

**ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ****О. Е. Шаповалова***Доктор психологических наук,
профессор,
Приамурский государственный
университет имени Шолом-Алейхема,
г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия***STUDY OF ATTITUDE FOR LEARNING ACTIVITY
OF MENTALLY RETARDED YOUNGER PUPILS****O. E. Shapovalova***Doctor of Psychological Sciences,
professor,
Sholom-Aleichem Priamursky State University,
Birobidzhan, Jewish Autonomous Region, Russia*

Summary. The article is devoted to an actual problem directly related to the implementation of the special educational needs of children with disabilities. As with normal development, the ratio of children with intellectual disabilities to the educational activity is having a major impact on its results. The article presents the author's original technique, aimed at identifying the relationship of children to educational activities and the results of its testing in a special (correctional) school. Materials of this study can be useful for teachers involved in the training and education of mentally retarded younger pupils.

Keywords: younger pupils; mental retardation; learning activity; emotionally attitude.

Проблема психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается сегодня в числе важнейших приоритетов образовательной политики государства. Наиболее представительная в количественном отношении категория таких детей – это учащиеся с нарушением интеллекта (умственно отсталые), для которых характерно стойко выраженное снижение познавательной деятельности на основе органического поражения центральной нервной системы.

Работы Л. С. Выготского, Л. В. Занкова, С. Д. Забрамной, В. И. Лубовского, В. Г. Петровой, Ж. И. Шиф и др. показывают, что развитие таких детей заметно отличается от нормы. Оно характеризуется замедленным темпом, недостаточной познавательной активностью, затрудненным становлением высших психических функций, снижением общей и умственной работоспособности. Нарушены целостность и обобщенность восприятия, ослаблены память и внимание, мыслительные процессы инертны и тугоподвижны,

беден речевой запас. Наряду с познавательной деятельностью, патология затрагивает и другие сферы психики, что создает общую картину своеобразного развития и затрудняет процесс овладения учебной деятельностью [4].

Психологические особенности детей с нарушением интеллекта глубоко изучают преподаватели и магистранты нашего университета [1; 6]. Рассматриваются вопросы, связанные с подготовкой таких детей к школе [7]. Уделяется внимание условиям, стимулирующим их познавательную активность [5; 8] и др.

Обучение и воспитание умственно отсталых детей осуществляется в специальных (коррекционных) школах по особой образовательной программе, построенной на основе принципа коррекционно-развивающей направленности, с ориентацией на оптимистическую перспективу. Данная программа предполагает создание благоприятных условий для социального становления личности учащихся с нарушением интеллекта и для преодоления присущих им недостатков психического развития. Она отличается от программы массовой

школы по объему, содержанию, а также по способам реализации. Тем не менее, как в норме, так и при умственной отсталости именно учеба является ведущим видом деятельности младших школьников, а ее результаты во многом зависят от эмоционального отношения детей (А. Н. Граборов, Г. М. Дульнев, Н. Г. Морозова, В. Г. Петрова и др.) [3].

Наше исследование, в котором приняли участие 40 умственно отсталых учащихся 1–4 классов, показало, что они не испытывают к ней устойчивого, глубокого интереса. После беседы о социальной значимости учебы, о ее роли в жизни и в получении трудовой профессии испытуемые отвечали на 10 вопросов специально разработанной анкеты «Наша школа», выбирая один из четырех вариантов ответов, которые были обозначены буквами «А», «Б», «В», «Г» и показывали различное отношение к учебной деятельности:

1. Я хожу в школу, потому что:

- А) заставляют родители;
- Б) так положено, все учатся;
- В) хочу получить знания и в будущем хорошую профессию;
- Г) мне нравится учиться

2. Если бы можно было не ходить в школу, то я:

- А) с удовольствием не ходил бы;
- Б) ходил бы, мне нравится считать себя учеником;
- В) ходил бы на те уроки, которые мне интересны;
- Г) ходил бы, мне нравится узнавать новое о разных вещах.

3. Когда меня спрашивают о школе, я рассказываю:

- А) о друзьях, о забавных случаях;
- Б) о том, что мы делали на уроках, об оценках;
- В) о том, что я узнал интересного для себя;
- Г) о том, чему я научился и чему еще хочу научиться.

4. Я считаю, что день в школе прошел удачно, если:

- А) учительница не обращала на меня внимания;
- Б) я получил хорошие оценки;
- В) были мои любимые уроки;
- Г) я научился чему-то новому.

5. В школе мне нравится:

- А) на перемене играть с друзьями;

- Б) быть учеником, носить портфель, отвечать на уроках.

- В) заниматься любимым предметом (каким?)

- Г) узнавать новое, находить ответы на трудные вопросы.

6. Особенно мне нравятся уроки, на которых:

- А) мне удастся незаметно заниматься своим делом;

- Б) меня хвалят, ставят в пример другим;

- В) я узнаю то, что мне интересно;

- Г) я могу научиться мыслить самостоятельно.

7. Я считаю, что урок скучный, если:

- А) приходится много писать, считать, работать;

- Б) заниматься однообразным, неинтересным делом;

- В) этот предмет мне не нравится (какой?)

- Г) во время урока не возникает вопросов, для решения которых нужно узнать еще что-то.

8. Во время каникул я:

- А) отдыхаю от школы и никогда о ней не думаю;

- Б) иногда играю в школу, мне не хватает ее;

- В) читаю кое-что по своим любимым предметам;

- Г) часто пытаюсь найти объяснение разным явлениям, пользуясь знаниями, полученными в школе.

9. Когда я выполняю домашнее задание:

- А) очень спешу и иногда забываю про некоторые задания;

- Б) не очень стараюсь, но пытаюсь сделать все;

- В) аккуратно делаю то, что мне нравится и кое-как остальное;

- Г) делаю все с удовольствием, мне нравится работать

10. В школе мне не нравится:

- А) сидеть на уроках;

- Б) выполнять трудные задания;

- В) то, что приходится учить и предметы, которые мне не нравятся;

- Г) то, что не все задания учат мыслить самостоятельно.

Ответы группы «А» указывали на отсутствие учебных интересов, они не оценивались (0 баллов). Ответы группы

«Б» отражали интерес к внешней стороне обучения и оценивались в 1 балл. Варианты ответов, обозначенные буквой «В», оценивались в 2 балла, так как они показывали интерес к содержанию обучения. О наиболее высоком уровне выполнения задания свидетельствовали ответы группы «Г», которые отражали интерес к процессу обучения. Такие ответы отмечались оценкой 3 балла. Исследование проводилось в индивидуальной форме. Чтобы исключить возможность шаблонного, стереотипного решения детьми каждого нового задания по аналогии с предыдущим, мы меняли последовательность расположения ответов. Общий уровень эмоционального отношения испытуемых к учебной деятельности мы оценивали согласно сумме баллов по результатам анкетирования (0–10 баллов – низкий уровень, 11–19 баллов – средний, 20–30 баллов – высокий).

Как выяснилось, высокий уровень отношения к учебе для наших испытуемых не характерен. У 24 учащихся этот уровень оказался низким, ответы 16-ти школьников отразили средний уровень отношения к учебе, к школе, к своему статусу ученика. Причем заметных отличий в результатах работы учащихся 1, 2, 3 и 4 классов мы не выявили, что говорит о недостаточно интенсивной динамике этой важной составляющей коррекционно-образовательного процесса. Поэтому рассмотрим полученные результаты по всей выборке в целом.

Всего нами было получено 400 ответов, из них 116 (29%) относились к группе «А» и свидетельствовали о том, что дети учатся скорее не для себя, а для родителей. Их внешне положительное отношение к учебе является вынужденным, так как в школу они ходят в основном потому, что их заставляют взрослые. А если в школе им что-то и нравится, то лишь общение с товарищами.

Позитивное отношение к ситуации обучения, к посещению школы – это еще не интерес к содержанию и процессу учебы, но может послужить основой для его формирования и развития. Наши испытуемые дали 160 ответов (40%) группы «Б», отражающих наличие интереса к внешней стороне учебной деятельности, к статусу ученика.

Детям доставляют удовольствие хорошие оценки, внимание учителя, занимательные по форме задания.

Что касается интереса к содержанию обучения, к отдельным учебным предметам, то его отразили всего 74 ответа (18,5%). А способность испытывать положительные переживания от своего участия в процессе обучения и желание выполнять учебные задачи самостоятельно проявились только в 50 ответах (12,5%). И то мы считаем, что выбор умственно отсталыми младшими школьниками ответов группы «Г» отражает скорее желание показать высокий уровень учебных интересов, чем наличие такого уровня.

Известно, что отношение умственно отсталых школьников к учебе поверхностно, неустойчиво, во многом зависит от частных успехов и неудач. Наблюдение за поведением наших испытуемых на уроках подтвердило эту особенность. Если учителю удавалось в той или иной мере подчеркнуть успехи ученика, похвалить его в присутствии одноклассников, дать возможность почувствовать уверенность в своих силах, то заметно проявлялся его интерес к учебе и конкретному предмету. А когда учащимся приходилось выполнять объемные, трудоемкие задания, выслушивать замечания и устранять допущенные ошибки, то их познавательных интерес быстро рассеивался. Негативное влияние на отношение младших школьников к учебной деятельности оказывали и такие дисциплинарные меры, как нежелание учителя выслушивать выкрики с места, отметка ниже ожидаемой, или ее отсутствие; предложение переделать работу, выполненную наспех и т. д.

Беседа показала, что осознание младшими умственно отсталыми школьниками социальной значимости учебной деятельности обычно является формально положительным, но не достигает достаточной глубины. Так, наши испытуемые не выражали сомнения в том, что полученные на уроках знания пригодятся им в будущем, но не могли пояснить, как именно собираются их использовать. Говоря о том, что понимают, насколько важна учеба, они отмечали, что уже считают себя вполне готовыми к самостоятельной жизни

и трудовой деятельности (надо только вырасти, а работа всегда найдется). Среди наиболее интересных и важных уроков большинство учащихся называли физкультуру, рисование, труд. И лишь немногие упоминали математику, русский язык, чтение и другие предметы, которые требуют высокой концентрации внимания и серьезных волевых усилий.

Таким образом, у младших умственно отсталых школьников необходимо целенаправленно и настойчиво развивать интерес к процессу и содержанию учебной деятельности, создавая при этом условия, о которых писала Н. Г. Морозова [2] (осознание учеником социальной значимости обучения; опора на его жизненный опыт; занимательная форма учебных заданий; создание ситуаций успеха). Результаты нашего исследования подчеркивают необходимость дальнейшей, более глубокой разработки вопросов, касающихся изучения, развития и коррекции отношения школьников с нарушением интеллекта к учебе.

Библиографический список

1. Емельянова И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта // Образование и наука. Известия Уральского научно-образовательного центра Российской академии образования. – 2008. – № 1. – С. 86–94.
2. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. – М.: Просвещение, 1969. – 280 с.
3. Петрова В. Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
4. Специальная психология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В. И. Лубовского. – М.: Академия, 2003. – 464 с.
5. Шаповалова О. Е., Пушкина Е. О. Работа со стихотворными текстами в начальных классах специальной (коррекционной) школы восьмого вида // Вестник Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема. – 2014. – № 4. – С. 113–120.
6. Шаповалова О. Е., Коржаева А. А. Проявление школьниками с нарушением интеллекта позитивных и негативных переживаний в учебной деятельности // Казанская наука. – 2015. – № 5. – С. 194–196.
7. Шкляр Н. В., Андрушко Е. А. Организация коррекционно-педагогической работы по развитию мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта // Казанская наука. – 2014. – № 10. – С. 315–317.
8. Шкляр Н. В., Ходос Ю. В. Развитие познавательного интереса у школьников с ограниченными возможностями здоровья // Социосфера. – 2015. – № 4. – С. 91–94.

Bibliograficheskiy spisok

1. Emelyanova I. A. Osobennosti kommunikativnykh umeniy i navyikov i puti ih formirovaniya u mladshih shkolnikov s narusheniem intellekta // Obrazovanie i nauka. Izvestiya Uralskogo nauchno-obrazovatel'nogo tsentra Rossiyskoy akademii obrazovaniya. – 2008. – № 1. – S. 86–94.
2. Morozova N. G. Formirovanie poznavatelnykh interesov u anomalnykh detey. – M.: Prosveshchenie, 1969. – 280 s.
3. Petrova V. G., Belyakova I. V. Psihologiya umstvenno otstalykh shkolnikov: uchebnoe posobie dlya studentov vyisshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy. – M.: Akademiya, 2002. – 160 s.
4. Spetsialnaya psihologiya: uchebnoe posobie dlya studentov vyisshih pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy / pod red. V. I. Lubovskogo. – M.: Akademiya, 2003. – 464 s.
5. Shapovalova O. E., Pushkina E. O. Rabota so stihotvornymi tekstami v nachalnykh klassakh spetsialnoy (korrektsionnoy) shkoly vosmogo vida // Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Sholom-Aleyhema. – 2014. – № 4. – S. 113–120.
6. Shapovalova O. E., Korzhaeva A. A. Proyavlenie shkolnikami s narusheniem intellekta pozitivnykh i negativnykh perezhivaniy v uchebnoy deyatel'nosti // Kazanskaya nauka. – 2015. – № 5. – S. 194–196.
7. Shklyar N. V., Andrushko E. A. Organizatsiya korrektsionno-pedagogicheskoy raboty po razvitiyu melkoy motoriki detey starshego doshkol'nogo vozrasta s narusheniem intellekta // Kazanskaya nauka. – 2014. – № 10. – S. 315–317.
8. Shklyar N. V., Hodos Yu. V. Razvitie poznavatel'nogo interesa u shkolnikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya // Sotsiosfera. – 2015. – № 4. – S. 91–94.

© Шаповалова О. Е., 2016