

СПЕЦИАЛЬНАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 371.912

М. А. Болгарова

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ОСНОВЕ АКТУАЛИЗАЦИИ ЖИЗНЕННОГО ОПЫТА

В статье представлены критерии сформированности познавательного интереса у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Экспериментально доказана эффективность развития этого качества на основе актуализации жизненного опыта детей.

Ключевые слова: задержка психического развития, познавательный интерес, жизненный опыт.

Criteria of interest forming to knowledge of primary school children with mental retardation are described in the article. Effectiveness of this quality development on the basis of children actualization experience is shown by experiments.

Key words: mental retardation, cognitive interest, experience.

Проблема познавательного интереса относится к числу важнейших проблем психологии и педагогики. Некоторые авторы считают интерес свойством личности или отношением (С. Л. Рубинштейн, А. Г. Ковалев, Г. И. Шукина, Н. Г. Морозова и др.). Существуют также многочисленные работы, в которых интерес понимается как форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на более глубокое и полное отражение действительности (В. М. Шенель, Ю. В. Шаров, А. Г. Спиркин, А. В. Петровский, Б. И. Додонов и др.). В ряде исследований познавательный интерес рассматривается в числе ведущих мотивационных тенденций учебной деятельности, а также как необходимый компонент ее структуры (В. В. Давыдов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, М. Н. Скаткин, А. В. Усова, Д. Б. Эльконин). Интерес считается особым побуждающим механизмом поведения, во многом определяющим степень увлеченности деятельностью и положительный эмоциональный фон обучения. Разнообразие подходов к психологической сущности интереса свидетельствует о его полифункциональном статусе в структуре познавательной деятельности.

Вопросы проявления и развития познавательного интереса у детей с задержкой психического развития освещены в исследованиях Л. В. Кузнецовой, В. И. Лубовского, Е. А. Макеевой, Н. А. Белопольской, И. Ю. Кулагиной, Т. А. Власовой. Эти авторы рассматривают познавательный интерес преимущественно в рамках определения мотивации учения у школьников разного возраста. Они отмечают, что учебно-познавательная мотивация не является ведущей в системе учебных мотивов школьников с ЗПР. Она чаще связана с операционной стороной учебной деятельности. У учащихся с ЗПР учебные мотивы, поддерживающие положительное отношение к учению, менее содержательны, мало дифференцированы, аморфны, недостаточно осознанны, а познавательный интерес занимает в структуре их учебной мотивации одно из последних мест. Интересы таких детей во многом ситуативны и обусловлены новизной материала, легкостью его усвоения, сменой видов работы, успешностью выполнения отдельных действий, заинтересованностью учителя или других людей, чье мнение ребенок ценит. Зачастую подлинно познавательный интерес к содержанию школьных предметов подменяется побочным интересом к наглядной стороне обучения: организационным моментам, дежурствам и т. д. Познавательная направленность личности или не обнаруживается, или весьма слаба и нестойка, что обуславливает феномен неуспеваемости и стимулирует попытки личностной компенсации, в том числе путем асоциального поведения [5].

Клинические наблюдения и психологические исследования связывают недостаточное развитие познавательных интересов учащихся с ЗПР с интеллектуальным отставанием, незрелостью эмоционально-волевой сферы и личности в целом. К моменту поступления в школу ребенок с ЗПР продолжает оставаться в кругу дошкольных интересов. Низкая познавательная активность приводит к тому, что дети выключаются из общей работы, а это, в свою очередь, влечет за собой хроническую неуспеваемость и формирование специфической «позиции неуспевающего». Учитывая значимость влияния познавательного интереса на все аспекты учебной деятельности (мотивы, отношение, включенность, эмоциональный фон и в итоге – результативность), мы считаем, что поиск новых путей, средств, источников активизации данного свойства интеллектуальной сферы ребенка с ЗПР является актуальной задачей специальной педагогики. В нашем исследовании мы обратились к изучению дидактических возможностей опоры на жизненный опыт ребенка в целях активизации его познавательных интересов.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе коррекционно-развивающих классов, функционирующих в составе массовых школ города Сургута. Экспериментом были охвачены 48 учащихся второго года обучения: 25 человек составили экспериментальную группу, 23 – контрольную. Для диагностики актуального уровня познавательного интереса на этапе констатирующего эксперимента мы, опираясь на позицию

Г. И. Шукиной и Н. Г. Морозовой [7; 9], выделили показатели сформированности познавательного интереса:

- 1) познавательно-интеллектуальные предпочтения;
- 2) интересы к различным сферам деятельности;
- 3) познавательная активность;
- 4) ценностное отношение к ситуации учения;
- 5) позиция школьника.

Познавательно-интеллектуальные предпочтения изучались с помощью методики «Составь расписание». Ученику предлагалось составить расписание уроков на три дня. Необходимо было на первый день поставить самые интересные предметы, на второй день – предметы не очень интересные, на третий день – самые скучные и неинтересные. При обработке результатов когнитивно сложным предметам, оказавшимся в расписании в первом дне, присваивался плюс 1 балл, во втором дне – 0 баллов, в третьем – минус 1 балл.

Исследование показало, что только у 32% школьников с ЗПР выражен высокий уровень познавательно-интеллектуальных предпочтений. Эти дети поставили на первый день когнитивно сложные предметы (математику, русский язык, ознакомление с окружающим миром, чтение). Средний уровень познавательно-интеллектуальных предпочтений выявлен у 20% школьников. В рамках данного уровня учащиеся в качестве интересных в равной степени выбирают как когнитивно сложные, так и когнитивно облегченные (физкультуру, рисование, труд, музыку) предметы. У 48% учащихся с ЗПР выявлено отрицательное отношение к когнитивно сложным предметам, Они отдают предпочтение только к «легким» предметам.

Анализ интересов к различным сферам деятельности младших школьников осуществлялся по методике А. Е. Голомштока «Карта интересов», адаптированной к младшему школьному возрасту Г. А. Карповой [2]. Карта состояла из 39 вопросов, отражающих направленность интересов к 13 сферам деятельности: спорт, математика, техника, ремесло, общение, музыка, слово, рисование, путешествия, природа, военная деятельность, история, артистическая деятельность. Из приведенных выше сфер деятельности мы выделили когнитивно насыщенные области. В нашем случае это математика, техника, слово, история, военное дело.

Полученные ответы детей указывают на то, что только для 20% учащихся данные сферы деятельности являются интересными и увлекательными. Испытуемые набрали по 3 балла, что соответствует высокому уровню интереса к когнитивно насыщенным сферам. У 40% школьников интерес к этим сферам выражен в меньшей степени (от 2 до 1 балла), что соответствует среднему уровню. Отрицательно оценили указанные сферы деятельности 40% учащихся с ЗПР. Они набрали от минус 3 до 0 баллов, что соответствовало низкому уровню выраженности интереса к когнитивно насыщенным сферам деятельности.

Для выявления **познавательной активности** детей был использован метод экспертной оценки. В качестве экспертов выступили учителя

классов КРО. Педагогам предлагалось по десятибалльной системе оценить познавательную активность учащихся с ЗПР.

Высокая познавательная активность при изучении когнитивно сложных предметов была выявлена у 20% учащихся, согласно присвоенным педагогами высоким показателям познавательной активности изучения данных предметов (от 10 до 8 баллов) У данных детей отмечены высокая самопроизвольная познавательная активность (задает вопросы, поднимает руку на уроках, не скрывает от учителя моментов непонимания); стремление разобраться в трудных вопросах (поднимает руку, ищет решения задачи); интенсивно, с увлечением протекающий процесс самостоятельной деятельности (активно работает, не отвлекаясь и не разговаривая, ищет необходимый материал, решение); стремление к преодолению трудностей (не избегает трудных задач, не отказывается от дополнительных занятий, поиска решений). У 24% учащихся с ЗПР выявлены средние показатели познавательной активности учебного поведения на этих уроках (от 7 до 4 баллов). Дети нуждались в систематических побуждениях, испытывали потребность в непрерывном одобрении, похвале, им требовался периодический контроль со стороны взрослого; постижение сущности информации происходило только при помощи учителя (ожидание помощи, обращения за помощью). У большинства учащихся (56%) обнаружился низкие показатели (от 3 до 0 баллов), т. е. был отмечен низкий уровень познавательной активности. Для них характерны познавательная инертность (низкая активность на занятиях, трудности при решении задач); эпизодический интерес к эффективным и занимательным сторонам явлений (нерегулярные занятия учебными видами деятельности, ситуативное обращение к предмету интереса); частые отвлечения (недостаточная сосредоточенность на предмете изучения, отсутствие целенаправленного поведения); полная бездеятельность при затруднениях (ничем не интересуется, не поднимает руку).

С целью диагностики **ценностного отношения к ситуации учения** мы провели проективную рисуночную методику «Что мне нравится в школе». Анализ детских рисунков позволил судить о выраженности познавательных интересов, об отношении к школе в целом, а также о тех сторонах и ситуациях школьной жизни, которые являются привлекательными и значимыми для детей.

Лишь 28% школьников отразили в рисунках именно учебные ситуации (учителя у доски, учеников за партами, процесс урока, доску с заданиями и др.). За эти сюжеты мы присваивали ребенку 3 балла (высокий уровень).

У 36% учащихся в содержании рисунков отражены школьные ситуации, но неучебного характера (например, дети на перемене, здание школы и др.) Данные изображения свойственны детям с положительным отношением к школе, но большей направленностью на внешние школьные атрибуты. Эти сюжеты оценивались 2 баллами (средний уровень). Содержанием рисунков 36% школьников явились игровые сюжеты, косвенно связанные со школьными ситуациями (например, игрушки, игровые уголки, разные предметы, нахо-

дящиеся в классе). Такие работы свойственны детям с положительным отношением к школе, но преобладанием игровых интересов над познавательными. В данную группу испытуемых вошли также дети, которые не поняли задания. Это проявлялось в отказе рисовать на школьную тему либо в рисовании того, что лучше всего получается (например, дома, машины и др.). Результаты таких работ были оценены 0–1 баллом (низкий уровень).

Изучение **осознанности необходимости учения** осуществлялось с помощью методики Г. А. Карповой «Позиция школьника» [4]. Обследование проводилось в два этапа. На первом этапе перед испытуемым выкладывался набор из девяти карточек с названиями видов деятельности: учусь, сижу на уроке; выполняю домашнее задание; читаю книгу; отдыхаю, играю на перемене; гуляю во дворе; помогаю по дому; смотрю телевизор; иду в школу, играю дома, отдыхаю один. Учащемуся необходимо было выбрать самое важное, нужное занятие. Затем из оставшегося набора предлагалось вновь выбрать самое важное и нужное и т. д. На втором этапе были показаны те же карточки с указанием назвать самое интересное и приятное занятие.

Высокий уровень сформированности позиции школьника отмечен только у 8% учащихся. Ему соответствует положительный характер переживания позиции школьника (виды учебной деятельности ставятся на 1–3-е места и одновременно являются приятными). Выделена группа учащихся (80%) со средним уровнем сформированности позиции школьника. Виды учебной деятельности как важное дело ставятся детьми на 4–6-е места и не всегда являются для них приятными. Низкий уровень позиции школьника свойствен 12% испытуемых. Позиция школьника имеет отрицательную направленность. Дети считают виды учебной деятельности неважными, неприятными и ставят их на 7–9-е места. Учебная деятельность не является лично значимой для данной группы испытуемых.

В итоге, обобщив полученные результаты диагностической работы по всем показателям, мы выявили общую картину сформированности познавательного интереса у учащихся классов КРО. К группе учащихся с высоким уровнем познавательного интереса мы отнесли детей с высоким уровнем всех (или большинства) исследованных показателей. Однако таковых в экспериментальной группе не оказалось. У 48% школьников выражен средний уровень познавательного интереса. В эту группу вошли дети либо с однородными средними показателями, либо с подавляющим большинством таковых. К обладающим низким уровнем выраженности познавательного интереса отнесены, по той же логике, 52% испытуемых. Проведенный констатирующий эксперимент показал, что большинство учащихся с ЗПР нуждаются в целенаправленном развитии познавательного интереса как важнейшего фактора успешности учебной деятельности.

Формирующий эксперимент проходил в течение 2007/08 учебного года. Цель эксперимента заключалась в активизации познавательного интереса младших школьников с ЗПР на основе актуализации их жизненного опыта.

Жизненный опыт является важнейшей частью субъективного опыта личности. Именно поэтому опора на него придает учебному знанию лич-

ностный, значимый для ребенка смысл. Исследователей, изучавших само содержание понятия «жизненный опыт» (П. В. Корнеев, Л. С. Кохановская, С. М. Петров, Ю. В. Сенько и др.), объединяет подход к данной дефиниции как «самобытному, неповторимому синтезу всевозможных умений, навыков, эмпирических знаний и оценок, впечатлений, чувств, других актов и состояний, осуществляемый в ходе человеческой жизни и направленный на решение ее проблем» [3, с. 143].

На развитие жизненного опыта младшего школьника влияют средства массовой информации, чтение литературы, социальное, деловое, бытовое общение, различные виды деятельности, собственная биография ученика (семья, национальная, социокультурная принадлежность), результаты повседневной жизнедеятельности, реального взаимодействия с миром, образовательный процесс, итоги обучения.

Психологическая функция приема «опора на жизненный опыт ребенка» состоит в том, что учебная информация, получаемая младшими школьниками, является интересной для них только в том случае, если она лично значима. Именно восприятие поступающего знания сквозь призму личного жизненного опыта делает его лично значимым, ценностным, а значит, и интересным. Обращение к содержанию жизненного опыта, таким образом, служит благоприятной мотивационной основой для активизации познавательного интереса.

Дидактическая функция приема заключается в том, что научные понятия формируются в школе на основе и с учетом обыденного знания ребенка, его житейских представлений. Как справедливо утверждал еще И. М. Сеченов, «любая мысль может быть усвоена и понята только таким человеком, у которого она входит звеном в состав его личного опыта» [8, с. 326].

В процессе обучения школьников с ЗПР необходимо выделить *психокоррекционную* функцию приема «опора на жизненный опыт». Ребенок с минимальной мозговой дисфункцией нуждается в активной стимуляции психического развития. В учебных ситуациях он способен выполнять лишь то, что связано непосредственно с его интересами, которые коренятся в его обыденном опыте (М. С. Певзнер). Однако запас самостоятельно нажитых им знаний об окружающей среде крайне скуден, а уровень осмысления (в виде известного здравого смысла) крайне низкий. Следовательно, каждый эпизод обращения к личному опыту ребенка, каждый эпизод его осмысления совместно с учителем стимулирует оценочные суждения, житейскую наблюдательность и память; организованное учителем преднамеренное осмысление событийной и средовой стороны его маленькой жизни делает определенные пласты жизненного опыта не только осмысленными и более глубоко пережитыми, но и значимыми. По теории А. С. Белкина и его последователей (О. Л. Вербицкой, Е. Н. Темниковой, А. А. Платоновой, Д. В. Качалова, В. А. Кривенко), те фрагменты и пласты жизненного опыта, которые признаны человеком наиболее лично значимыми, составляют витagenный опыт личности. Он несет в себе развивающее начало, образуя активное единство эгоцентрического миро- и са-

моотношения, что особенно важно для формирования у ребенка с задержкой развития такого социально-личностного качества, как субъектность.

Руководствуясь данным пониманием возможности и значимости использования жизненного опыта в учебной деятельности, мы разработали и провели 45 уроков по предмету «Мир вокруг нас» в экспериментальной группе учащихся. Изучению с опорой на жизненный опыт учащихся подлежали следующие разделы: «Эта удивительная природа», «Мы и наше здоровье», «Наша безопасность», «Чему учит экономика».

Активизация познавательного интереса осуществлялась посредством использования на уроках по предмету «Мир вокруг нас» комплекса приемов, таких как *диагностика исходных знаний* детей по теме (через прямую постановку вопроса «Что вы знаете о ...»: например, «Что вы знаете о профессиях своих родителей?»); *акцентирование деталей* изучаемого понятия (извлеченных из недр самобытного опыта детей в виде коллективного коллажа); *использование жизненных аналогий* (твердое состояние воды – сосульки на доме); *преодоление ложных обыденных представлений* (при изучении понятия «жиры» для изменения представления о том, что это только жирные продукты типа масла, знакомят с жиросодержащими облепихой, семечками и т. п.); *создание проблемных вопросов или ситуаций* (например, «Почему батареи устанавливают внизу, а не наверху?»); *свободные тексты* (при изучении темы «Разнообразие животных» детям предлагалось составить мини-рассказ «Мое домашнее животное»); *поисковый анализ ближней ребенку среды* (при изучении темы «Разнообразие растений» учащимся рекомендовалось узнать, какие растения есть в их классе или школе, а затем нарисовать их); *решение жизненно-бытовой ситуации* (изучая тему «Что такое деньги», педагог путем опроса выяснял у учащихся, в каких областях жизни или ситуациях им могут потребоваться деньги); *вербализация эмпирических представлений* («Назови животных края, в котором ты проживаешь»).

Технология обращения к жизненному опыту при изучении каждой новой темы представляла собой трехэтапную структуру. На первом этапе – исходно-ориентировочном – диагностировался исходный уровень житейских знаний детей в форме устного опроса, рисунков, коротеньких предложений-воспоминаний, предложений-мнений, заполнения логических пропусков в готовых письменных определениях. На втором этапе – собственно формирующем – применялся комплекс указанных выше приемов опоры на жизненный опыт при усвоении новых понятий. На третьем этапе – итоговом – в конце изучения темы проводилась контрольная работа и исследовалось качество трансформации житейских представлений детей в учебно-научные понятия; на этом же этапе осуществлялась промежуточная диагностика динамики развития познавательных интересов.

Методологически важным для нас было определение субъектной структуры учебного процесса. Поскольку ребенок ставился в позицию активного анализатора своего опыта, постольку он оказывался со-субъектом учебного процесса; поскольку его опыт во многом развертывался и накап-

ливался в пределах семьи, ее образа жизни, постольку мы активно привлекали в помощь ребенку родителей, членов семьи (при проведении опытов, вербализации эмпирических представлений, изготовлении материалов наблюдений и т. д.). Иными словами – семья также становилась важным и неотъемлемым со-субъектом учебного процесса. Тактика субъект-субъектного взаимодействия определила выбор педагогического стиля в эксперименте – фасилитирующего стиля отношений с учениками и родителями (поддерживающего, воодушевляющего, одобряющего, отдающего приоритет оценке усилия над оценкой результата).

Выбранный нами формат эксперимента предусматривал продолжение урочного пространства во внеурочном: проводились воспитательные мероприятия, нацеленные на самоидентификацию ребенка, помогающую осмыслению жизненного опыта: семейную, национальную, регионально-средовую («Традиции моей семьи», «Моя родословная», «Кухня моего народа», «Мои любимые места в городе Сургуте» и т. п.).

На завершающем этапе исследования был проведен контрольный эксперимент, выявивший уровни сформированности познавательного интереса (см. таб.).

Уровни сформированности познавательного интереса
в экспериментальной и контрольной группах

Показатель сформированности познавательного интереса	Количество участников экспериментальной группы, %			Количество участников контрольной группы, %		
	Уровень			Уровень		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Познавательно-интеллектуальные предпочтения	43	22	35	4	48	48
Интерес к когнитивно насыщенным сферам деятельности	22	61	17	4	79	17
Познавательная активность	9	78	13	10	25	65
Ценностное отношение к ситуации учения	48	35	17	39	25	35
Позиция школьника	39	57	4	13	78	9

Эксперимент убедительно показал, что в использовании жизненного опыта как педагогического инструмента заложены реальные резервы активизации познавательного интереса школьников с ЗПР. Мы провели итоговый экспертный опрос учителей. Поначалу многие из них скептически отнеслись к предложенным приемам активизации познавательного интереса, говоря о том, что жизненный опыт второклассников данной категории настолько мал и настолько скудно осмыслен, что опора на него не может дать сколько-нибудь ощутимых результатов. Однако, наблюдая за детьми в течение года, помогая нам в общении с детьми и их родителями, учителя-эксперты отметили заметные психологические подвижки в отношении детей к учебной информации. Интерес, сформированный нами на уроках по предмету «Окружающий мир», был экстраполирован и на другие учебные дисциплины.

Следует подчеркнуть, что речь не идет о массовых результатах. В эксперименте участвовали дети с пограничными формами интеллектуальной недостаточности или с девиантными отклонениями в поведении, обусловленными выраженной психической неустойчивостью. У этих детей не удалось вызвать стабильного познавательного интереса в обозначенных временных границах, поскольку они нуждаются в особо длительной коррекционной работе педагога, сочетающейся с медико-психологической помощью.

Литература

1. Белопольская Н. А. Психологическое исследование мотивов учебной деятельности у детей с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1976. 20 с.
2. Карпова Г. А., Артемьева Т. П. Педагогическая диагностика и коррекция задержки психического развития учащихся начальных классов. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2002. 121 с.
3. Корнеев П. В. О понятии жизненного опыта // *Философ. науки*. 1980. № 1. С. 140–149.
4. Кохановская Л. С. Использование жизненного познавательного опыта учащихся при формировании научных понятий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983. 21 с.
5. Лубовский В. И., Кузнецова Л. В. Психологические проблемы задержки психического развития // *Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия*. СПб.: Речь, 2002. С. 295–306.
6. Макеева Е. А. Особенности мотивации учения младших школьников с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. М., 2004. 223 с.
7. Морозова Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей. М.: Просвещение, 1969. 280 с.
8. Сеченов И. М. Избр. произв. М.: Изд-во АН СССР, 1952. Т. 1. 326 с.
9. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 208 с.