формування уявлення, необхідні пояснення у сполученні з показником, набуттям чуттєвого досвіду тощо. Найбільш загальними показниками розвитку є становлення у дитини довільних форм психічної діяльності, власне діяльності (ігрової, навчальної, трудової), всіх її структурних компонентів, загально-навчальних та загально трудових умінь, сформованість особистих якостей та ін., тобто утворень, важливих для успішної адаптації особи до вимог життя в суспільстві. Результативність чи її відсутність визначає правомірність запровадження або необхідність перегляду запропонованих для корекційно-розвиваючої роботи, організації, змісту, методики з огляду на їх ефективність, уточнення психологічної сутності предмета корекції в дитини [13, 47].

Розглядаючи відмінність показників ефективності навчального та корекційного процесу, слід враховувати і різний термін їх досягнення. Так, відмічається, що опанування учнями знань, умінь, навичок відбувається набагато швидше, ніж становлення в них певних психологічних надбань.

Таким чином, сутність корекційно-розвиваючої роботи розкривається на основі її розгляду як підсистеми в єдиній системі загальної та спеціальної освіти. Водночас, корекційно-розвиваюча робота аналізується як система роботи у освітньому процесі в



спеціальній школі, який складають навчання та виховання, усіх ланок педагогічного процесу: організації, змісту, методики.

Розглянувши найзагальніші теоретичні питання педагогічного аспекту проблеми можна зробити висновок, що аналіз питання специфічності педагогічних засобів корекційно-розвиваючої роботи є не менш важливим і залежить він від предмету спеціального впливу, його психологічного змісту, можливостей, шляхів, механізмів, етапів, складових та показників максимально можливого становлення зрілого стану в дитини з урахуванням загальних і специфічних закономірностей та особливостей розвитку. Тобто, йдеться про важливість аналізу питань психологічного аспекту проблеми. Покладання в основу дослідження сутності предмета корекції, дає змогу підійти до розгляду всіх окреслених питань також у одній системі як психологічних основ забезпечення корекційного-педагогічного процесу: добору специфічних шляхів реалізації загальнопедагогічних принципів навчання, що знаходять своє відображення у спеціальній організації навчання, його методах і змісті. Розглянемо найважливіші загальні питання визначеного аспекту проблеми, необхідні для розуміння її сутності [32].

Як зазначалось, проблема корекції вад розвитку аномальної дитини – це проблема її розвитку в цілому. Психічний розвиток аномальної, як і нормальної дитини охоплює становлення пізнавальної, емоційно-вольової сфери, діяльності і особистості. У ньому зберігаються загальні закономірності розвитку психіки людини, хоч змінюються темп, терміни, якісні та кількісні характеристики. Так, повторюються всі стадії онтогенезу (пренатальний і постнатальний: немовля, перед дошкільний, дошкільний, шкільний-молодший, середній, старший вік та ін.), сенситивні періоди, тобто найсприятливіші для становлення певних психофізичних функцій, провідні види діяльності (гра, навчання, праця), хоч і змінюються часові терміни їх впливу. Втім, розвиток таких дітей

характеризується своєрідністю, зумовленою органічним чи функціональним пошкодженням нервової системи, а також структурою порушення, часом виникнення даного порушення, початком спеціального педагогічного втручання, шлях компенсації порушення) та ін. У свою чергу, і своєрідний, якісно відмінний від нормального, психічний розвиток усіх аномальних дітей характеризується загальними закономірностями. Молодшому шкільному вікові притаманне зниження пізнавальної активності, що залежить від стану нейродинамічних функцій. Діти даного віку важко опановують розумовими діями та операціями, що пов'язано як з дефіцитом інформації, так і з недорозвитком вищих психічних процесів [25,36].

У аномальних дітей виявлено й зниження обсягу та швидкості сприймання і переробки інформації. Ця закономірність поширюється на інформацію, яка надходить від інших аналізаторів. У таких дітей спостерігаються і мовленнєві вади. Поряд з цим аномальні діти, що складають групи з певними пошкодженнями (аналізаторів чи інтелекту), категорії (з недоліками слуху, зору, інтелекту, мовлення), мають свої специфічні закономірності розвитку психіки.

Розумово відсталі діти мають недостатність щодо основних характеристик сприймання (уповільненість, вузькість, не диференційованість, порушення просторового сприймання тощо). В дітей з порушенням розумового розвитку спостерігаються порушення пам'яті, мислення, орієнтування тощо [31]. У дітей із затримкою психічного розвитку не виявляється порушень елементарних сенсорних процесів, незважаючи на уповільнене сприйняття. Такі діти мають труднощі і в запам'ятовуванні, особливо словесного матеріалу.

Як зазначалось, завданням освітніх закладів є розвивальний вплив на аномальних дітей. За Л.С.Виготським, розвиток такої дитини можливий завдяки формуванню у неї вищих психічних функцій, якими, за сучасною термінологією, є довільні, регульовані свідомістю, форми

психічної діяльності та поведінки, тобто психічні утворення вищих рівнів організації. Стосовно особи, обтяженої вадами, ці функції, аналізуються в контексті розуміння дефекту, його структури і відповідних компенсаторних шляхів розвитку. Саме дефект викликає порушення нормального становлення психіки людини, тобто спричиняє аномальний розвиток [7].

## **1.2. Мета, принципи та напрямки корекційно-виховної роботи з розумово відсталими дітьми**

Психологічна корекція – метод комплексного психологічного впливу на мету, мотиви та структуру поведінки суб'єкта, а також на розвиток певних психічних функцій: пам'ять, увагу, мислення. Головним завданням психологічної корекції є навчання та тренінг, засвоєння нових навичок поведінки, спілкування, запам'ятовування тощо (Вікіпедія). Взагалі, корекція – це сукупність медико-педагогічних заходів, скерованих на виправлення недоліків у розвитку дитини, виправлення, подолання або послаблення недоліків, властивих аномальним дітям.

Перед школою держава ставить мету – підготувати учня спеціальної школи до самостійного життя в суспільстві. Дана мета відображає відношення, зацікавленість та вимоги суспільства до процесу формування особистості молодої людини, вимагаючи певні рамки розвитку, навчально-виховного та корекційного процесу.

Відсутність або недостатність орієнтирів до виховання дітей з порушенням психофізичного розвитку не дозволяє розробляти відповідні навчальні плани, програми та посібники, стверджувати комплекс навчальної та позакласної діяльності, як єдину психолого-педагогічну систему. Ця система має включати багато взаємодіючих

компонентів і забезпечувати корекційно-розвитковий вплив на особистість дитини з порушеним розвитком [46].

Л.С.Виготський вважав, що виховання дітей з порушеним розвитком повинно орієнтуватися на кінцевий результат з позиції співвідношення цілей, змісту та методів корекційного навчання в загальному навчально-виховному процесі [7].

Основна мета корекційного втручання відображає перспективні суспільно-політичні та морально-етичні відношення на даному історичному етапі розвитку суспільства, носить загальний та, в деякій мірі, абстрактний характер. Конкретні цілі визначають тактику розв'язання більш конкретних задач (дидактичних, корекційно-розвиваючих).

Тому, в процесі педагогічного експерименту були досліджені напрями взаємодії у системі “дитина-педагог-батьки”. Середовищний напрямок взаємодії, спрямований на створення доцільного середовища на основі взаємодії сім'ї та шкільного закладу (мається на увазі початкова школа 1–4 класи), в якому діє педагогічно сформований доцільний стиль життя і сприяє досягненню мети виховання.

Мовленнєво-комунікативний напрямок взаємодії реалізує загальну мовленнєву і спеціальну підготовку дітей молодшого шкільного віку, що обумовлює формування усної і писемної мовленнєвої компетентності, яка виявляється у загальній культурі мовленнєвого спілкування [3].

Оздоровчо-валеологічний напрямок взаємодії привертає увагу до особливостей фізичного розвитку, зумовлює необхідність повсякчас дбати про здоровий спосіб життя та фізичні можливості. У зв'язку з цим компетентність у галузі фізичного “я” потребує знань школяра про своє тіло, про вікові зміни організму, його становлення, загартування, гігієну тіла та здоров'я.

Морально-ціннісний напрямок взаємодії передбачає взаємодію дитини і навколишнього середовища з метою якомога раніше формувати самосвідомість особистості.

Пізнавально-розвиваючий напрямок взаємодії реалізує нові орієнтири початкової освіти – це, по суті, діяльніший індивідуальний сценарій організації пізнавально-розвиваючої діяльності дітей з метою їх підготовки до навчання в старших класах допоміжної школи. Навчання можна охарактеризувати як процес активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії тих, хто навчається з тими, що навчаються. Внаслідок цього здійснюється психічний і особистісний розвиток. Аналізуючи структуру навчання взагалі, треба розглядати його, як систему, яка містить діяльність дитини і дорослого. Л. Виготський вважав характер взаємодії вчителя і учнів центральним моментом у психології навчання, оскільки саме така взаємодія створює умови для переходу на вищий ступінь інтелектуальних можливостей, тобто піднятися до тієї риси, яка ще не була досягнута [22].

Діагностичний напрямок взаємодії обумовлений особистісно-орієнтованою моделлю освіти, що вимагає побудову процесу навчання і виховання на діагностичній основі. У зв'язку з цим взаємодія ґрунтується на комплексному діагностуванні. Практика переконливо доводить, що профілактика, корекція і координація здійснюються успішніше, якщо на основі діагностики батьки, педагоги, вихователі отримують можливість якомога повніше вивчити і скоординувати свої зусилля в процесі взаємодії [29].

Таким чином, окреслені напрямки становлять зміст виховання дітей шкільного віку з особливими потребами на основу суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі “дитина – педагог – батьки”, що забезпечує життєву компетентність, уміння жити, сприяє повноцінній соціалізації. Це створює перспективу особистого становлення, дає надію на влаштоване життя.

Розвиток та соціалізацію аномальних дітей можна забезпечити, спираючись не тільки на рівень актуального розвитку (на сформовані психічні функції), але й на психічні функції, що знаходяться в стадії формування. Дітям з інтелектуальною недостатністю властивий уповільнений темп психічного розвитку і, як наслідок, фізичний розвиток випереджає психічний, тобто спостерігається дисгармонійність у психофізичному розвитку. Порушення психічного розвитку впливає на формування вищих психічних функцій: духовні потреби, вищі почуття, узагальнення, уособлення, які є недостатньо розвинутими.

Досвід колективу педагогів Святошинського дитячого будинку-інтернату свідчить, що корекційно-компенсаторна спрямованість навчально-виховного процесу базується на збереженні функцій дітей та на зону їх найближчого розвитку, коригуючи при цьому недоліки пізнавальної діяльності, такої як коло уявлень, пізнавальні інтереси, увага, сприймання, пам'ять, наочно-образне, наочно-дійове мислення [29].

Вказані недоліки психічної діяльності дітей з розумовою відсталістю коригуються та компенсуються в ході спеціально організованого процесу та оволодіння ними комплексом предметів програми для допоміжних шкіл. Важливими в цьому комплексі для дітей молодшого шкільного віку є ознайомлення з оточуючим середовищем (розвиток мовлення, предметні уроки), ручна праця та конструювання.

Оволодіння цими предметами коригує в дітей такі психічні функції, як інтерес, увага, мовлення, наочно-дійове та наочно-образне мислення дітей у зв'язку з практичною діяльністю.

В будинках-інтернатах для розумово відсталих дітей значна частина контингенту (біля 70 %) відноситься до категорії навчаємих. Навчання дітей організовано за спеціально розробленою програмою, яка передбачає прищеплювання їм навичок господарсько-побутової праці та

самообслуговування, оволодіння читанням, писанням, рахуванням, предметно-практичною діяльністю [30].

Конкретизація та реалізація головної мети виховання є головною задачею в теорії виховання взагалі та теорії навчання аномальних дітей, так як навчання повинно виконувати ведучу роль в системі формування особистості аномально розвиваючої дитини.

Складність навчання обумовлюється характером структури дитини з порушеннями і вимагає відповідної своєрідності у якісній взаємодії об'єктивних та суб'єктивних факторів корекційного впливу на загальний розвиток [29].

Абстрактний характер мети не забезпечує певної орієнтації відносно пошуків та реалізації планів формування особистості учня у навчальному процесі. З цієї позиції особливе значення має той фактор, що мета як основоположний фактор об'єктивно пов'язана із змістом навчання, в межах якого конкретизуються та формуються дидактичні та корекційно-розвиваючі цілі, які потрібно буде реалізувати в навчальному процесі і конкретизація мети змісту навчання є першим і необхідним кроком у подальшій діяльності. Мета, яка визначає вибір та занесення до змісту навчальних предметів інформації по основах наук або інших формах соціального досвіду, забезпечує в змісті навчання тільки потенційні можливості їх реалізації. Досягаються вони лише в навчальному процесі на рівні конкретних методичних вимог.

В корекційній педагогіці пізнавальні та формуючі функції навчання, потенційно внесені в програмний зміст і можуть бути реалізовані тільки лише шляхом використання відповідних методів та мети корекційно-виховної роботи.

Недоврахування важливих положень корекційної роботи в спеціальній школі, порушення повноти та системності їх розглядання пов'язане перш за все, з недосконалістю теорій педагогічної корекції.

Разом з тим, у корекційній педагогіці є посилання на необхідність спеціального виділення корекційної мети педагогічних заходів поряд з навчальними та виховними (І. А. Грошенко, 1981, І.Г. Єременко, 1985, А. Г. Литвак, 1973, І. С. Моргуліс, 1984, В. М. Синьов, 1988, Н. Д. Ярмаченко, 1975 та ін.)

І. А. Грошенко (1981) розглядав процедуру виділення цілей відповідно до уроків малювання в допоміжній школі, ґрунтуючись переважно на ізолювано-функціональному підході до визначення корекційної мети уроку, а деякі цілі відносив лише до корекційного виховання [20].

В. М. Синьов (1988) вважає правомірним віднести до корекційної мети навчально-виховного процесу допоміжної школи ті цілі, які пов'язані:

а) з формуванням якості знань учня (забезпечення об'єктивністю, обізнаністю, узагальненням та конкретністю, повнотою, систематизованістю, оперативністю, міцністю), організацією інтелектуальної діяльності школяра так, щоб різні пізнавальні процеси функціонували в спільності та на рівні, забезпечували ефективність прийому, переробки, упорядкування, збереження навчальної інформації та користування нею (в даному випадку корекційні цілі співпадають з навчальними);

б) з формуванням у школярів оперативних та процесуальних компонентів розумової діяльності (вміння та навички її виконання, цілеспрямованість, планомірність) та забезпечення їх усвідомлення;

в) з корекцією в аномальних дітей особистісних параметрів інтелектуальної діяльності (її позитивні мотиви, критичність та самокритичність, самостійність) (див. рис.1.2).

В.М. Синьов справедливо відмічає, що конкретна розробка таких цілей пристосована до окремих уроків та їх циклів з різних навчальним



предметів, що є актуальною задачею методики навчання. Він зазначає, що є необхідність створення окремої психолого-дидактичної системи.



**Рис. 1.2. Умови досягнення мети корекції у процесі навчання**

навчання для дітей з розумовими порушеннями, щоб не відбувалося копіювання загальних закладів освіти. Навчання дітей з порушеннями не може розраховувати на спонтанний розвиток їх особистостей, а тим більше інтелектуальних якостей [1].

Не звертаючи уваги на те, що в дефектології є багато посилянь на значення корекційної спрямованості навчання як одного із важливих складних спеціальної школи (особливо допоміжної) на першому місці стоять гносеологічні завдання, відповідаючи бажанню забезпечити великий об'єм знань, вивчення яких не завжди виправдане з позиції забезпечення соціалізації випускникам спеціальних закладів і складає

лише елементи цілеспрямованих видів корекційно-розвиваючої діяльності.

Бажання кількісно збільшити об'єм знань, відсуває на задній план корекційно-розвиваючу сторону змісту навчання. Школярі, перевантажені фактами, або поясненнями, обґрунтуваннями, доведеннями, або узагальненнями цих фактів, стикаються зі значними проблемами [17]. Це наслідок традиційного навчання, в якому переважають репродуктивні методи, що знецінюють вплив навчання на процес розвитку пізнавальної діяльності розумово відсталих школярів. Дуже вірне зауваження Є. Стоунса (1984) про те, що педагогічні невдачі часто приписуються недолікам навчаючого та дуже рідко не досконалості методів навчання. «Таким образом, – відмічає Є. Стоунс, – разработку стоящих перед вами задач лучше начать с достаточного уровня общности и затем перейти к более конкретным. Эти общие цели должны быть осознаны и стать явными, а не быть подразумеваемыми и скрытыми. Они должны быть также установлены с предельной точностью, относительно тех знаний, которыми должен овладеть ученик по окончании вашего обучения» [5, с. 176].

Таким чином, можна зробити висновок, що в сучасній корекційній педагогіці проблема співвідношення факторів «мета–зміст–завдання–методи» як цілісно психолого-дидактична система, є дуже актуальною. Рішення даного теоретичного завдання необхідно для подальшого вдосконалення корекційного навчання аномальних школярів, розробки науково-методичних основ викладання окремих навчальних предметів у спеціальній школі, наукового обґрунтування організаційно-методичної роботи.

Головна мета – соціальна, вона визначається вимогами суспільства до навчального закладу, який реалізує конкретні цілі навчання,

реалізація яких залежить від адекватності засобів, необхідних для того, щоб школярі справилися з поставленими завданнями та проблемами.

Вміння підготувати такі засоби означає, що вчитель добре знає можливості та потреби школярів [40].

Відомо, що кожному дитину треба вчити орієнтуватися на завтрашній день. Таке навчання повинно будуватися не лише на рівні сьогоденного розвитку дитини (здібностей та сформованих способів діяльності), але і на зону найближчого розвитку, на те якою вона повинна стати взагалі. Це вимагає від педагога синергетичного синхронізованого навчання з динамікою розвитку школяра шляхом надання допомоги, яка на перших етапах оволодіння вміннями та навичками необхідна, а по мірі оволодіння необхідними вміннями та навичками зменшується.

„Мы должны определить, по меньшей мере, два уровня развития ребенка, без знания которых не сумеем найти верное отношение между ходом детского развития и возможностями его обучения в каждом конкретном случае. Назовем первый уровень актуального развития ребенка. Мы имеем в виду тот уровень развития психических функций ребенка, который сложился в результате определенных, уже завершившихся циклов его развития”, зазначав Л.С. Виготський [22, с.69].

Визначення цілей навчання повинно орієнтуватися на рівень існуючих або очікуваних педагогічних технологій. Будь-які цілі, реалізації яких неможлива в зв'язку з невідповідністю сучасності корекційно-педагогічних засобів, утопічна і ні до чого, окрім затрат державних засобів та нервів педагогів, не приведе.

Потрібно відмітити, що критеріями оцінки ефективності навчання, як ведучої діяльності в навчанні, при різних аспектах та засобах її забезпечення, частіше всього є: час навчання, продуктивність діяльності педагога та результати навчання. Корекційне навчання традиційно

орієнтується на спрощений об'єм знань, постійно стикається з необхідністю перемагати диспропорцію між темпом та масштабом розвитку наукової свідомості та обмежених можливостей школярів.

При розробці цілей навчання необхідно виділити ті системи знань, які людина повинна засвоїти. Це поєднання суспільно значимих вимог з педагогічно інтерпретованими цілями потрібно враховувати при розробці нового змісту навчання.

Мета педагогічного процесу повинна бути визначена в педагогічних категоріях: знання, вміння, навички та формування на їх базі системних відносин людини з оточуючою дійсністю, її суспільно значимими якостями [16].

При цьому, оптимальний для розумово відсталого дитини педагогічний процес можна побудувати тільки на основі погодженої сукупності теоретичних уявлень про психологічні закономірності або навчання та розвиток, цільові установки, конкретні методики та методи організації роботи [39].

Необхідно орієнтуватись на взаємозв'язок змістової та процесуальної сторони навчальної діяльності. Мета педагогічного процесу, як уже відмічалось вище – суспільна, і визначається історичним часом – визначає зміст педагогічного процесу, його будову, та шляхи досягнення поставленої мети. Загальні цілі реалізуються в умовах навчальної діяльності. До загальної навчальної мети, єдиної для всієї школи, додають індивідуальні цілі навчання. Виділення їх обґрунтовано можливістю адаптації шкільної програми відповідно до здібностей, бажань та інтересів школярів, необхідно формувати в учнів життєві плани відповідно до індивідуальних можливостей.

Дуже важливим є розумінням того, для кого визначаються завдання навчання.

Завдання навчання – це завдання вчителя, а не учня, навіть якщо ці завдання написані термінами умінь школяра, якими вони повинні

оволодіти до кінця навчання. В деяких випадках завдання адресовані як вчителю, так і учневі. Такі завдання, як правило конкретизують мету та рівень когнітивних та психомоторних навичок, які формуються в навчальному процесі [33].

Суспільно детермінований рівень виховання являється початковим моментом для послідууючої психолого-педагогічної розробки цілей навчання. Цілі навчання повинні бути по-можливості конкретно сформульовані для кожного навчального предмету, уроку, виховних заходів. Особливо важливою проблемою цілютворення для спеціальної педагогіки, де розвиваюча мета навчання потребує спеціальної роботи всього педагогічного колективу та корекційної спрямованості цього процесу. Комплексний підхід в корекційному вихованні школярів тільки тоді може бути виконаний, коли педагоги, працюючи з даним класом або групою, будуть уявляти свою систему конкретних цілей в їх ієрархії, оскільки кожен вчитель може зробити акцент, виходячи із свого суб'єктивного бачення завдання виховання. Ефект корекційно-розвиваючого навчання тим більший, чим точніше та адекватніше визначені його цілі. Однак, як для науки, так і для практики сучасного корекційного навчання, характерний поверховий підхід у визначенні стратегії та тактики. Недостатність розглядання цих питань в спеціальній психологічній, педагогічній науці та практиці корекційного навчання призводить до того, що цілі навчання задаються дуже невизначено, глобально.

Зрозуміло, особливість контингенту учнів, системи цінностей педагогів являється необхідністю допускати певну амплітуду в результатах виховання та наявності деякого загального орієнтиру. Саме, загальний орієнтир дозволяє оцінити ефективність роботи педагога та педагогічного колективу в цілому [37].

Проблема реалізації цілей корекційного навчання ускладнюється ще й тим, що відсутній комплекс критеріїв, які визначають його

ефективність. Як правило, ефективність навчання перевіряється відносно будь-якого одного критерію, тоді як в практиці навчання перед вчителем стоїть багато навчально-виховних та корекційно-розвиваючих цілей, однак його робота оцінюється головним чином на основі показників бальних оцінок встигаємості учнів.

Значні труднощі в області цілей навчання, ототожнюють цілі навчання із змістом навчання, або діяльністю вчителя. Педагог бачить свою задачу у вивченні певного учбового предмету, і тим самим в своїй діяльності, виходячи не тільки із очікуваної від школярів діяльності, задач навчання, скільки із логіки побудови навчального предмету. Але ж, корекційне навчання пред'являє вимоги не тільки до діяльності викладання та виховання, але до загальної організації корекційно-розвиваючого процесу, який може бути досягнутим різною діяльністю педагога [1].

Мета навчання повинна визначати очікувані зрушення у розвитку школярів під час проходження певного навчального курсу, або його частини, орієнтуватися на формування тих здібностей, яких не відмічалось в дитини.

Навчально-виховні та корекційно-розвиваючі цілі навчання повинні бути оформлені в систему, яка буде визначати розвиток дитини на послідовних етапах навчання. Спроби систематизувати цілі навчання розпочинали вітчизняні та зарубіжні педагоги неодноразово (В. П. Беспалько, 1970, 1977; О. Е. Лебедев, 1980; Х. І. Лийметс, 1979, 1982; П. У. Крейтсберг, 1980, 1982 та ін.).

Педагогам спеціальних шкіл необхідно оцінювати та вибирати систему цілей вихованості з точки зору їх відповідності особливостям корекційного навчання [9].

На думку Б. Блума всі цілі навчання розподіляються на три групи:

1. когнітивне (знання, інтелектуальні можливості та навички);
2. афективне (зміни в інтересах, відношеннях, цінностях);

### 3. психомоторне.

Б. Блум підкреслює, що в основу класифікації закладено не зміст навчання, а бажана для школяра діяльність.

Серед когнітивних цілей виділяють шість основних категорій, приводячи до збільшення ступеня важкості, який в свою чергу має ієрархічно розрізнені під категорії:

1. Знання. До них відносяться терміни, факти, поняття, закономірності, теорії.
2. Поняття. В дану категорію входять: пояснення, інтерпретація та екстраполяція. Тут ми маємо справу з інтелектуальним вмінням та здібностями, які потрібні для оперування знаннями.
3. Використання. Застосування знань в нових умовах.
4. Аналіз: елементів взаємозв'язку та структури.
5. Синтез. Поодинокі узагальнення, складання планів та розробка можливої системи дій.
6. Оцінка. Міркування відносно будь-чого на основі існуючих даних, порівняння різних узагальнень [4].

В афективній області виділяють п'ять рівнів мети: прагнення (направленість уваги), відповідна реакція, організація, надання переваги на основі цінностей, або ціннісного комплексу.

В основі систематизації мети лежить ієрархічна структура. Мета, вимагаючи засвоєння навиків більш високої складності, включаючи її саму, вимагає менш складної діяльності. При цьому вищий, шостий рівень включає навик рівня 5,5 – рівня 4 і т.п., тобто категорії навичок розподілені від простого до складного, від конкретного до абстрактного.

Оскільки цілі таксономії Б. Блума обґрунтовується в термінах, відмінних до тих, які спостерігаємо в кінці навчання дитини, то потрібно зберегти в попередній операції мету і терміни реального навчання. В результаті така ціль „оркеструється”, або переводиться в конкретні дії, формується в процесі навчання (термінологія виражається в словах:

„визначити”, „розлічити”, „оволодіти”, „виявити”, „згадати”, „впізнати”, використовуються в зв'язку з фактами про конкретні відомості (джерела, імена, дати, події, люди, місце, період часу, якості, приклади, явища).

На думку П.У. Крейтсберга (1982) цілі навчання можна розглядати на основі двох принципів: за принципом скінченності та за принципом абстрактності – конкретності. Розподіл цілей за принципом скінченності означає, що деяка кінцева, дуже конкретна ціль, розкладена на окремі проміжні цілі. Всі проміжні цілі в відношенні якої-небудь кінцевої обов'язково повинні перебувати між собою у відношеннях закінченості – проміжності. При цьому всяка кінцева мета в інших відношеннях сама може виступити як проміжна [25].

Розглянемо ієрархію цілей за принципом абстрактності і конкретності.

1. Найбільш абстрактний рівень складає „всебічний розвиток особистості”, поданий у вигляді ідеалу, до якого ми прагнемо, постійно наближаємося, але ніколи його не досягаємо. Справедливе зауваження В.С. Ледньова (1980), що вимоги всебічного гармонійного розвитку особистості самі по собі не вказують на ті сторони, які вимагають розвитку.

2. Другий рівень цілей навчання складає основні інваріантні види людської діяльності (П.І. Крейсберг, 1982), на яких базується конкретна предметна діяльність, що не має критерію, який дозволив би розглядати численні види діяльності як необхідні цілісній системі діяльності. Представляють інтерес підходи М.С. Качана та інших авторів, щодо виділення видів людської діяльності, які, не дивлячись на деяку розбіжність у формулюванні, фактично означають одні і ті ж сторони діяльності:

а) перетворююча, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна (М.С. Качан, 1974);



б) когнітивна, емоційно-ціннісна, операційна (Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобська, 1977);

в) пізнавальна (когнітивна), ціннісно-орієнтовна або афективна, психомоторна (Bloom B.S., 1956).

Виділені три основних види людської діяльності, які функціонують нерозривно, при перевазі будь-якої з них в залежності від ситуації [41].

До третього рівня можна віднести такі цілі, які формуються при очікуванні від учнів узагальнених видів діяльності. Таке формулювання цілей змісту, як правило, бувають в пояснювальних записках до програми: розвивати в учнів логічне мислення, уявлення, мовлення, вміння аналізувати витвір мистецтва та інше. Логічне мислення дитини з порушенням розвитку можна розвивати при застосуванні різних методів, з опорою на узагальнюючі дії та напрямки їх використання [7; 38].

Але цілі на даному рівні не дають процесу навчально-виховної роботи конкретного спрямування та не визначають однозначно очікувані результати. Більшість цілей до навчальних програм, сформульованих в пояснювальних записках, обмежуються формулюваннями саме такого типу. Цілі на цьому рівні можна назвати загальними цілями навчання та виховання.

Мета навчання, яка визначає очікувані від учнів конкретні дії з конкретними предметами в конкретних ситуаціях, відноситься до четвертого рівня. Цей – операційний рівень цілей, який прийнято називати завданнями навчання. Завдання навчання повинно підказувати точну вимірюючу процедуру, за допомогою якої можна було б виміряти ступінь вирішення завдання (критерії оцінки корекційно-розвиваючого навчання). Тут не повинна мати місце різна інтерпретація, яку можуть використовувати педагоги, які займаються корекційним навчанням розумово відсталих дітей. Завдання навчання повинно бути абсолютно

однаково зрозуміло усіма педагогами, які навчають дану групу дітей (вчителі, вихователі, логопеди). Вони повинні розуміти ті функції, які виконують в навчально-виховній та корекційній системі навчання.

Задачею прогностичної корекційної педагогіки є встановлені внутрішні структури навчальних предметів, структури змісту навчання в цілому з точки зору розвитку розумово відсталого дитини та зміни цих структур та методів корекційного навчання [24].

В.М. Синьов (1988), узагальнюючи матеріали дослідження в олігофренопедагогіці, пропонує різні типи навчально-пізнавальних завдань, виконання яких вимагає активного мислення учнів в поєднанні з іншими пізнавальними процесами, що створюють умови для попередження та корекції недоліків змістового компоненту розвитку учнів з порушенням інтелекту. Мета запропонованих завдань полягає в наступному [35]:

- 1) аналіз сприйнятого навчального матеріалу з метою вичленення в ньому головного, встановлення логічного складу інформації та інше;
- 2) порівняння вивчених предметів та явищ за подібністю та розбіжністю;
- 3) виділення існуючих ознак в об'єктах вивчення, їх абстрагування від варіюючих, несуттєвих ознак та диференціації суттєвого та несуттєвого;
- 4) узагальнення існуючих ознак та виділення певних понять та закономірностей шляхом побудови індуктивних розумових висновків;
- 5) конкретизація узагальнення для пізнання проявів загального в поодинокому, шляхом побудови дедуктивних розумових висновків;
- 6) співвідношення наглядно-образних, узагальнено-образних, понятійно-вербальних, наглядно-символічних форм відображення пізнавальних об'єктів;
- 7) виявлення причинно-наслідкових зв'язків у вивченій інформації, в тому числі встановлення "ланцюгової причинності" у варіантах

численних причин, або численних наслідків, а також усвідомлення двосторонніх відносин між компонентами каузальних залежностей;

8) доведення та спростування;

9) вибіркоче абстрагування, відтворення та використання фрагментів вивченої інформації в залежності від заданої позиції її розглядання;

10) складання плану навчального тексту та його власне відтворення;

11) монологічне відтворення сукупності знань в їх логічній системі;

12) критичні оцінки сприймання інформації;

13) відтворення образів уявлення;

14) перенесення знань, їх практичного використання в умовах, все більш і більш відмінних від тих, в яких вони початково вивчались.

Можливість та корекційна доцільність використання таких та подібних їм знань в роботі з розумово відсталими учнями на відповідному програмному матеріалі перевірена в дослідженнях та досвіді допоміжних шкіл, але як справедливо помітив В.М. Синьов, тільки використання їх в системі дозволяють виконувати корекційний вплив на весь ансамбль виділених вище якостей знань [19].

Таким чином, при визначенні змісту навчання аномальних учнів необхідно орієнтуватися:

- на головну мету – соціалізацію випускників школи;
- на зміни суспільно-економічних умов в суспільстві;
- на важливість комплексного підходу при розробці навчальних планів та програм спеціальних шкіл;
- на можливість введення інтегративних курсів, що мають виражену соціально-орієнтовану направленість;

- на варіантність змісту навчальних предметів, враховуючих можливість різнорівневого застосування його в засвоєнні аномальними школярами;
- на оптимальне співвідношення абстрактних та конкретних знань в змісті кожного навчального предмету; на включення в зміст посібників прав та завдань, направлених на реалізацію системи цілей, корекцій різних сторін особистості дитини.

## РОЗДІЛ 2

### Корекційно-виховна робота з розумово відсталими дітьми

#### 2.1. Задачі корекційно-виховної роботи

Актуальною проблемою корекційно-виховної роботи з дітьми з вираженими порушеннями розвитку залишається раннє виховання та навчання. Спеціальними психологічними дослідженнями доведено, що чим раніше починається спеціальна корекційна робота, тим є більша можливість для ефективного розвитку дитини з особливими потребами. Ранній вік це період найбільшої пластичності нервової системи та сприйняття навчання, найбільш сенситивний для формування важливих видів психічної діяльності, і саме в цей час засновується фундамент для подальшого розвитку дитини [11].

Мета, яка постає перед спеціальними закладами та сім'ями, тобто включення дітей раннього та шкільного віку з важкими порушеннями розвитку в спеціально організоване освітньо-розвивальне середовище, організація своєчасної кваліфікаційної освіти дітей, яка враховує їх психологічні та вікові особливості, що спрямоване на попередження та подолання дефектів розвитку, адекватне включення їх в навколишнє середовище та підготовка дітей до шкільного та трудового навчання. Виходячи з відповідної мети можна визначити наступні задачі корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими потребами:

1. Ретельне психолого-педагогічне вивчення індивідуальних особливостей та можливостей дитини з урахуванням клініко-етіологічних даних та діагнозу.

2. Організація співробітництва з батьками за розробленим індивідуальним планом для кожної дитини.

3. Збереження та укріплення фізичного, нервового, психічного здоров'я.

4. Розвиток позитивної емоційної контактності, комунікативності, власної активності дітей, їх зацікавленість до оточуючого середовища.

5. Формування навичок адекватної поведінки та спілкування з дорослими. Формування перших контактів між дітьми.

6. Фізичне виховання дитини, розвиток загальної моторики. Розвиток психомоторики. Корекція недоліків рухової сфери.

7. Формування елементарних санітарно-гігієнічних навичок та простих навичок самообслуговування.

8. Поетапне формування елементарної предметної діяльності. Сенсорне виховання. Формування цілеспрямованої діяльності як інтегративного показника психічного розвитку.

9. Розширення практичного досвіду дітей, об'єму їх знань та уявлення про навколишній світ та розвиток мовлення.

10. Формування ігрової діяльності.

11. Розвиток емоційно-естетичних та творчих можливостей дітей засобами мистецтва (музики, образотворчої діяльності, ручної праці, арттерапії).

12. Пропедевтична підготовка до шкільного навчання [11].

При проведенні корекційно-виховної роботи спостерігаються значні відмінності між дітьми за рівнем особистісного та мовленнєвого розвитку. При дослідженні маленького дитини з важкими порушеннями розвитку необхідно звернути увагу на наступні її стани:

- Збереженість емоційної сфери;
- Правильність сприйняття інтонацій вимови дорослого та диференціювання близьких;
- Поведінка, контакт з оточуючими, способи спілкування (мовлення, жести);
- Стан рухової сфери;
- Ігрову діяльність;

- Можливість включення в цілеспрямовану діяльність та рівень розвитку різних видів діяльності (предметної, образотворчої, конструктивної та ін.);

- Стан мовлення:

- а) розуміння звернення

- б) розуміння та виконання ряду нескладних інструкцій

- в) активне мовлення (зміст, вимова);

- Рівень уявлення дитини про себе та навколишній світ;

- Володіння, хоча б частково, навичками самообслуговування;

- Стан просторової та часової орієнтації.

В подальшому ці дані поповнюються спостереженнями за станом уваги, працездатності та стомленням дитини, її пам'яті, властивостями її характеру та інтересами. Вся корекційно-виховна робота з дитиною, спостереження та вивчення її в повсякденному житті на організованих заняттях, дає можливість зробити узагальнюючі висновки про ступінь її навчання, про майбутні перспективи, форми та методи роботи з дитиною.

Вивчення дитини на початковому етапі повинно проводитися разом з педагогом, логопедом, лікарем та батьками, які повинні тісно контактувати між собою. В результаті більш ретельного вивчення дитини через 1-3 місяці повинні зафіксувати в історії хвороби (в особовій справі дитини) рішення щодо подальшої роботи з нею: тобто зарахування в групу (підгрупу), індивідуальні заняття. До цього часу повинен бути складений індивідуальний корекційний план, за яким ведеться робота [8].

## **2.2. Організація корекційно-виховної роботи з дітьми з порушенням розумового розвитку**

Склад дітей з вираженою розумовою відсталістю за природою порушень дуже різноманітний, їх поєднанням та ступенем вираженості складний та неоднорідний. Діти одного віку, зазвичай, є різні за психічним станом та інтелектуальним рівнем. Діти з однорідним дефектом, але різного віку також часто знаходяться на різних рівнях розвитку. Крім того, бувають випадки, коли тривале спостереження за розвитком дитини та його динамікою в процесі навчання різко змінюють перше враження від неї. Діти загальмовані, астеничні, педагогічно занедбані часто при першому знайомстві показують значно низькі результати своїх можливостей. При умові систематичних занять в знайомому оточенні спостерігаються значно кращі показники розвитку, ніж можна було очікувати. Все ускладнює питання комплектування групи та організації загально групової та під групової роботи [21].

При відборі дітей треба враховувати однорідність складу групи, яка дає можливість ефективно проводити педагогічну роботу з дітьми та пред'являти їм єдині вимоги. Можна комплектувати групи дітей, враховуючи вік, рівень загального та інтелектуального розвитку дитини, рівень пізнавальних процесів, запас знань та уявлень, можливість самообслуговування. Програмний матеріал в такій групі може бути однорідним, ніж при наявності в групі дітей з великою віковою різницею та різницею в інтелектуальному розвитку [14].

Треба відмітити, що в будь-якому випадку в групі будуть діти, які відрізняються один від одного за рівнем загального розвитку, можливостям навчання, а також за рівнем розвитку окремих психологічних станів. Наприклад, це можуть бути діти з відносно збереженими моторними функціями і з важкими руховими порушеннями, з елементарно розвиненим мовленням та з глибоким мовленнєвим порушенням, діти у рухах розгальмовані, пасивні та ін. Тому в кожному виді занять в групі будуть спостерігатися діти менш



або більш сильні; останні будуть виступати прикладом для інших дітей [2].

Внаслідок психічної пасивності, труднощів привертання уваги та її нестійкості, відсутності розуміння мовлення, труднощів контакту, діти раннього віку з ураженням центральної нервової системи можуть оволодівати будь-якими новими вміннями тільки за допомогою дорослого, часто лише в процесі повсякденного спілкування. Ігри та заняття з такими дітьми в основному повинні проводитися індивідуально. Лише поступово, з розвитком у дітей більш стійкої уваги, вміння виконувати завдання та координувати свої дії з діями інших дітей, кількість учасників на занятті можна збільшувати і зробити заняття груповими.

Найбільш ефективні заняття, які вчитель проводить не з усіма дітьми групи одночасно, а невеликими групами по 3-5 осіб, якщо їх стан та можливість до занять мають приблизно однаковий рівень загального розвитку і мовлення. Від правильного підбору дітей в такі підгрупи залежить успішність роботи з ними. Не завжди має сенс відокремлювати дітей з більш розвиненим мовленням від тих. Хто має порушення мовлення. Наявність дитини, яка добре говорить серед дітей, які погано говорять, стимулює останніх до появи активності мовлення [26].

Випадають з загально групових занять діти, які не можуть контролювати свою поведінку і не підкоряються загальним вимогам. Їх поведінка не організована, вони розгальмовані у рухах, або, навпаки, тихі, замкнуті і почувають себе не комфортно в колективі. На індивідуальних заняттях або на заняттях в групах з невеликою кількістю (2-3 особи), діти можуть краще проявити свої здібності. Це відноситься також до дітей з важкими локальними руховими та сенсорними порушеннями. При покращенні стану цих дітей, по можливості, треба залучати їх до роботи в підгрупі.

Кількість дітей на заняттях визначається також характером заняття. Так, рухові ігри, музичні заняття, прослуховування казки проводяться в групі. Заняття, на яких дитина не тільки слухає та дивиться, але й повинна сама працювати, проводяться індивідуально. В дошкільних групах режимні моменти, виховання дітей в їх повсякденному житті, ігри, навчання самообслуговування вихователь проводить в основному з дітьми в групі. Вчитель-дефектолог займається з дітьми за підгрупами та індивідуально.

## РОЗДІЛ 3

### Формування моральних якостей як напрямку корекційно-виховної роботи в дітей спеціальної школи

#### 3.1. Характеристика рівня сформованості знань про норми моралі в учнів допоміжної школи

Ставлення дитини до норм моралі досліджувалося на основі виявлення позитивного чи негативного ставлення дитини до моральних ситуацій, до змісту сюжетних картинок з моральним змістом (позитивні та негативні вчинки).

У дослідженні приймали участь діти 3-4 класів Олешківської спеціальної загальноосвітньої школи-інтернат I-II ступеню Херсонської обласної ради у кількості по 15 осіб (3 клас) та 15 осіб (4 клас) віком від 10 до 12 років. Дослідження проводили на початку навчального року з визначення стану сформованості моральності та наприкінці навчального року після проведення занять з формування моральних якостей. Група контролю складала 20 осіб учнів 3-4 класів загальноосвітньої школи (ЗОШ) смт. Олешки.

З метою дослідження сформованості моральних якостей в дітей застосовувалися з одного боку спостереження за вчинками дитини з огляду на їх відповідальність щодо засвоєння моральних норм та опитування педагогів про поведінку дітей щодо прояву в них моральних якостей.

Для визначення моральних якостей була застосована анкета з зазначенням таких моральних якостей як доброта, чуйність та чесність. Для виявлення рівня вихованості застосовувалася формула:  $K \text{ п.в.} \times 100 \% = P \text{ в.д.}$ , де  $K \text{ п.в.}$  кількість позитивних відповідей. Кількісний аналіз загальної вихованості учнів усього класу визначався за формулою  $K \text{ п.в.} \times \text{кількість дітей у класі}$ .

Учні допоміжної школи вкладають в поняття «доброта» допомогу сім'ї, любов та доброзичливе ставлення до однолітків, не жадібність, любов до навколишнього, включаючи у це поняття любов до домашніх тварин. Нами було проведено визначення цієї моральної категорії в дітей у порівнянні з дітьми з нормою інтелекту. Оцінка знань змісту категорії «доброта» представлена табл. 3.1.

Таблиця 3.1

**Оцінка знань змісту категорії «доброта» РВД  
та дітьми контрольної групи**

Складові знань про моральну категорію	Оцінка знань (%)				Різниця у показниках учнів ЗОШ та РВД
	3 клас		4 клас		
	РВД n= 15	ЗОШ n= 20	РВД n= 15	ЗОШ n= 20	
Любов до близьких	34,6	42,3	35,7	47,2	19,2
Шанобливе ставлення до вчителів	27,3	50,2	32,4	53,3	43,8
Доброзичливість, щедрість	37,9	62,4	36,1	73,7	62,1
Допомога в сім'ї	55,6	64,2	52,3	67,4	23,7
Прояв любові до навколишнього	23,5	39,8	30,5	42,6	28,4
Загальна оцінка знань про доброту	35,78	51,78	37,4	56,84	35,44

Учні молодших класів допоміжної школи показують знижені у відсотковому відношенні показники знань щодо категорії «доброта» по відношенню до аналогічних знань учнів ЗОШ. Найменша відмінність у даній категорії виявляється в характеристиці любов до близьких (19,2%) та допомога в сім'ї (23,7%).

Загальна оцінка знань у моральній категорії «доброта» В РВД 3-4 класів на 35,44 % менше, ніж у дітей з нормою інтелекту.

У трактуванні «чесності» як морального поняття в РВ учнів та учнів ЗОШ 3-4 класів відмінностей спостерігається значно менше. (див. табл. 3.2.). У поняття «чесності» діти включають означення не брати чужі речі, іграшки, не обманювати, вміти зізнаватися у скоєних вчинках. Дітям з вадами інтелекту 4 класу не зрозумілі поняття заздрість, лицемірство, нещирість. Учні молодших класів допоміжної школи часто не диференціюють поняття чесність і доброта, хоча діти з нормою інтелекту ці поняття чітко розмежовують вже з початкових класів.

Таблиця 3.2

**Оцінка знань змісту категорії «чесність» РВД  
та дітьми контрольної групи**

Складові знань про моральну категорію	Оцінка знань (%)				Різниця у показниках учнів ЗОШ та РВД
	3 клас		4 клас		
	РВД n= 15	ЗОШ n= 20	РВД n= 15	ЗОШ n= 20	
Прояв правдивості, щирості, відвертості	43,2	46,7	38,9	59,3	23,9
Звичка не брати чужі речі	44,5	64,2	47,8	60	31,9
Зізнання у своїх вчинках	24,1	49,7	32,5	69,3	62,4
Виконання даних обіцянок	8,5	33,4	8,2	42,1	58,8
Повага до власного та чужого майна	4,2	26,8	14,8	25	32,8
Загальна оцінка знань про чесність	24,9	44,16	28,44	51,14	41,96

Аналіз знань РВ учнів про категорію «чесність» показують зростання у порівнянні з наступним класом. Так, загальна оцінка свідчить про збагачення та розширення знань про дане поняття протягом одного року навчання та виховання. Найменша відмінність між групами

дітей обох категорій виявлена відносно характеристики чесності як прояв щирості та відвертості (23,9%). Дана складова змісту моральної категорії рідко вживаються при її характеристиці і учнями ЗОШ.

Характеристика поняття «чуйність» викликала найбільше труднощів у РВД. Найпростіше визначення даного поняття змогли дати лише 1,2 % учнів 4 класу. Лише після наведення реальних прикладів з життєвого досвіду діти починають розуміти зміст поняття даної моральної категорії. Оцінка знань даної категорії представлена в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Оцінка знань змісту категорії «чуйність» РВД  
та дітьми контрольної групи**

Складові знань про моральну категорію	Оцінка знань (%)				Різниця у показниках учнів ЗОШ та РВД
	3 клас		4 клас		
	РВД n= 15	ЗОШ n= 20	РВД n= 15	ЗОШ n= 20	
Виражена емоційна чутливість	11,6	25,7	10	27,2	31,3
Уважне ставлення до людей	10,9	23,4	11,2	32,8	34,1
Співчуття та співпереживання	20	30	17,5	42,6	35,1
Турбота, постійна допомога	50,2	76,9	55,9	81,1	51,9
Небайдуже ставлення до подій	33,9	50	27,8	51,8	40,1
Реагування на чужу біду, горе	7,9	29,8	12,8	48,9	58
Загальна оцінка знань про чуйність	22,4	39,3	22,5	47,4	41,75

Знання РВ учнів про чуйність обмежуються лише уявленнями про допомогу та турботу близьким, співчуття та переживання за близьких людей. У 4 класі учні з вадами інтелекту акцентують увагу на уважному

ставленні до однолітків, до їх почуттів. У дітей з нормою розвитку таке ставлення спостерігається вже з першого класу.

Серед дітей з нормою розвитку на 30 % більше, ніж в дітей з вадами інтелекту звертаються до такої ознаки, як реагування на чужі радисть та горе. У цілому оцінка повноти знань про чуйність в РВД на 47,5 % нижча, ніж в дітей ЗОШ.

Загалом оцінки знань про норми моралі за параметрами повноти, тобто наявності знань щодо різних характеристик моральних якостей, ступеня їх деталізованості в учнів ЗОШ та РВД представлені в таблиці 3.4.

*Таблиця 3.4*

**Оцінка повноти знань про моральні категорії  
в дітей з РВ та учнів ЗОШ**

Моральні категорії	Оцінка повноти знань (%)				Різниця у показниках учнів ЗОШ та РВД
	3 клас		4 клас		
	РВД n= 15	ЗОШ n= 20	РВД n= 15	ЗОШ n= 20	
Доброта	30,8	50,9	33,1	58,7	45,7
Чесність	24,8	48,4	28,3	53,2	48,5
Чуйність	17,3	37,8	18,2	45,2	47,5
Загалом	24,3	45,7	26,5	52,4	47,2

За даними таблиці 3.4. видно значну відмінність між знаннями дітей ЗОШ та РВД протягом навчання у 3-4 класах. Крім того, спостерігається зростання знань в учнів від 3 до 4 класу з окремих характеристик норм моралі.

Проаналізовані дані характеризують стан знань про моральні норми в РВ молодших школярів та дають можливість правильного трактування дітьми даних категорій.

### **3.2 Стан сформованості моральних якостей в молодших учнів допоміжної школи в процесі виховної роботи**

Як зазначає О.М. Вержиківська, педагогічною системою передбачено чотири етапи формування моральних якостей в РВД. Особливе місце в роботі, яка забезпечує різні рівні сформованості складових моральних якостей відводилося наданню дозованої індивідуальної допомоги:

1 етап формування моральних якостей потрібно спрямовувати на зацікавлення дітей моральною категорією, тобто мета даного етапу це засвоєння учнями знань про норми моралі за допомогою занять з визначенням певної тематики кожного заняття. Мета таких занять полягає у активізації знань про певну моральну категорію, ставлення до неї та відповідну моральну діяльність.

2 етап формування моральних якостей передбачає закріплення та удосконалення знань школярів про зміст моральної норми та активізації ставлення дітей до моральних ситуацій. На даному етапі проводиться заняття-бесіда за змістом тематики, яка б узагальнювала усі характеристики моральних категорій. Матеріалами слугують описи моральних ситуацій.

3 етап формування моральних якостей передбачає систематизацію та узагальнення знань дітей щодо змісту моральної категорії, вироблення практичних навичок моральної діяльності та вчинків. Матеріалами для даного етапу слугують опис ситуацій з різним моральним змістом, ігри-інсценізації.

4 етап формування моральних якостей має за мету навчити дітей самостійно застосовувати моральні знання в практичних ситуаціях, вміти узагальнювати моральні категорії, закріпити позитивне ставлення до моральних категорій. На даному етапі проводиться заключне заняття



з узагальненим змістом моральних категорій (приклади занять представлені у додатках) [6].

Після проведенного виховного впливу було досліджено стан сформованості моральних категорій, які визначалися на початку навчального року: чесність, доброта, чуйність.

Дослідження проводили з тими ж групами дітей, які були на початку навчального року.

У процесі корекційного впливу одержали позитивні результати сформованості моральної категорії «чесність» (див. табл.3.5).

Таблиця 3.5

### Стан сформованості моральної категорії «чесність»

Складові моральних категорій	Оцінка сформованості моральних категорій							
	3 клас				4 клас			
	РВД n=15		ЗОШ n = 20		РВД n=15		ЗОШ n = 20	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Прояв правдивості, щирості, відвертості	43,2	46,8	46,7	47	38,9	42	59,3	65,2
Звичка не брати чужі речі	44,5	45,2	64,2	67	47,8	48,5	60	62,3
Зізнання у своїх вчинках	24,1	25,2	49,7	50	32,5	33,9	69,3	72,1
Виконання даних обіцянок	8,5	8,9	33,4	36,7	8,2	13,4	42,1	44,7
Повага до власного та чужого майна	4,2	5,5	26,8	43,7	14,8	16	25	34,8
Загальна оцінка знань про чесність	24,9	26,3	44,16	48,9	28,44	30,8	51,14	55,8

Дані таблиці свідчать про незначне підвищення розуміння моральної категорії чесність дітьми з порушенням інтелекту 3 класу після проведенного виховного впливу: загальна оцінка сформованості даної категорії зросла на 6 %, в учнів з РВ 4 класу – на 7,7 %. В учнів

контрольної групи, тобто ЗОШ відповідно 3 клас – 9,8 % та 4 клас – 8,4 %.

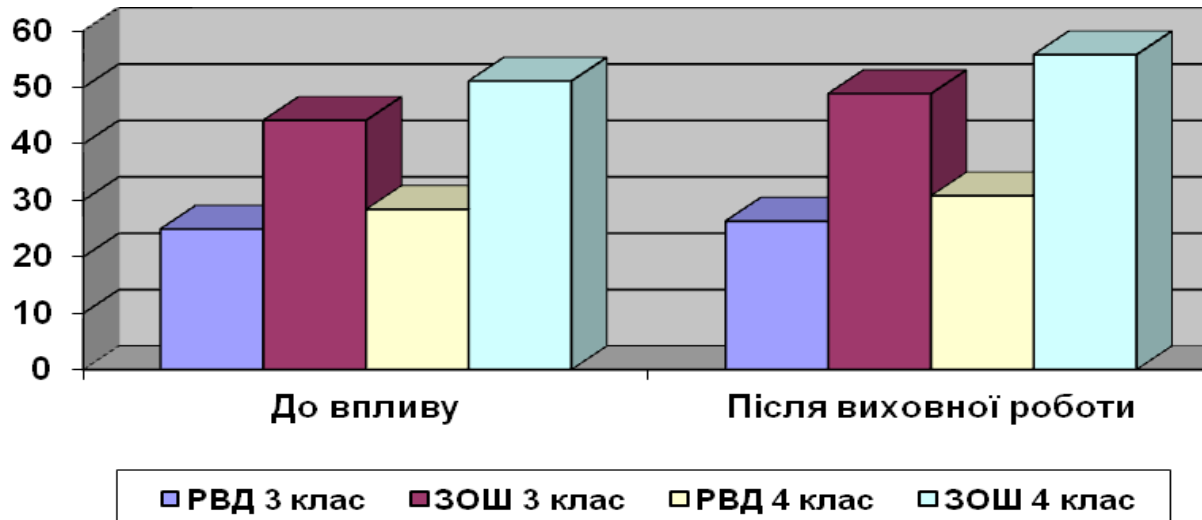


Рис. 3.1. Сформованість моральної категорії «чесність» під впливом виховного процесу в учнів молодших класів допоміжної школи та групи контролю.

На рис. 3.1. представлені зміни сформованості моральної категорії чесність під впливом виховного процесу в учнів молодших класів допоміжної школи

Учні після проведеного корекційно-виховного впливу навчилися розрізняти позитивні та негативні моральні категорії. В них також з'явилася повнота знань про рівні сформованості найважливіших характеристик знань.

Після проведеного виховання сформувалися знання про моральну категорію чуйність (Таблиця 3.6).

Згідно таблиці 3.6. загальна оцінка сформованості знань про чуйність у дітей з РВ 3 класу зросла на 5,3 %к, а в дітей контрольної групи цієї ж вікової категорії відповідно – на 9,8 %. РВ учні 4 класу показали наступний результат: + 9,3 %, учні аналогічної контрольної групи показали оцінку сформованості знань вище на 9,02 % .

**Стан сформованості моральної категорії «чуйність»  
після корекційно-виховного впливу**

Складові моральних категорій	Оцінка сформованості моральних категорій							
	3 клас				4 клас			
	РВД n=15		ЗОШ n = 20		РВД n=15		ЗОШ n = 20	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Виражена емоційна чутливість	11,6	12,3	25,7	27,1	10	13	27,2	28,4
Уважне ставлення до людей	10,9	11,3	23,4	25,7	11,2	12,2	32,8	36,2
Співчуття та співпереживання	20	21,4	30	34	17,5	18,2	42,6	45,7
Турбота, постійна допомога	50,2	52,4	76,9	83,2	55,9	63,2	81,1	89,5
Небайдуже ставлення до подій	33,9	35,7	50	56,8	27,8	28,9	51,8	53,6
Реагування на чужу біду, горе	7,9	8,8	29,8	34,6	12,8	13,4	48,9	59,2
Загальна оцінка сформованості знань про чуйність	22,4	23,65	39,3	43,57	22,5	24,81	47,4	52,1

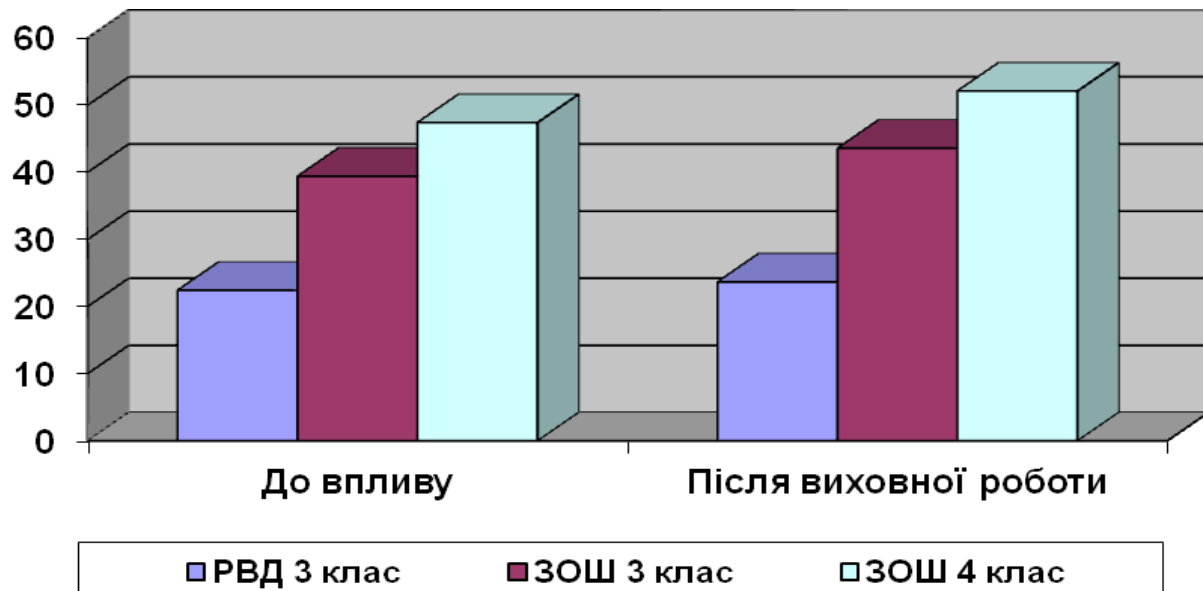


Рис 3.2. Сформованість моральної категорії «чуйність» під впливом виховного процесу в учнів молодших класів допоміжної школи та групи контролю

Зміни сформованості моральної категорії чуйність під впливом виховного процесу в учнів молодших класів допоміжної школи представлені на рис. 3.2.

Покращення сформованості знань за моральною категорією «доброта» представлені у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

**Стан сформованості моральної категорії «доброта»  
після корекційно-виховного впливу**

Складові моральних категорій	Оцінка сформованості моральних категорій							
	3 клас				4 клас			
	РВД n=15		ЗОШ n = 20		РВД n=15		ЗОШ n = 20	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Любов до близьких	34,6	36,7	42,3	48,6	35,7	36,8	47,2	51,2
Шанобливе ставлення до вчителів	27,3	29,4	50,2	54,1	32,4	34,5	53,3	57,6
Добррозичливість, щедрість	37,9	38,3	62,4	63,8	36,1	38,4	73,7	77,8
Допомога в сім'ї	55,6	57,5	64,2	68,7	52,3	53,3	67,4	69,2
Прояв любові до навколишнього	23,5	25,4	39,8	48,2	30,5	31,6	42,6	56,6
Загальна оцінка знань про доброту	35,78	37,46	51,78	56,68	37,4	38,92	56,84	62,48

Сформованість моральної категорії «доброта» зазнала позитивних змін групах дітей з РВ та групі контролю, як в учнів 3-го так і 4-го класу.

Згідно даних діаграми 3. сформованість даної моральної якості під впливом корекційно-виховної роботи виглядає наступним чином:

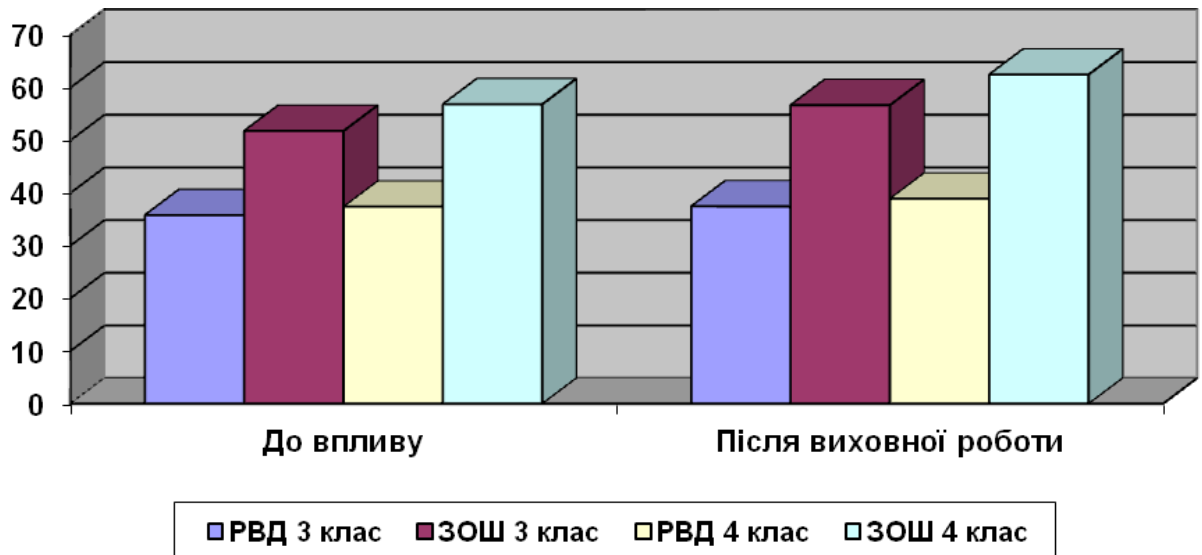


Рис. 3.3. Сформованість моральної категорії «доброта» під впливом виховного процесу в учнів молодших класів допоміжної школи та групи контролю

Рівень моральної вихованості учнів допоміжних навчальних закладів підвищується завдяки застосуванню виховної роботи та формуванню моральних якостей в учнів. Спеціальне забезпечення формування моральних якостей полягає в застосуванні системи етичних занять з учнями в процесі виховної роботи в допоміжній школі. В основі етичних занять лежить опанування школярами знань про норми моралі, формування в них стійкого ставлення до норм моралі та організація моральної поведінки з метою застосування сформованих норм моралі в практичній діяльності. В залежності від наявності в дітей різних рівнів сформованості (що не було метою нашого дослідження) важливим є використання групової та індивідуальної форм роботи.

## ВИСНОВКИ

1. Корекційно-виховна робота має забезпечити умови для розвитку особистості як процесу і результату активного входження в нове для неї соціокультурне середовище і, зокрема, проходження трьох фаз становлення в ньому як особистості (адаптації, індивідуалізації, інтеграції).
2. Спеціальна освіта лише тоді буде оптимальною, коли виховний вплив спрямовуватиметься на особистість конкретного учня для ставлення його соціальної позиції.
3. Виховання повинно охоплювати комплексний підхід до дитини з порушеннями психофізичного розвитку, однаковою мірою забезпечуючи формування і розвиток її інтелектуальної, емоційної та вольової сфер.
4. Рівень моральної вихованості учнів допоміжних навчальних закладів підвищується завдяки застосуванню виховної роботи та формуванню моральних якостей в учнів. Спеціальне забезпечення формування моральних якостей полягає в застосуванні системи етичних занять з учнями в процесі виховної роботи в допоміжній школі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антропов А.П. Математика во вспомогательной школе. СПб.: Наука, 1992. 78 с.
2. Буфетов Н.М. Особенности усвоения некоторых моральных понятий умственно отсталыми школьниками. *Дефектология*. 1980. № 3. С.24-26.
3. Венгер Л.А. Психологическая готовность к обучению в школе. Психологическая готовность к обучению в детском саду. М. : Просвещение, 1977. 193 с.
4. Венгер А.А., Выгодская Г.Л., Леонгард Э.И. Отбор детей в специальные дошкольные заведения. М.: Просвещение, 1972. С.33-38.
5. Венгер Л.А., Холмовская В.В. Диагностика умственного развития дошкольников. М.: Просвещение, 1978. 74 с.
6. Вержиховська О.М. Формування моральних якостей у молодших школярів з обмеженими розумовими можливостями у позакласній роботі . Кам'янець-Подільський: Видавець П.П. Зволейко Д.Г., 2012. 228 с.
7. Выготский Л.С. Собр. Соч. в 6 Т.4. М: Просвещение., 1984. 112 с.
8. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. М.: Просвещение, 1985. 72 с.
9. Гальперин П.Я. Психология мышления и наука об поэтапном формировании умственных действий. в кн. : Психологическая наука в СССР. М.: Просвещение, 1999. С.23-27.
10. Головчиц Л.А. Возможности дифференциации навчання і виховання дошкільників, щочують. *Дефектологія*. 1987. № 2. С.15 – 19.
11. Григор'єва Н.С. Моральне виховання молодших школярів. *Початкова школа*. 1987. № 3. С.10-13.

12. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. М.: Просвещение, 1993. С. 49.
13. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М: Просвещение, 1972. 78 с.
14. Діагностика розумового розвитку / Під ред. И. Шванцара. Прага, 1978. 186 с.
15. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа по вспомогательной школе : пособие для учителей. /под ред. Т. А. Власовой, В. Г. Петровой. М. : Просвещение, 1981. 176 с.;
16. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. К.: Вища школа, 1985. 328 с.
17. Зверева І.Д., Коваль Л.Г., Фролов П.Д. Діагностика моральної вихованості школярів. К.:ІСДО,1995. 156 с.
18. Єременко І.Г.. Турчинська В.Є. Готовність відсталих дітей до навчання в допоміжній школі. К.: Рад. школа., 1981. 101с.
19. Іванчук М.Г. Психолого-педагогічні умови формування у молодших школярів моральних почуттів: дис. канд.. пед.наук: 19.00.07. К., 1993. 137с.
20. Катаева А.А. , Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. Учебн. для выс. учеб. завед. М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2001. 208 с.
21. Коррекционное обучение как основа личностного развития аномальных дошкольников /под ред. Л.П. Носковой.М.: Изд-во ВЛАДОС, 2001. С. 65-69.
22. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Изд-во Россия, 1991. С. 35 – 51.
23. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика : учеб. пос.о для студ. высш. учеб. заведений.М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2000. 232с.



24. Леонтьев А.Н. Принципы психического развития ребенка и проблема умственной недостаточности. Проблемы развития психики. М. : Просвещение, 1972. 468 с.
25. Менчинская Н.А., Моро М.И. Вопросы методики и психологии обучения арифметике в начальных классах. М. : Просвещение, 1965. 47 с.
26. Михайлова О.Ю. Психологічні особливості морального виховання глухих і слабочуючих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку: дис. ...канд.психол. наук: 19.00.08. К., 2000. 243 с.
27. Морозова Н.Г. Развитие познавательных интересов у аномальных детей. М.: Просвещение, 1998. 94 с.
28. Морозова Н.Г. Развитие понимания познавательной стороны речи у аномальных детей дошкольного возраста. М: Просвещение, 1992. С.15-23.
29. Морозова Н.Г. Особливості поведження аномальних дітей дошкільного віку: Зб. наук. праць. *Особливості поведження аномальних дітей дошкільного віку з недоліками слуху й інтелекту* / Під ред. Л.П. Носкової. М. : Просвещение, 1984. С. 17-30.
30. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе. Ярославль, 1999. 49 с.
31. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития : учеб. пособ. для студ. высш. учебн. завед/ Под ред. Б.П. Пузанова. М.: Изд. центр "Академия". 2001. 272 с.
32. Основные показатели готовности детей шестилетнего возраста к обучению в школе: метод. реком. М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 1988. 19 с.
33. Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатком слуха и интеллекта / Под ред. Л.П. Носковой. М., 1984. С. 58-62.

34. Особенности психического развития детей 6-7 – летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 1988. 213 с.
35. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа развития. Дети с нарушениями развития: хрестоматия : учебное пособие для слушателей специальных факультетов по переподготовке работников образования по направлению 'Психология' / сост. В.М. Астапов. Москва: Международная пед. акад., 1995. С. 81-93.
36. Пінський Б.І. Психологічні особливості діяльності розумово відсталих школярів // В кн. Спеціальна психологія. Тексти. Частина І / За ред. М.П. Матвєєвої, С.П. Миронової. Кам'янець- Подільський, 1999.158с.
37. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособ. для студ. Дефектол. фак.-тов пед. ин-тов./ С.Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1970. – С. 139 – 145.
38. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. С-Петербург.: Питер, 2015. 705 с.
39. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6-7-летнего возраста. *Вопросы психологии*. 1986. № 4. С. 36-43.
40. Селиверстов В.И. Специальная дошкольная педагогика и психология М. : Педагогика, 2000. 334с.
41. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. Ч.2 Навчання і виховання дітей: підруч. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 186 с.
42. Стребелєва ЕА. Рання діагностика розумової відсталості. *Дефектологія*. 1994. № 4. С. 53-59.
43. Тупоногов Б. К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей: метод. пособ. для пед. и руков. спец. (коррекционных) образ. учрежд. М.: «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2011

44. Ульяновская У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 1990. 157 с.
45. Хворостян Р.Е. Нравственное воспитание учащихся начальных классов в школе ГДР: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.03. К., 1985. 184 с.
46. Хохліна О.П. Методологічні й теоретичні основи психології [Текст]. навч. посіб. нац. акад. внутр. справ України, Навч.-наук. ін-т права та психології. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2014. 231 с.
47. Эльконин Д.Б. Детская психология .М. : Академия, 2008. 384 с.
48. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей М.: Педагогика, 1984. 144 с.

## Додатки

### Додаток А

#### Приклади занять з формування моральної якості «доброта»

##### Заняття № 1.

Тема заняття: «Допомагай дорослим».

Мета: дати дітям уявлення про доброту як допомогу дорослим, зацікавити дітей моральною діяльністю при розрізненні позитивних та негативних вчинків, навчити розуміти моральну категорію «доброта» та наводити подібні приклади.

Матеріали та обладнання: текст оповідання «Помічниця», словесна інструкція до вправи «Я добрий», зошит «Правила поведінки».

Під час заняття читається оповідання «Помічниця», про дівчинку Галинку, яка допомагала мамі прибрати в кімнаті, вимити посуд, зібрати іграшки, тобто навести порядок. Мама подякувала доньці та назвала її своєю помічницею.

Потім відбувається обговорення даного оповідання за запитаннями:

1. Про кого розповідається в оповіданні?
2. Що зробила Галя для мами?
3. Як можна назвати вчинок дівчинки?
4. Чому вона так вчинила?
5. Чи допомагаєте ви вдома?
6. Що значить бути добрим, уважним до рідних?
7. Чому необхідно допомагати батькам?
8. Як ви почуваете себе після допомоги батькам?

Після обговорення оповідання проводиться опитування дітей за наступними питаннями вчителя:

1. Хто з вас допомагає батькам? Як ви це робите?

## 2. Що значить бути уважним, добрим до батьків?

Згодом ідуть рекомендації знайти малюнок, який відображав би моральну категорію доброта та наклеїти його в зошит «Правила поведінки».

### Заняття № 2.

Тема: «Люби все живе».

Мета: дати дітям уявлення про позитивне ставлення до живої природи, зацікавити дітей моральною діяльністю при розрізненні позитивних та негативних вчинків, навчити розуміти моральну категорію «доброта» та наводити подібні приклади.

Матеріали та обладнання: текст оповідання «Друзі птахів», словесна інструкція до вправи «Я добрий», зошит «Правила поведінки».

Під час заняття проводиться вступна бесіда про добрі вчинки, добре відношення до людей, до близьких. Потім читається оповідання «Друзі птахів», у якому розповідається про допомогу, яку надають діти птахам взимку, годуючи птахів та створюючи для цього птахівні.

Потім проводиться аналіз оповідання за запитаннями:

1. Про що говориться в оповіданні?
2. Чому птахам важко прогледуватись взимку?
3. Як діти повинні дбати про птахів?
4. Як вчинили діти?
5. Як ви допомагаєте тваринам, птахам взимку?
6. Які у вас є тварини?
7. Що означає любити живий світ?
8. Які люди не люблять живий світ? Як їх називають?

Після обговорення можна проводити виготовлення пам'ятки, для якої він починає речення, а діти його закінчують:

1. Добра людина любить ... тварин, рослини.
2. Добра людина завжди допомагає ... живим істотам, тваринам.
3. Добра людина не ображає ... і любить тварин, рослини.

4. Добра людина любить ... навколишню природу.

Потім закріплюється моральне поняття «доброта» і наклеюється в зошит «Правила моралі» картинка з зображенням доброї справи, яку проводить дитина.

## Додаток Б

### Приклади занять з формування моральної якості «чуйність»

Заняття 1.

Тема: Завжди співчувай іншим»

Мета: дати дітям уявлення про чуйність як співчуття і співпереживання оточуючим, зацікавити дітей моральною діяльністю при розрізненні позитивних та негативних вчинків, навчити розуміти моральну категорію «чуйність» та наводити подібні приклади.

Матеріали та обладнання: текст оповідання «Три товариші», словесна інструкція до вправи «Я чуйний», зошит «Правила поведінки».

Під час заняття проводиться вступна бесіда вчителя « Що значить бути чуйним». Це – співчуття та співпереживання оточуючим, хвилювання за людину.

У оповіданні «Три товариші» розповідається проте, як вчинили два друга, коли третій з них загубив свій сніданок . Діти на перерві снідали і один з друзів хлопчика (Коля) спитав де він загубив сніданок і сказав, що до обіду ще далеко, тоді як інший товариш (Володя) поділився своїм сніданком з Мишком не обговорюючи те, що сталося.

Проводиться аналіз оповідання за наступними питаннями:

- Що трапилось з Віктором?
- Як поставились до цього друзі?
- Хто тобі сподобався і яв можна назвати вчинок Володі?
- Що значить бути чуйним?
- Чому потрібно співчувати іншим?
- Як називається людина, яка співчуває іншим?

- Людина яка переживає за інших це... людина?

Потім закріплюється моральне поняття «чуйність» і наклеюється в зошит «Правила моралі» картинка з зображенням поняття «чуйність».

Заняття № 2.

Тема: «Що означає бути чуйним?»

Тема: Тема: Завжди співчувай іншим»

Мета: дати дітям уявлення про чуйність як співчуття і співпереживання оточуючим, зацікавити дітей моральною діяльністю при розрізненні позитивних та негативних вчинків, навчити розуміти моральну категорію «чуйність» та наводити подібні приклади.

Матеріали та обладнання: гра «Чуйні вчинки» словесна інструкція до гри «Чуйні вчинки», зошит «Правила поведінки».

Проводиться вступна бесіда про моральну якість «чуйність». Пропонуються моральні ситуації, які дитина має закінчити.

Ситуація 1. «Сашко їв бутерброд, голодна собака дивилася на нього. Як вчинив Сашко? Чому?»

Ситуація 2. «Хлопчик біг по вулиці і впав. Дівчинка підбігла і допомогла йому підвестися, а товариш стояв поруч і всміхався.»

Ситуація 3. «В магазині, де було багато людей, в бабусі розсипалися яблука. Петрик підбіг і допоміг зібрати яблука.»

Проводиться обговорення ситуацій і поведінки дітей. Задаються питання хто правильно вчинив і чому. Дітям пропонується визначити хто з дітей є чуйним.

Потім закріплюється моральне поняття «чуйність» і наклеюється в зошит «Правила моралі» картинка з зображенням поняття «чуйність».

Додаток В

**КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ  
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНЬСЬКОГО  
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Я, \_\_\_\_\_, учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, **УСВІДОМЛЮЮ**, що академічна доброчесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу. **ЗАЯВЛЯЮ**, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
  - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету;
  - принципів та правил академічної доброчесності;
  - нульової толерантності до академічного плагіату;
  - моральних норм та правил етичної поведінки;
  - толерантного ставлення до інших;
  - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
  - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
  - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
  - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
  - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
  - не використовувати результати досліджень інших авторів без використання покликань на їхню роботу;
  - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
  - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
  - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
  - поважати честь, гідність та особисту недоторканність особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
  - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
  - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
  - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
  - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
  - не підроблювати документи;
  - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
  - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки ;
  - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
  - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
  - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символіки університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
  - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягати власних корисних цілей;
  - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

**УСВІДОМЛЮЮ**, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної доброчесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть



бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної доброчесності.

---

(дата)

---

(підпис)

---

(ім'я, прізвище)