

Мотивационная готовность к обучению у первоклассников с интеллектуальной недостаточностью

А.И. Гаурилюс

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск

Стремительные и постоянные преобразования в современном обществе ставят перед педагогами, работающими в сфере специального образования, задачу изучения возрастных особенностей детей, их психологической готовности к школьной жизни с целью отбора и обоснования содержания, разработки научно обоснованных методов и форм воспитания и обучения школьников. Одним из основных показателей протекания кризиса, связанного с переходом ребенка с интеллектуальной недостаточностью от дошкольного детства к школьному обучению, является сформированность внутренней позиции школьника и, в частности, мотивационная готовность к школьному обучению. В возрастной психологии кризис 7 лет обычно связывают с формированием соответствующей внутренней позицией школьника, принципиально меняющей самосознание ребенка и приводящей к переоценке ценностей. В этот период ценности и мотивы учебной деятельности выходят на первый план, а игра для младшего школьника становится менее важным занятием. Все эти иерархические перестановки в мотивационной сфере сопровождаются изменением переживаний и придают им большую обобщенность и устойчивость. Усложнение эмоционально-мотивационной сферы способствует возникновению внутренней жизни ребенка и запускает процесс дифференциации. В результате для ребенка поведение самого себя и других приобретает личностный смысл и начинает играть важную роль в системе его межличностных отношений с окружающими. В то же время не следует игнорировать и тот факт, что начало кризиса зависит не от внешних изменений в жизни ребенка, связанных в данном случае с формальным началом обучения, а от того, насколько полноценно прожит дошкольный период развития. Мотивационная готовность, как новообразование, создает базу для овладения учебной деятельностью. Знание особенностей становления мотивационной готовности к школьному обучению у детей с интеллектуальной недостаточностью позволит обеспечить эффективность учебно-воспитательного и коррекционного процесса.

Анализ результатов изучения сформированности внутренней позиции школьника у учащихся первого класса вспомогательной школы показал, что ни один ребенок не охарактеризовал себя с позиции школьника ни в начале, ни в конце учебного года. В ситуации, предполагающей выбор наиболее предпочитаемого вида деятельности только незначительная часть (в начале года 12%, в конце - 20%) умственно отсталых первоклассников выбрали учебную деятельность (среди учащихся массовой школы соответственно 60% и 80%). Остальные учащиеся в начале учебного года продемонстрировали в основном (60%) низкий уровень мотивационной готовности к обучению. У учащихся массовой школы низкой мотивационной готовности отмечено не было. Однако опыт обучения в первом классе оказывает на детей с интеллектуальной недостаточностью определенное позитивное влияние, что проявляется в увеличении в 2 раза количества школьников со средним уровнем мотивационной готовности. Несколько увеличивается и высокий уровень мотивационной готовности. Предпочтение трудовой деятельности отдали 25% детей. Наиболее желаемой даже в конце учебного года для первоклассников с легкой умственной отсталостью осталась игровая деятельность (около 45%, на начало года - 60%).

Беседа, направленная на выявление отношения ребенка к школе и учению показала, что умственно отсталых детей в школе больше всего привлекают игры (около 60%), а также эстетическое оформление («красиво»). Оказавшись перед выбором, в какой школе (в школе «А» много пишут, читают, считают; в школе «Б» много рисуют, поют, играют) первоклассники хотели бы находиться, дети с интеллектуальной недостаточностью в 75% (в конце года около 60%)

случаев предпочли школу «Б». Учащиеся массовой школы в основном выбрали школу «А», объяснив это желанием научиться писать, считать, «учиться, чтобы быть как папа». В другой ситуации выбора школы ответы связывались с дисциплинарными требованиями: в первом случае ученик должен был внимательно слушать учителя, не разговаривать на уроке, поднимать руку, если хочет сказать или выйти; в другом случае можно говорить с соседом, есть, вставать по желанию и гулять. В этом случае 92% (в конце года около 80 %) учащихся предпочли школу «Б». В качестве предпочитаемого поощрения за хорошую работу на уроке умственно отсталые дети выбирают в первую очередь не символическую оценку, а конфету (42%) или игрушку (33%). В то же время, заканчивая рассказ, предполагающий определение причин плохого или хорошего настроения ребенка вернувшегося из школы, умственно отсталые первоклассники в 70% случаев связывают хорошее настроение с позитивной оценкой, в 15% - с похвалой учителя и в 40% случаев с плохой оценкой. Остальные ответы носят ситуативный характер. На ситуативный характер определения причины хорошего или плохого настроения указывает и тот факт, что при выполнении аналогичного задания, связанного с ситуацией возвращения ребенка из детского сада 40% учащихся вообще не смогли назвать предполагаемую причину того или иного настроения, а остальные привели конкретные примеры. В этом контексте, указания учащихся с интеллектуальной недостаточностью на причину того или иного настроения ребенка, связанную с оценкой или похвалой, можно рассматривать как ситуативные и обусловленные конкретным опытом школьной жизни, а не своей позицией и личным, осознанным отношением, как это может показаться на первый взгляд. Более того, первоклассники с легкой умственной недостаточностью из благополучных семей выразили желание при наличии альтернативной возможности уехать домой (в начале года около 70%, в конце – чуть больше половины) и не учиться или обучаться на дому. В последнем случае они отдали предпочтение матери (75%), а не учителю. Нормально развивающиеся школьники, как правило, выделяли социальные и учебные аспекты школьной жизни и ориентировались на ее содержательные моменты.

Аналогично результатам, изложенным выше, проективные методы диагностики показали, что лишь незначительная часть (20% в начале года и около 35% в конце) учащихся испытывает интерес к школе и к учебной деятельности. Остальных детей школа привлекает внеучебными сторонами деятельности. Методики, направленные на изучение интересов и потребностей, показали, что у умственно отсталых первоклассников преобладают игровые интересы (40%).

Таким образом, можно констатировать, что мотивационная готовность умственно отсталых первоклассников к школьному обучению имеет ряд количественных и качественных особенностей. В целом мотивационная готовность к обучению данной категории детей отличается недостаточной сформированностью, преобладанием игровых и внеучебных интересов.

Литература

1. Андрущенко, Т.Ю., Шашлова, Г.М. Кризис развития ребенка семи лет: психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа психолога: пособие / Т.Ю. Андрущенко, Г.М. Шашлова. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 96 с.
2. Гаурилюс, А.И. Особенности кризиса детей 7 лет с интеллектуальной недостаточностью / А.И. Гаурилюс // Дефектология. – 2009. - №4. – С.13-18.
3. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. М., 1991. – 112 с.
4. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста: пособие / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М.: Педагогика, 1982. – 171 с.
5. Сапогова, Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6-7 летнего возраста / Е.Е. Сапогова // Вопросы психологии. – 1986. - №4. – С. 2-5.

