

УДК 376.42:37.034

О.М. Пridingікова

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОВИХОВАННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ

У статті висвітлюється проблема формування навичок самовиховання у розумово відсталих підлітків: визначена актуальність проблеми, проведено короткий аналіз наукових досліджень з питання самовиховання. Висвітлено методику формування навичок самовиховання у розумово відсталих підлітків та основні її результати. Здійснено аналіз співвідношення між „я-реальним” та „я-ідеальним” розумово відсталих підлітків та визначено учнів, які виявили вміння займатися самовихованням.

Ключові слова: самовиховання, формування навичок самовиховання, поведінка, розумово відсталі підлітки.

В статье освещается проблема формирования навыков самовоспитания у умственно отсталых подростков: определенная актуальность проблемы, осуществлен короткий анализ научных исследований по вопросу самовоспитания. Описано методику формирования навыков самовоспитания у умственно отсталых подростков и приведены основные её результаты. Проанализировано соотношение между „я-реальным” и „я-идеальным” умственно отсталых подростков и определены ученики, которые показали умения заниматься самовоспитанием.

Ключевые слова: самовоспитание, формирование навыков самовоспитания, саморазвитие, умственно отсталые подростки.

Випускник допоміжної школи є повноправним громадянином і, відповідно, повинен попри властиву йому обмеженість інтелектуальних можливостей, дотримуватись усіх моральних та правових норм суспільства. Тому одним з найважливіших завдань допоміжної школи виступає розвиток в учнів навичок моральної поведінки. Завдяки потужній спеціально організованій виховній роботі у дітей з вадами інтелекту вдається сформуванати уявлення про позитивні та негативні прояви поведінки, стимулювати прагнення дотримуватись етичних вимог.

Проте, особистісна незрілість учнів з розумовою відсталістю істотно знижує ефективність педагогічного впливу.

Відомі випадки, коли діти за одних і тих же обставин по-різному поведуться в залежності від того, наявний чи відсутній зовнішній контроль; коли імпульсивне задоволення безпосередніх потреб бере гору над прагненням дотримуватись етичних вимог. Такі особливості поведінки свідчать про те, що окремі моральні норми залишаються не присвоєними школярами і їх виконання не стає внутрішньою потребою.

Для того, щоб у вихованців з'явилося прагнення дотримуватись моральних правил, дослідники в галузі загальної педагогіки О.Г. Ковальов, О.І. Кочетов, В.І. Селіванов та ін. запропонували застосовувати педагогічні технології, які певною мірою відрізняються від традиційних і забезпечували перехід виховного процесу із зовнішнього у внутрішній.

Тобто, виховний вплив був організований таким чином, щоб стимулювати учнів до самовиховання. Метою статті є висвітлення основних методів формування навичок самовиховання розумово відсталих підлітків.

У загальній педагогіці та психології проблема самовиховання вивчалася такими вченими як А.Я. Арет, Н.І. Бражник, О.Г. Ковальовим, О.І. Кочетовим, В.Г. Куценко, Л.І. Рувінським, В.І. Селівановим, та ін. [1, 2, 3, 4, 5 та ін.].

А.І. Кочетов дає такі формулювання даного поняття: „Самовиховання – це усвідомлений і керований особистістю саморозвиток, в якому у відповідності з вимогами суспільства, цілями та інтересами самої людини формуються запроектовані нею сили і здібності” [4, с. 136]. Пізніше він визначає, що „це процес цілеспрямованого, всебічно усвідомленого формування особистості, яке являється результатом виховання і відображення насущних проблем психічного розвитку і в якому функції вихователя передаються вихованцю” [5, с. 10]. Автор додає, що самовиховання - це соціально-психологічний і педагогічний процес.

Актуальним і досі не вирішеним є питання самовиховання у спеціальній педагогіці і психології. Його значимість полягає в тому, що успішність соціальної адаптації особистості залежить від рівня розвитку у неї умінь самостійно співвідносити власні можливості з наявними умовами життя та розвивати власну особистість в залежності від внутрішніх потреб.

Формування навичок самовиховання розумово відсталих підлітків має відбуватися із дотриманням принципів, запропонованими О.Г. Ковальовим [3]:

1. Принцип забезпечення суспільної спрямованості самовиховання учнів.
2. Принцип врахування особистих потреб школярів.
3. Принцип поєднання колективного впливу на школярів з індивідуальним підходом до них.
4. Принцип комплексної дії.
5. Принцип системності і послідовності дій.
6. Принцип ефективності рекомендованих методів самовиховання.
7. Принцип успіху.
8. Принципу зворотного зв'язку.
9. Принцип самодіяльності у самовихованні.

В ході формування самовиховання розумово відсталих підлітків ефективними виявилися методи, розроблені В.М. Галузинським, А.І. Кочетовим, Н.П. Масленніковою, Л.І. Рувінським, Л.А. Шаєвою та ін. [4]:

самопізнання, що включає у себе **самоспостереження**, **самоаналіз** і **самооцінку**. Роль самопізнання у самовихованні полягає в усвідомленні позитивних і негативних якостей власної особистості через самоспостереження, коли учні, спостерігаючи з власною діяльністю і переживаннями, виявляють і оцінюють риси свого характеру. Розумово відсталі підлітки відчували труднощі самоспостереження. Вони полягали в тому, що учні не здатні були одночасно діяти і бачити свою діяльність. На початковому етапі, коли учні спостерігали за собою, їхня поведінка була напруженою, непритаманною для них.

Результати самоспостереження аналізувалися підлітками з допомогою вчителя. При цьому школярам задавалися питання типу: „Про наявність яких особистісних якостей свідчить твоя поведінка? Як гадаєш, чи правильно ти вчинив? Як слід було поводитися?” Учні визначали особисті досягнення і невдачі, знаходили їхні причини, визначали способи подолання недоліків. Самоаналіз сприяв формуванню в учнів адекватної (або близької до адекватної) самооцінки, яка є однією з умов ефективності самовиховання.

Усвідомивши особливості власної особистості, підлітки поступово підходили до **самовизначення і самозобов'язання**, тобто, відмічали, над якими рисами власної особистості їм слід працювати, яких якостей набути і за який період часу.

Самонавіювання як метод самовиховання полягає в тому, що учень сам прагне впливати на власну психіку, навіюючи собі, як він буде поводитись. Враховуючи підвищену сугестивність розумово відсталих, ми пропонували підліткам уявити себе з бажаними якостями, вималювати перспективи, що чекають на них після набуття тих чи інших рис (зміна ставлення до себе інших тощо), формування у собі впевненості, що мета розвинути у собі певні якості є досяжною.

Позитивні результати самонавіювання були відображені у відповідній поведінці учнів.

Самоконтроль і самозвіт. В процесі самовиховання підлітки собі та іншим розповідали, яких результатів вони досягли, над чим необхідно ще працювати. За бажанням такі дані учні занотували в щоденник самовиховання, або ж обговорювали з керівником. Слід відмітити, що, обговорюючи власні досягнення і невдачі в самовихованні, школярі потребували схвалення, підтримки. **Самосхвалення і самоосуд,** коли учні мали б самі перед собою констатувати факти досягнення успіху чи невдачі, важко впроваджувались у групі розумово відсталих підлітків. Школярі застосовували ці методи дещо по-іншому: вони намагалися звітувати не стільки самі собі, як керівникові і однокласникам, очікуючи певної реакції. Ми не заперечували, коли учні наполягали їх вислухати, але наголошували, що самозвіт має бути виключно перед самим собою. На схвалення та зауваження з боку оточуючих підлітки реагували адекватно. На нашу думку, такі обставини викликані тим, що через невпевненість, звичку виконувати вказівки інших розумово відсталим школярам важко приймати самостійні рішення.

Ведення щоденника самовиховання передбачало запис та малюнки підлітків стосовно їхніх вражень від самопізнання, порівняння себе з іншими, відмітки про власні прагнення щодо програми самовиховання, тексти самонавіювання, результати самоконтролю тощо. Розумово відсталі підлітки не відразу і не всі погоджувалися вести щоденник самовиховання, в основному через те, що рекомендація щось записати, накреслити викликала в учнів негативну реакцію. Вони посилались на те, що стомлені, багато писали на уроках і т.д. На нашу думку, такі обставини викликані не сформованим писемним мовленням учнів – висловлювання думки на письмі, яке вимагає максимальної довільності та усвідомленості психічних процесів. Тому ми пропонували підліткам за бажанням, наприклад, не письмово описувати себе, а намалювати автопортрет тощо. Подібні пропозиції підтримувалися більшістю учнів.

Слід відмітити, що особливість самовиховання в допоміжній школі полягає в тому, що усі перераховані методи застосовувалися учнями під керівництвом педагога. Розумово відсталі підлітки не могли за власною ініціативою звітувати самі собі, вести щоденник тощо, оскільки інтелектуальна недостатність стає на заваді ставлення до себе як до об'єкту вивчення і вдосконалення. Учень допоміжної школи не може бути одночасно суб'єктом і об'єктом діяльності, тому необхідною є допомога і постійна стимуляція з боку вчителя.

Високу ефективність роботи з розумово відсталими підлітками забезпечило застосування **методів психолого-педагогічного стимулювання** підлітків до самовдосконалення:

психогімнастичні вправи, основна ціль яких полягала в подоланні бар'єрів у спілкуванні, кращому розумінні учнями себе та інших, знятті психологічної напруги, створенні можливостей для самовираження;

обговорення літературних творів, головні герої яких проявляли позитивні чи негативні особистісні якості. Характеризуючи поведінку літературних героїв, учні вчилися аналізувати особистість інших для того, щоб пізніше застосувати такий досвід для самоаналізу, висловлювали свої думки щодо того, як би вони повелися в даній ситуації тощо;

етична бесіда, завданням якої було виявлення і усунення неадекватного розуміння понять, що означають якості особистості; стимулювання підлітків до аналізу та оцінки позитивних і негативних вчинків; співставлення поведінки героїв розповіді з власною поведінкою; формулювання висновків щодо моральної поведінки;

самоопис і порівняння його змісту з описом власної особистості іншими. Опис власного „я” дає можливість усвідомити і проаналізувати власну „я-концепцію”, об'єктивізувати її. Порівняння самоопису учня з тим, як його характеризують однолітки, показує, наскільки думка про себе співпадає з баченням та оцінками інших, допомагає критично та більш адекватно поставитись до себе;

моделювання конфліктних ситуацій здійснювалось у вигляді програвання учнями життєвих ситуацій, запропонованих педагогом, в яких передбачалися різні варіанти розв'язання суперечностей. Головний учасник такої ситуації мав обирати варіант поведінки, який імпонує йому найбільше. Наступним етапом був аналіз дій героя та формулювання висновків;

впровадження бажаної поведінки у повсякденне життя з наступним аналізом результатів. Педагогом створювались спеціальні умови для того, щоб учні мали можливість проявити свої позитивні якості і пережити в зв'язку з цим позитивні емоції. Це стимулювало їх до повторення відповідних вчинків вже з власної ініціативи. Наприклад, після обговорення з підлітками тем „Чемність”, „Працелюбність” учні висловлювали бажання допомогти молодшим школярам виготовляти подарунки матерям до 8-го березня тощо. За свідченнями вчителів, в даному класі це відбулося вперше.

В ході попередніх досліджень було встановлено, що прагнення до самовиховання у розумово відсталих постає внаслідок виникнення суперечностей між їхнім „я-реальним” та „я-ідеальним”. Порівняльна характеристика співвідношення між „я-реальним” та „я-ідеальним” у підлітків з вадами інтелектуального розвитку контрольної і експериментальної груп до і після експериментального впливу представлена в табл. 1.

Таблиця 1.

Співвідношення між „я-реальним” та „я-ідеальним” у підлітків з вадами інтелектуального розвитку контрольної і експериментальної груп до і після експериментального впливу

Співвідношення між „я-ідеальним” та „я-реальним”	Контрольна група		Експериментальна група		Різниця між А і Б	
	До експ. (А)	Після експ. (Б)	До експ. (А)	Після експ. (Б)	Контроль на група	Експериментальна група
„я-реал.” > „я-ід.”	31,6	26,3	28,1	15,8	-5,3	-12,3
„я-реал.” = „я-ід.”	36,8	35,1	42,1	28,1	-1,7	-14
„я-реал.” < „я-ід.”	17,6	22,8	17,5	36,8	+5,2	+19,3
„я-реал.” << „я-ід.”	14	15,8	12,3	19,3	+1,8	+7

Умовні позначення до табл.1:

1. Я-ід < я-реал – до „я-реального” включені лише позитивні якості і їхня кількість перевищує обсяг „я-ідеального”;

2. Я-ід = я-реал – „я-ідеальне” та „я-реальне” не відрізняються за змістом та кількістю названих якостей;

3. Я-ід > я-реал – кількість позитивних якостей у „я-реальному” є меншою, ніж у „я-ідеальному”;

4. Я-ід >> я-реал – „я-реальне” відрізняється від „я-ідеального” меншою кількістю позитивних якостей, а також наявністю негативних.

Як видно з таблиці, кількість респондентів, які включали до „я-реального” лише позитивні якості і число цих якостей було більшим, ніж в „я-ідеальному” зменшилась як в контрольній, так і в експериментальній групах. Але якщо в контрольній групі різниця становила 5,3%, то в експериментальній, завдяки застосуванню розробленої методики – 12,3%.

Відповідно, в контрольній групі залишилося 26,3%, а в експериментальній групі – 15,8% учнів, у який диференційованість „я-образу” залишилась на низькому рівні. Це підлітки, які часто неадекватно ставилися до участі в заняттях з самовиховання, вважаючи, що їм нічого виховувати, вони „і так виховані”. Вони уникали бесід, роботи з щоденником тощо. Цікавилися лише іграми та завданнями, на яких необхідно було мімікою чи жестами когось зображувати. При цьому вони забували про мету завдань, виконували їх задля розваги. На нашу думку, це учні з дуже низькою пізнавальною активністю.

Суттєво зменшилась кількість підлітків експериментальної групи, в яких „я-реальне” та „я-ідеальне” не відрізняються за змістом і

кількістю названих якостей (на 14%). Це учні, які до проведення експериментальної методики вважали: „Я такий, яким і хочу бути”. Вони охоче брали участь у заняттях, тому диференційованість „я-образу” у них підвищилась до порівняно високого рівня, а у деяких - до високого. У контрольній групі число таких респондентів зменшилось на 1,8%.

Важливим досягненням є збільшення числа підлітків з порівняно високим рівнем диференційованості „я-образу” (у яких кількість позитивних якостей, названих у „я-реальному” була меншою, ніж у „я-ідеальному”). В експериментальній групі таких учнів стало більше на 19,3%, тоді, як в контрольній – на 5,3%.

Число учнів з високим рівнем диференційованості „я-образу” (у яких „я-ідеальне” відрізняється від „я-реального” більшою кількістю позитивних якостей і при цьому окремі якості прямо протилежні відповідним якостям з „я-ідеального”) в контрольній групі збільшилось лише на 1,8%. В експериментальній групі їх стало більше на 7%.

Необхідно відмітити і якісні зміни у респондентів даної групи: до проведення серії занять учні експериментальної групи з високим рівнем диференційованості „я-образу” (12,3%) переважно називали в „я-ідеальному” на дві-три позитивні особистісні риси більше, ніж в „я-реальному” і при цьому одна-дві з них були прямо протилежними до якостей, названих в „я-реальному”. Більш детальний аналіз результатів, отриманих після впровадження методики показав, що ці учні почали називати значно більше (до 6-ти) негативних особистісних якостей в „я-реальному” і протилежні їм якості в „я-ідеальному”. А підлітки, які до експерименту мали порівняно високий та середній рівні диференційованості „я-образу” досягли високого рівня. У досліджуваних контрольної групи подібних змін не виявлено. Тобто, частина учнів контрольної групи показали незначне підвищення рівня диференційованості „я-образу”. У тих підлітків, що за попередніми даними мали високий рівень диференційованості „я-образу”, ні якісних, ні кількісних змін не відбулося.

Отже, позитивні зміни відбулися як в контрольній, так і в експериментальній групах. Але помітним є факт, що в експериментальній групі „я-образ” досліджуваних став більш диференційованим. Як показали дослідження, найбільшою мірою цьому сприяло проведення першого етапу занять, оскільки саме на ньому відбувалося самопізнання підлітків. Їхні роздуми над питаннями: „Який я є?”, „Яким я хочу бути?” стимулювали до знаходження у собі негативних якостей, незадоволення їх наявністю. Обговорення цих рис з однолітками коригувало самооцінку і самоствавлення підлітків.

Слід відмітити, що підлітки більше цікавилися тим, що про них скажуть, ніж роздумами, що сказати про інших. При цьому спочатку

вони ждали тільки позитивних відгуків про себе, реакція на критику була негативною. У підлітків виникало бажання сказати щось подібне у відповідь, посваритися. Надалі, після роз'яснень керівника про користь таких зауважень і зміну ставлення до них, учні вчилися висловлювати зауваження в доброзичливій формі. Після цього досліджувані стали адекватно реагувати на критику, почали погоджувалися з твердженнями про власні негативні якості.

Починаючи з другого заняття, критика учнями однокласників не була приводом для конфліктів, у підлітків виникали питання „Чому ви вважаєте, що я такий?“, „Коли я вів себе по-злому?“ тощо. Ми пропонували підліткам заповнити таблиці „Який я є і яким хочу бути“. Завдяки проведеній роботі, підлітки почали відмічати у них свої негативні якості, а іноді й пояснення до них. Тоді, як позитивні якості були вказані переважно лише ті, які відповідають дійсності. В колонці „Яким я хочу стати“ відмічені були якості, протилежні вказаним негативним.

Список використаних джерел

1. Бражник Н.И. К вопросу воспитания и самовоспитания учащихся. – М.: Советская педагогика, 1947. – 346 с.
2. Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников. – М.: Просвещение, 1967. – 160 с.
3. Ковальов О.Г. Принципи керівництва самовихованням школяра // Радянська школа. – 1987. – №4. – С.32-33.
4. Кочетов А.И. Актуальные проблемы педагогики. – Рязань: Правда, 1971. – 136 с.
5. Кочетов А.И. Педагогические основы самовоспитания. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

The article is dealt with the problem of the self-education into the educational process of the auxiliary school: the actuality of the problem is determined. The methods of formation the desire of improving the mentalli retarded teenagers behavior and their basic results heve been describen. The short analysis of the scientific investigations concerning the question of correlations between “I-real” and “I-ideal” of the mentally-retarded teenagers is done and the pupils who decided to improve their behavior are found.

Keywords: self-education, behavior, mentally-retarded teenagers.

Отримано 3. 10.2011