

Экспериментальный подход к изучению морально-нравственной сферы детей с умственной отсталостью

А. М. Щербакова*,

кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологической реабилитации факультета клинической и специальной психологии Московского городского психолого-педагогического университета

Н. С. Лыкова**,

аспирант кафедры психологической реабилитации факультета клинической и специальной психологии, педагог-психолог учебно-производственной лаборатории Московского городского психолого-педагогического университета

В статье представлены материалы исследования, посвященного изучению особенностей морально-нравственного развития младших школьников с умственной отсталостью, воспитывающихся в различных социальных условиях. Текст статьи включает в себя результаты изучения морально-нравственных представлений и морально-нравственной регуляции поведения у детей с умственной отсталостью; материалы исследования зависимости между уровнем сформированности нравственных представлений, нравственным поведением и самооценкой, а также анализа влияния условий обучения и воспитания на становление морально-нравственного развития умственно отсталых детей.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, умственная отсталость, социализация, личность, самооценка, морально-нравственное развитие, морально-нравственная регуляция поведения.

В течение долгого времени в работе с детьми с интеллектуальной недостаточностью внимание специалистов было направлено в основном на познавательное развитие, в то время как проблема становления их лич-

ности изучена недостаточно как в теоретическом, так и в практическом аспектах. Между тем одной из важнейших задач обучения и воспитания таких детей является их успешная социализация в обществе, что предпола-

* lillenurem@mail.ru

** lykonat@rambler.ru

гает сформированность у них готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотношения своих желаний и возможностей с требованиями, предъявляемыми к ним со стороны окружающих и общества [14]. Такая задача с необходимостью требует обращения к вопросам развития личности умственно отсталых детей, в частности, морально-нравственного развития.

Морально-нравственное развитие представляет собой чрезвычайно сложный и многогранный процесс. Оно включает в себя формирование моральных ценностей, убеждений, представлений, усвоение основных нравственных понятий и категорий, формирование нравственного самосознания, развитие волевых качеств. Нравственные представления не отделимы от представлений человека о себе, а также о других людях. Представления о нравственных нормах являются основой морально-нравственной регуляции поведения человека [12]. Для преодоления непосредственной детерминации поведения внешними стимулами и актуальными потребностями необходимо освоить «новые, высшие закономерности, подчиняющие себе действие низших» [11, с. 154]. Именно в этом случае можно говорить о личности, охватывающей «единство поведения, которое отличается признаком *овладения*» [7, с. 315].

В. В. Зеньковский утверждает, что «личность приобретает свое содержание в общении с миром ценностей...» и что «смысл, цели и условия развития личности могут быть поняты лишь в системе целостного мировоззрения» [10], то есть в совокупности принципов, взглядов и убеждений, определяющих направление деятельности личности и отношение ее к действительности. Составляющими элементами мировоззрения являются нравственные принципы и нормы, служащие регулятором взаимоотношений и поведения людей.

Одним из индивидуально-психологических образований, лежащих в основе морально-нравственной регуляции, является образ себя, который соответствует некому положительному или отрицательному эталону. В своем поведении человек соотносит с этим эталоном свои поступки.

Истоки умения оценивать себя закладываются в раннем детстве, а развитие и совершенствование его происходит в течение всей жизни человека (Л. И. Божович, У. Джеймс, С. Куперсмит, М. И. Лисина, К. Роджерс, Э. Эриксон). Самооценка является центральным звеном произвольной саморегуляции, определяющим направление и уровень активности личности [1]. При помощи самооценки индивид может оценить себя и свое поведение. В деятельности самооценивания когнитивный и эмоциональный компоненты функционируют в неразрывном единстве. Самооценка, как отмечали Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, М. С. Неймарк, Е. И. Савонько, является свойством личности, обусловленным всей ее жизнедеятельностью; она носит общественный характер и складывается под воздействием социальных условий. В качестве основных условий развития самооценки выступают такие факторы, как общение с окружающими и собственная деятельность ребенка.

Исходные формы самооценки являются непосредственным отражением оценок взрослых. По мнению С. Г. Якобсон, источником становления морально-нравственной регуляции, начиная с 4–5 лет, являются особые отношения со взрослым, который формирует у ребенка его образ, соответствующий некому эталону, соотносит с ним действия ребенка [18]. По мере развития ребенок преодолевает прямое принятие оценок взрослых, начинается процесс опосредствования образа себя собственным знанием. Подлинная самооценка появляется тогда, когда ребенок наполняет ее новым содержанием, вытекающим из результатов его собственной активности [2], что создает основу формирования представлений о своих возможностях.

Формирование самооценки – один из важнейших факторов развития личности ребенка. Этот процесс является длительным и сложным как в процессе типичного онтогенеза, так и при его нарушениях, особенно в случае интеллектуальной недостаточности.

Умственная отсталость – выраженная недостаточность интеллекта – вызывается органической недостаточностью головного мозга, возникающей в силу различных причин. Ор-

ганические поражения центральной нервной системы оказывают негативное влияние на развитие познавательной деятельности, приводят к нарушению саморегуляции, искажают формирование характера, личности, систем межличностных отношений и социальных связей [13]. Таким образом, вторичные нарушения, являющиеся следствием первичного дефекта биологической природы, приводят к социальным последствиям – «социальному вывиху». Последний, по Л. С. Выготскому, – это неспособность индивидуума выполнять в обществе социальные роли, посильные для здоровых людей. Понятно, что успешность интеграции в социум во многом определяется уровнем социального развития человека с ограниченными возможностями здоровья. Как правило, умственная отсталость является состоянием, затрудняющим адекватное социальное функционирование индивидуума.

Вопрос о формировании и особенностях личности умственно отсталого человека ставится относительно лиц с незначительной (легкой) степенью умственной отсталости. Когда же речь идет о лицах с выраженными степенями умственной отсталости (умеренной, тяжелой, глубокой), то необходимо признать, что эта проблема до настоящего времени остается практически неразработанной. Поэтому всякий раз, обсуждая личность умственно отсталого человека, необходимо уточнять, какая именно степень умственной отсталости имеется в виду.

Уровень социализации умственно отсталого определяется, с одной стороны, степенью его интеллектуальной недостаточности, а с другой – социокультурными условиями, в которых он развивается. Сложности, возникающие при попытках осмысления, обобщения и систематизации существующих ценностей и норм поведения, сложившихся в обществе; недостаточный или неверный социальный опыт детей с интеллектуальной недостаточностью приводят их к неудачам в решении задач взаимодействия с окружающими людьми [17]. Проблемы освоения нормативных требований к адекватному и результативному поведению в различных жизненных ситуациях связаны с ограничением при умственной отсталости способности к осмыслению

сути и последствий своих поступков. Когда у человека страдают как понимание внешнего, так и осознание своего внутреннего мира, он сталкивается со значительными затруднениями произвольной регуляции своего поведения. Недоразвитие «оморализованной самопроизвольности» (Э. Сеген) у слабоумных свидетельствует о недостаточности личностных механизмов овладения собственным поведением.

Особенности потребностей и развития интеллекта, определяющие незрелость личности, проявляются в своеобразии эмоциональной сферы. Эмоции умственно отсталых индивидов недостаточно дифференцированы. Наиболее выражено недоразвитие сложных эмоций, высших чувств, таких как «совесть», «чувства долга», «ответственности».

На особенности формирующейся личности огромное влияние оказывает также социальная ситуация, в которой развивается ребенок. Дети, воспитывающиеся в институциональных условиях, находятся в состоянии депривации. Одним из ее последствий является пониженная чувствительность ребенка к социальным нормам, которая впоследствии приводит к «социальной дезориентации» (А. Л. Венгер). На поведенческом уровне это проявляется в трудностях освоения правил поведения, проявлении агрессии, различных деструктивных действиях от воровства и мелкого хулиганства до серьезных преступлений. Интеллектуальный дефект, сопровождающий социальную депривацию, приводит к еще более тяжелым последствиям, так как у ребенка зачастую отсутствует критичность к своим поступкам [16].

В коррекционных учреждениях из традиционных методов нравственного воспитания в основном используются следующие:

- требования (указания, что должен делать ребенок);
- показы положительного действия (наглядные примеры поведения в различных ситуациях);
- беседы на этические темы и др.

Необходимость работы в этом направлении очевидна, однако она далеко не всегда приводит к желаемому результату. Зачастую у ребенка формируется набор стереотип-

ных правил социально-нормативного поведения, представлений, что является «хорошим», а что «плохим», как поступать можно и как нельзя, при этом эмоционально-личностное отношение к усвоенным правилам и понятиям не вырабатывается [3].

Такое положение дел определяется, прежде всего, особенностями развития данной категории детей, не позволяющими им в достаточной степени овладеть всей системой нравственных категорий и принципов – снижением способности к обобщению и присвоению общественного опыта. Немаловажным является и влияние окружающей подростковой среды, оказывающей, как правило, неблагоприятное воздействие на их воспитание. И, наконец, существующий в школе подход к изучению этических норм и правил поведения на основе их заучивания, подчинения требованиям старших нарушает генетический принцип развития личности, приводит к формальному выполнению правил, которые умственно отсталые дети редко переносят в собственный опыт жизни. Между тем В. В. Зеньковский писал: «Можно прививать детям какие-либо навыки, сообщать те или иные знания, если это требуется жизнью, но с педагогической точки зрения ясно, что любая программа воспитания должна быть такой, чтобы эти навыки и знания не внешне, не механически закреплялись в личности, но связывались с ее внутренним содержанием, с ее внутренней жизнью. Педагогически плодотворным можно признать лишь то усвоение навыков или знаний, которое связывает их с жизнью личности для нее самой. В этом превращении извне приходящего материала во внутренне обусловленные силы и движения души собственно и заключается задача воспитания: извне навязанное должно через воспитание стать внутренне необходимым» [10].

Очевидно, что разработка новых подходов к нравственному воспитанию умственно отсталых детей должна основываться на глубоком психологическом изучении их морально-нравственного развития.

Диагностика развития морально-нравственной сферы ребенка включает исследование *когнитивного* (изучение осознания детьми нравственных норм и представлений о

нравственных качествах), *эмоционального* (изучение нравственных чувств ребенка) и *поведенческого* (исследование поведения в ситуации морального выбора, нравственной направленности личности во взаимодействии со сверстниками, взрослыми) компонентов нравственного развития. При планировании нашего исследования мы опирались на работу Е. А. Слепович и Е. А. Винниковой, которые изучали психологические механизмы становления морального поведения у детей с задержкой психического развития [6].

Основной **целью** нашей работы стал психологический анализ содержания представлений о морально-нравственных нормах у детей младшего школьного возраста с незначительной степенью умственной отсталости и особенностей их поведения в результате морального выбора. В связи с этим необходимо было:

- проследить зависимость между уровнем сформированности нравственных представлений, нравственным поведением и самооценкой;
- проанализировать влияние условий обучения и воспитания на становление морально-нравственного развития умственно отсталых детей, для этого в группу испытуемых включены дети, оставшиеся без попечения родителей и воспитывающиеся в институциональных условиях.

В исследовании принимали участие младшие школьники (7–10 лет) с легкой степенью умственной отсталости, обучающиеся в школе-интернате для детей, оставшихся без попечения родителей, и дети с тем же диагнозом, но воспитывающиеся в семье. В экспериментальную группу вошли учащиеся начальных классов школы VIII вида, воспитывающиеся дома (11 чел.). Сравнительную выборку составили учащиеся начальных классов школы-интерната VIII вида (15 чел.).

Одной из основных задач экспериментального исследования являлся подбор диагностического инструментария, адекватного уровню развития и восприятия детей с умственной отсталостью. Для исследования морально-нравственных представлений нами были использованы беседа и незаконченные истории, содержащие в себе моральные ди-

леммы. В процессе беседы детям задавались вопросы на знание и понимание основных нравственных категорий («Подумай и скажи, что такое «добро/зло», «добрый/злой человек»?», «какие он совершает поступки?, почему он это делает?, как поступаешь ты и почему?» и т. п.) [12]. Незаконченные истории содержали в себе короткие рассказы, доступные ребенку для понимания, отражающие простые бытовые ситуации, но содержащие в себе некую моральную дилемму [4].

Также в диагностический инструментарий вошли методики, использованные Е. А. Винниковой и Е. С. Слепович для изучения механизмов становления морального поведения у детей с задержкой психического развития 8–9 лет: «Незаконченный рассказ» (для изучения прогноза моральных действий), «Коробки» и «Свободное распределение игрушек» (для изучения поведения ребенка в ситуации необходимости совершить моральный выбор), а также «Лотерея» (для исследования морально-нравственной регуляции поведения ребенка в рамках реальной ситуации). Проанализировав данные методики и проведя предварительное исследование, мы сочли их адекватными для применения к детям с умственной отсталостью. Подробное описание методик и их результаты будут приведены далее.

Как и предполагалось, в результате бесед был выявлен низкий уровень развития представлений о нравственных нормах у младших школьников с умственной отсталостью, как воспитывающихся дома, так и в институциональных условиях.

В ходе исследования было выявлено, что дети обеих экспериментальных групп понимают ограниченное количество морально-нравственных норм, их суждения отличаются конкретностью. Так, например, на вопрос, кто такой добрый человек и почему надо делать добрые поступки, дети отвечали: «добрый человек – это тот, который хорошо себя ведет», «хорошо учится», «всем помогает», «не дерется», «не обзывается». Хорошие поступки надо совершать, потому что тебя «хвалят», «дают сладости», «зарабатываешь бонусы, на которые можно купить какие-нибудь вещи» (дети, воспитывающиеся в интернате, получают бонусы за хорошее поведение). На

вопрос, по отношению к кому можно делать добрые дела, дети отвечали, что «своим друзьям», «учительнице». На вопрос, как поступать, если человек незнакомый или учительница строгая, дети из обеих выборок чаще говорили, что в таком случае добрые дела делать не обязательно. То же самое они отвечали на вопрос, кому можно говорить неправду, а кому нельзя. Большинство детей из обеих выборок говорили, что «врать плохо», «это плохой поступок», «за это накажут», но при этом считали, что сказать неправду незнакомому человеку можно, потому что он им ничего не сделает. Только несколько детей, воспитывающихся в интернате, сказали, что врать нельзя потому, что «в следующий раз больше никто тебе не будет верить».

Незаконченные истории, содержащие в себе моральные дилеммы, использовались для определения направленности выбора ребенка: альтруистический, эгоцентрический или неустойчивый. Истории были подобраны так, чтобы ребенок мог принять решение в пользу себя или в пользу другого или взрослого человека. В зависимости от частоты тех или иных выборов определялась позиция ребенка.

Результаты показали, что позиция ответов детей-сирот чаще носит гуманистический характер, в то время как дети, воспитывающиеся дома, часто решали ситуацию в свою пользу. Тем не менее, у многих детей из обеих выборок отмечается неустойчивая позиция ответов, которая часто зависит от значимости для детей тех или иных ситуаций.

При использовании методики «Неоконченный рассказ» ребенку предлагалось закончить следующую историю:

«Герой рассказа очень хочет мороженого. Он случайно находит на дороге деньги, на которые может его купить. В это время он встречает другого ребенка, который со слезами рассказывает, что потерял деньги... Как поступит мальчик/девочка, нашедший деньги?»

Мы предлагали детям спрогнозировать поведение некоего абстрактного ребенка и дать ему оценку («хорошо это или плохо, и почему?»), собственные действия в этой ситуа-

ции («а как бы ты поступил и почему?»), а также спрашивали, как, по мнению ребенка, поступят его одноклассники?

Выполняя задание, большинство детей из обеих выборок ответили, что «абстрактный» ребенок отдаст деньги, и все же определенная часть детей из обеих выборок сказала, что ребенок оставит деньги себе, причем среди детей, воспитывающихся в интернате, таких детей было больше. При этом, совершая прогноз в отношении собственных действий, практически все дети из обеих выборок сказали, что вернут деньги. Исключения были единичными. Также только по одному ребенку из обеих выборок предложили поделить деньги поровну. На вопрос, почему нельзя взять чужие деньги, дети, воспитывающиеся в интернате, чаще приводили доводы, что за это «могут посадить в тюрьму», некоторые отвечали, что так нельзя поступить потому, что другой ребенок «расстроится, будет плакать». Дети, воспитывающиеся в семье, говорили, что «это плохо», «меня накажут». Прогнозируя действия своих собственных одноклассников, воспитанники интерната предложили, что большинство из них заберут деньги себе, т. е. поведут себя безнравственно. Большинство детей, воспитывающихся дома, предположили, что их одноклассники все же отдадут деньги. Интересными были объяснения, которые испытуемые давали поступкам детей. По мнению воспитанников интерната, причиной «нравственного» поведения ребенка чаще всего являлось то, что он «хороший», «добрый», т. е. испытуемые ссылались на личностные качества. Дети, воспитывающиеся в семье, чаще говорили: «потому что он со мной делится, я с ним дружу», т. е. ориентировались на конкретное поведение ребенка. На вопрос, можно ли поделиться найденными деньгами, большинство детей, воспитывающихся дома, ответили утвердительно, в то время как дети, воспитывающиеся в интернате, сказали, что так делать нельзя, потому что деньги чужие. Это, возможно, свидетельствует о нечеткой нравственной позиции детей, воспитывающихся в семье.

Для исследования особенностей поведения в ситуации морально-нравственного выбора использовалась методика «Коробки» в модификации Е. С. Слепович и Е. А. Винниковой. В качестве задания ребенку предлагалось распределить игрушки в две коробки, в которой игрушки распределены на две группы: в одной коробке – поровну, а в другой так, что большая часть может достаться одному из детей. Ребенку нужно было сделать выбор с условием, что часть игрушек он должен будет разделить с другом: в первом случае – поровну (если он выберет первую коробку), или на большую и меньшую части (если выберет вторую). Игрушки были распределены по 3/3 и 3/5 штук. Эта серия носит название «Заданное распределение игрушек».

Далее ребенку предлагалось самому распределить игрушки между собой и абстрактным ребенком, а также между собой и одноклассниками, только на этот раз ребенок мог сам решить, кому сколько игрушек достанется, но так, чтобы каждому из них досталась хотя бы одна игрушка. Эта серия носила название «Свободное распределение игрушек».

После этого детям предлагалось аналогичное задание, только в качестве распределяемых

Таблица 1

Сравнительные результаты, полученные по методике «Коробки» (в %)

Испытуемые, чел.	Заданное распределение игрушек			Свободное распределение игрушек			Заданное распределение конфет			Свободное распределение конфет		
	себе	поровну	другому	себе	поровну	другому	себе	поровну	другому	себе	поровну	другому
Дети-сироты (15)	48	26	26	6	81	13	54	20	26	40	54	6
Дети, воспитывающиеся дома (11)	73	27	0	45	55	0	55	36	9	64	27	9

вещей использовали конфеты, и дети были уверены в том, что их они заберут себе и отдадут другим.

Результаты методики «Свободное распределение игрушек» показывают, что дети, воспитываемые в семье, чаще делали выбор в свою пользу и забирали большинство игрушек себе, в то время как дети, воспитываемые в интернате, делали выбор либо в пользу другого, либо выбирали вариант поделить поровну. При распределении конфет большинство детей из обеих выборок в большинстве случаев взяли большую часть конфет себе. Первая особенность, возможно, связана с социальными условиями. Так, дети-сироты предпочитали разделить игрушки «по справедливости» или вовсе отдать их в силу того, что в интернате все общее, дети живут вместе и приучены делиться. Конфеты для детей привлекательнее игрушек, и при распределении конфет большую роль играет непосредственная мотивация.

Весьма интересным результатом является тот факт, что у детей из обеих выборок наблюдается рассогласование между реальным и вербальным поведением. Часто дети ведут себя нравственно в вербальном поведении, но в реальном нарушают эти нормы. Это соответствует данным, полученным Е. А. Винниковой и Е. С. Слепович:

«Вербальное поведение характеризуется тем, что отсутствует реальный соблазн, склоняющий ребенка к нарушению правила. Мотив нормативного поведения в вербальной ситуации достаточно силен. В реальном конфликте уменьшается воздействие мотива нормативного поведения и появляется крайне сильный мотив нарушения правила» [5].

Для исследования регуляции морально-нравственного поведения использовалась методика «Лотерея». Детям предлагалась следующая инструкция.

«Возьми из коробки лотерейный билет, посмотри, аккуратно сложи, положи на место и скажи мне, что в нем было. Если там был крестик, ты выиграл, я дам тебе

приз: конфету или наклейку. Если ничего – ты проиграл. Тебе ничего не достанется».

Конфеты и наклейки лежат рядом с ребенком. На самом деле все лотерейные билеты проигрышные. В момент, когда испытуемый заглядывает в коробку, экспериментатор отвлекается, занимается своими делами или уходит в сторону.

Результаты по методике «Проигрышная лотерея», где детям надо было честно сказать, выиграли ли они приз или нет, были очень показательны. Несколько детей из обеих выборок «обманули» экспериментатора. Примечательно, что это были именно дети, которые чаще всего полностью отрицали наличие у себя каких-либо негативных качеств: «я никогда не брал чужое», «я никогда не вру». Реальное поведение этих детей часто было противоположным поведению детей, которые признавали за собой наличие безнравственных поступков.

Заключение. Проведенное пилотажное исследование, направленное на выявление у детей с интеллектуальной недостаточностью морально-нравственных представлений и способности к морально-нравственной регуляции поведения, показало адекватность подобранного диагностического инструментария поставленным исследовательским задачам. Выявлены различия в исследуемых параметрах у двух экспериментальных групп – умственно отсталых детей, воспитываемых в семье, и умственно отсталых детей, воспитываемых в институциональных условиях. Полученные результаты дают основание для продолжения исследования на более широкой выборке с привлечением дополнительных групп типично развивающихся детей младшего школьного возраста, развивающихся в условиях как семейного, так и институционального воспитания.

Необходимо отметить, что у детей с умственной отсталостью затруднено формирование морально-нравственных норм. Это определяется рядом их особенностей, к которым можно отнести слабость обобщений, конкретность мышления, незрелость эмоционально-личностной сферы. Поверхностное знание определенного набора нравственных норм

не обеспечивает их перенос в реальные жизненные ситуации. Некритичность мышления приводит к тому, что дети не могут адекватно оценить свой поступок и его последствия. При том что развитие личности умственно отсталого ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормально развивающихся де-

тей, в силу интеллектуальной неполноценности оно проходит в своеобразных условиях. Л. С. Выготский отмечал, что в связи с этим нужны специально созданные культурные формы, способы, средства, условия, обходные пути, обеспечивающие культурное развитие дефективного ребенка [7].

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М., 2008.
3. Белкин А. С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы. М., 1997.
4. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. СПб., 2004.
5. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. М.-Воронеж, 1995.
6. Винникова Е. А., Слепович Е. С. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с задержкой психического развития // Дефектология. 1999. № 1.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1983. Т. 3.
8. Выготский Л. С. Основы дефектологии. СПб., 2003.
9. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Под ред. И. Б. Дерманова. СПб., 2002.
10. Зеньковский В. В. Основные проблемы воспитания // Проблема воспитания в свете христианской антропологии. М., 1996.
11. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003.
12. Овчарова Р. В., Мельникова Н. В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника. СПб., 2008.
13. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. М., 1986.
14. Сафин В. Ф., Нурлыгаянов И. Н. Психология самоопределения и самооценки личности. Уфа, 2008.
15. Щербакова А. М. Основные задачи психолога в учреждении для детей-сирот. Работа психолога по формированию у ребенка способности совершать верный выбор в сложной ситуации // Проблемы комплексного сопровождения детей-сирот в системе службы практической психологии образования. М., 2005.
16. Щербакова А. М., Москоленко Н. В. Формирование социальной компетентности у учащихся старших классов специальных образовательных учреждений VIII вида (вып. 1, 2) // Дефектология. 2001. № 3, 4.
17. Щербакова А. М., Шеманов А. Ю. Дискуссионные вопросы развития личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью // Психологическая наука и образование. 2010. № 2.
18. Якобсон С. Г. Проблемы этического развития ребенка // Психология личности в трудах отечественных психологов. СПб., 2001.

Experimental approach to studying moral and ethical sphere of mentally retarded children

A. M. Scherbakova,

PhD in psychology, professor, head of chair of psychological rehabilitation, department of clinical psychology and psychology of special needs, Moscow State University of Psychology and Education

N. S. Lykova,

PhD student, chair of psychological rehabilitation, department of clinical psychology and psychology of special needs, educational psychologist, job training laboratory, Moscow State University of Psychology and Education

The article presents the results of the research devoted to studying the specifics of moral and ethical development of mentally retarded pupils of junior school raised in different social conditions. The text of the article includes: results of studying the moral and ethical perceptions and moral and ethical behavior regulation of mentally retarded children; materials of research of relationship between the level of maturity of ethical perceptions, ethical behavior and self-concept as well as analysis of influence of education and upbringing conditions on formation of moral and ethical development of mentally retarded children.

Keywords: intellectual insufficiency, mental retardation, socialization, personality, self-concept, moral and ethical development, moral and ethical behavior regulation.

References

1. *Abul'hanova-Slavskaja K. A.* Dejatel'nost' i psihologija lichnosti. M., 1980.
2. *Anan'ev B. G.* Lichnost', sub'ekt dejatel'nosti, individual'nost'. M., 2008.
3. *Belkin A. S.* Nравственное воспитание uchashihsja vspomogatel'noj shkoly. M., 1997.
4. *Bodalev A. A., Stolin V. V.* Obshaja psihodiagnostika. SPb., 2004.
5. *Bozhovich L. I.* Problemy formirovaniya lichnosti: izbrannye psihologicheskie trudy / Pod red. D. I. Fel'dshtejna. M.-Voronezh, 1995.
6. *Vinnikova E. A., Slepovich E. S.* O psihologicheskikh mehanizmah stanovleniya moral'nogo povedeniya u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya // Defektologija. 1999. № 1.
7. *Vygotskij L. S.* Sobranie sochinenij: V 6 t. M., 1983. T. 3.
8. *Vygotskij L. S.* Osnovy defektologii. SPb., 2003.
9. Diagnostika emocional'no-nравstvennogo razvitiya / Pod red. I. B. Dermanova. SPb., 2002.
10. *Zen'kovskij V. V.* Osnovnye problemy vospitaniya // Problema vospitaniya v svete hristianskoj antropologii. M., 1996.
11. *Leont'ev D. A.* Psihologija smysla. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. M., 2003.
12. *Ovcharova R. V., Mel'nikova N. V.* Razvities nравstvennoj sfery lichnosti doshkol'nika. SPb., 2008.
13. *Rubinshtejn S. Ja.* Psihologija umstvenno otstalogo shkol'nika. M., 1986.
14. *Safin V. F., Nurlygajanov I. N.* Psihologija samoopredeleniya i samoocenki lichnosti. Ufa, 2008.
15. *Sherbakova A. M.* Osnovnye zadachi psihologa v uchrezhdenii dlja detej-sirot. Rabota psihologa po formirovaniju u rebenka sposobnosti sovershat' vernyj vybor v slozhnoj situacii // Problemy kompleksnogo soprovozhdeniya detej-sirot v sisteme sluzhby prakticheskoy psihologii obrazovaniya. M., 2005.
16. *Sherbakova A. M., Moskolenko N. V.* Formirovanie social'noj kompetentnosti u uchashihsja starshih klassov special'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij VIII vida (vyp. 1, 2) // Defektologija. 2001. № 3, 4.
17. *Sherbakova A. M., Shemanov A. Ju.* Diskussionnye voprosy razvitiya lichnosti rebenka s intellektual'noj nedostatochnost'ju // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2010. № 2.
18. *Jakobson S. G.* Problemy eticheskogo razvitiya rebenka // Psihologija lichnosti v trudah otechstvennyh psihologov. SPb., 2001.