УДК [37.034+37.035]:376.1–053/5

Созонтова М.В.

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ (КОРРЕКЦИОННОЙ) ШКОЛЫ VIII ВИДА

Ключевые слова: социально-нравственные представления, умственно отсталые учащиеся, взаимодействие школы и семьи.

© Созонтова М.В., 2010

Школа – один из важнейших социальных институтов, обеспечивающих воспитательный процесс и осуществляющих взаимодействие педагогов и родителей. К сожалению, сегодня педагогические коллективы образовательных учреждений часто выделяют семье только исполнительную пассивную роль, определяя ей лишь информационную и организационную функции. Это негативно отражается на нравственном развитии детей и вызывает необходимость пересмотра всей системы работы с семьей.

На современном этапе развития общества приоритетными становятся проблемы нравственной культуры как основы социального воспитания подрастающего поколения. Социально-нравственное воспитание может быть организовано достаточно эффективно только в условиях взаимодействия школы и семьи. Однако работ, касающихся содержания и организации социально-нравственного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях взаимодействия школы и семьи, сравнительно немного. Отдельные аспекты этой проблемы отражены в исследованиях А.С. Белкина, Л.С. Выготского, Г.М. Дульнева, В.П. Кащенко, В.Ф. Мачихиной, В.М. Мозгового, Т.И. Пороцкой, Б.П. Пузанова, В.Н. Синева, А.Н. Смирновой, В.В. Ткачевой, Е.Д. Худенко и др.

Сложившаяся практика взаимодействия школы и семьи, воспитывающей умственно отсталого ребенка, характеризуется рядом противоречий:

– между возрастающими требованиями общества к социально-нравственному воспитанию детей и снижением родительской грамотности, ответственности в сфере семейного воспитания;
– между изменившимися условиями жизнедеятельности общества и

стереотипностью деятельности специальной (коррекционной) школы VIII вида в сфере взаимодействия с семьей.

Это влечет за собой необходимость выявления:

– соотношения стилей воспитания в семье;
– создания педагогических условий, способствующих взаимодействию школы и семьи в вопросах социально-нравственного воспитания ребенка с умственной отсталостью.

Экспериментальное исследование имело целью изучить процесс взаимодействия школы и семьи в 1-х классах специальной (коррекционной) школы VIII вида, определить специфику социально-нравственного воспитания умственно отсталого ребенка на каждом уровне, стиль воспитания в семье и исходя из этого определить направления работы с родителями. Исследование проводилось как в массовой, так и в специальной коррекционной школе VIII вида с детьми этого же возраста.

Исходя из целей и задач исследования, констатирующий эксперимент включал в себя три направления.

Первое направление предполагало исследование уровня нравственного развития на основе изучения нравственных представлений (когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов) умственно отсталых младших школьников в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

Второе направление включало изучение педагогических условий воспитания в специальных (коррекционных) и общеобразовательных школах.

Третье направление предусматривало изучение условий нравственного воспитания в семье.

Экспериментальная диагностическая программа первого направления была представлена тремя блоками.

Первый блок – исследование когнитивного компонента социально-нравственных представлений. Изучались особенности знаний детей о нравственно-этических нормах (хорошие и плохие поступки) и правилах поведения по отношению к сверстникам и взрослым (доброжелательность, вежливость, заботливость, справедливость, ответственность и др.). Диагностический комплекс сконструирован на основе методик Г.И. Ефремовой, В.И. Петровой, О.Е. Шаповаловой [1]. Детям предлагалось шесть заданий на трактовку и дифференциацию понятий, выявление ценностных ориентаций, оценку нравственных качеств. Критериями качественного анализа явились: а) полнота нравственно-этических представлений; б) четкость нравственных ориентиров; в) смысловая адекватность; г) возможность в плане осознания и словесного выражения. В первый блок вошли задания на знание правил, дифференциацию и оценку нравственных качеств, трактовку понятий, диагностические задания «Какой мой друг», «Какой я», «Волшебник».

Второй блок – исследование эмоционального компонента социально-нравственных представлений. В рамках этого блока анализировалась способность к сопереживанию, готовность поставить себя на место другого, адекватно отразить в своем сознании его эмоциональное состояние. Эмоционально-ценностными критериями являлись: а) убеждение в необходимости ценностного отношения к людям; б) способность к эмоциональному переживанию нравственных аспектов человеческих отношений. Второй блок включал диагностическое

задание «Неприятности» и просмотр сюжета из детского юмористического журнала «Ералаш».

Третий блок направлен на исследование поведенческого компонента социально-нравственных представлений. Подвергались анализу высказывания, отражающие различное эмоциональное отношение к неприятностям другого человека (отзывчивость, благородство, сочувствие, сопереживание и т.д.). Основные критерии анализа: а) способность нравственной оценки поведения – своего и окружающих; б) наличие практического опыта готовности следовать принятым нравственным нормам и правилам в поведении; в) степень самостоятельности в нравственном выборе в проблемной ситуации; г) возможность следовать принятым нравственным требованиям, нормам и правилам в поведении. Третий блок включал задания на распределение призов и моделирование проблемных ситуаций с неоконченным сюжетом.

С учетом перечисленных критериев определены уровни сформированности социально-нравственных представлений у младших школьников: высокий, выше среднего, средний, низкий.

Остановимся подробнее на результатах экспериментального исследования.

Исследование *когнитивного компонента* показало следующее. У умственно отсталых учащихся нравственные представления и понятия отрывочны и бессистемны в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. В ситуациях, требовавших ценностных ориентаций, умственно отсталые дети затруднялись в дифференцированной оценке системы ценностей, что выражалось в сближении относительного веса наиболее и наименее значимых ценностей и часто наблюдалось у детей с трудностями адаптации.

Для хорошо адаптированных детей из числа учащихся массовой школы характерны высшие баллы для наиболее значимых ценностей и низшие для наименее значимых.

У 85% детей ГСА (группа сопоставительного анализа) выявлена достаточно высокая степень соответствия самооценки ценностным ориентациям, тогда как лишь в редких случаях определена относительно адекватная самооценка по предпочитаемым качествам у учащихся ЭГ (экспериментальная группа), в остальных случаях она была явно завышена. Для умственно отсталых школьников достаточно типичной является ситуация, когда завышена самооценка, при этом не всегда выбираются наиболее значимые моральные ценности. Для них более значимы физическая сила, богатство, характерны эгоцентрические установки.

Аналогичные тенденции были выявлены и при анализе адекватности оценки, ожидаемой учащимися со стороны педагогов: явное их сближение отмечено у 80% детей ЭГ. В реальности же, по данным педагогических характеристик и бесед с учителями, о таком соответствии можно было говорить лишь в 22,5% случаев.

При изучении *эмоционального компонента* детям, участвовавшим в эксперименте, нужно было представить мысленно проблемные ситуации, в которых находится друг. Давались карточки с вариантами высказываний, отражающими различное эмоциональное отношение к неприятностям друга, ребенок должен был выбрать одну из них. Также предлагалось оценить сюжет из детского юмористического киножурнала «Ералаш», в котором персонаж применял недобрую шутку или подвох.

Дети с нормальным развитием показали преимущественно высокий уровень, характеризующийся активным сопереживанием, доброжелательным отношением в межличностном взаимодействии (75% в первом задании и 72,5% во втором). Однако и среди учащихся массовых школ встречались те, которые проявляли пассивное сопереживание (18,75%), были не готовы к оказанию помощи другу в трудной для него ситуации. Данная методика показала только вербальный уровень сформированности чувства сопереживания, в реальной ситуации поведение детей могло быть другим.

У умственно отсталых младших школьников мотивация суждений в основном имела ситуативный характер, их высказывания отличались недостаточной осмысленностью, стереотипностью в сравнении с нормально развивающимися сверстниками. Некоторые дети, входящие в ГСА (6,25%) и большинство детей ЭГ (52,5%), анализируя ситуацию, выражали свое отношение к ней в суждениях, имевших негативную оценку, а иногда равнодушие к переживаниям других.

Учащиеся специальной (коррекционной) школы VIII вида демонстрировали поспешные, импульсивные суждения, не связанные с содержанием заданий (62,5% в первом задании и 40% во втором). Для них были характерны отрицательный эмоциональный настрой, негативизм, агрессия, снижение потребности в доброжелательном общении со сверстниками, повышенная тревожность по отношению к взрослому. Лишь небольшая часть учащихся ЭГ продемонстрировала адекватность эмоциональных проявлений.

Умственно отсталые дети, показавшие низкий уровень, не понимали скрытого смысла, не располагали достаточными знаниями о способах оказания помощи сверстникам, маленьким детям, попавшим в беду.

Основная цель третьего блока исследования состояла в выявлении характерных особенностей поведения. В основу исследования были положены критерии оценки моральной саморегуляции (Г.И. Ефремова, П.М. Морева, С.Г. Якобсон) [1]: понимание ситуации нравственного выбора, осознание возможности поступить любым образом; знание социальных норм и принципов, позволяющих определить моральную ценность альтернативных действий; выражение своего поведения в самооценке, которая является одной из форм самосознания, важным фактором моральной саморегуляции.

К высокому уровню можно отнести только ответы нормально развивающихся детей, устойчиво соблюдавших норму (первое задание – 81,25%, второе задание – 72,5%). Учащиеся общеобразовательной школы были не только уверены в необходимости справедливой оценки, но и пытались словесно выразить свое эмоциональное отношение к тому, что они делают. Ответы детей из ГСА, отнесенных к среднему уровню (18,75%), отличались неустойчивым соблюдением нормы.

Значительная часть умственно отсталых детей (первое задание – 51,25%, второе задание – 52,5%) в ситуации нравственного выбора нарушала нормы, не видела возможности альтернативного выбора. Они не могли дать правильную оценку поступков других детей, не придерживались норм справедливости, честности, ответственности.

Около половины детей экспериментальной группы при выполнении первого (48,75%) и второго задания (47,5%) показали низкий уровень сформированности чувства справедливости, затруднялись дать нравственную оценку неблаговидного поступка товарища.

Таким образом, результаты исследования показали несовпадение между отдельными представлениями о моральных требованиях и реальным поведением детей как ЭГ, так и ГСА. Типичными для учащихся специальных (коррекционных) школ оказались ниже среднего и низкий уровни сформированности социально-нравственных представлений.

Анализ результатов показал, что преобладающими в поведении умственно отсталых детей выступают черты личностной незрелости: доминирование ситуативной эмоциональной мотивации поведения, неспособность к произвольному поведению в соответствии с требованиями нравственных норм, малая глубина переживаний, лабильность настроения.

Второе направление экспериментальной работы предполагало анализ педагогических условий социально-нравственного воспитания в общеобразовательных и специальных (коррекционных) школах VIII вида.

Были проанализированы годовые планы работы школы, календарные планы учителей, планы работы педагогов с родителями. Специальному анализу был подвергнут план работы с семьями учащихся. Результаты анализа мероприятий в четырех годовых планах школ показали, что работа педагогических коллективов по нравственному воспитанию предусмотрена в следующих направлениях и формах: создание комфортной психологической среды, сбор информации об условиях жизни и воспитания детей в семье, родительские собрания, беседы, консультации, внеклассные мероприятия.

На педагогических советах обсуждались вопросы нравственного воспитания: задачи воспитательной работы на новый учебный год, организация воспитательной работы в школе, анализ поведения вновь поступивших детей и особенностей их адаптации, обеспечение эмоционального благополучия ребенка в школе и дома, итоги тематического контроля по организации социально-нравственного воспитания школьников, причины дезадаптивного поведения, толерантность педагога, взаимосвязь правового воспитания и нравственной подготовки школьника. На административных совещаниях обсуждались результаты контроля эффективности воспитательной работы с детьми младшего школьного возраста.

Было проанализировано двенадцать планов воспитательной работы учителей младших классов общеобразовательных и специальных (коррекционных) школ VIII вида. В результате анализа установлено, что педагогами были запланированы беседы с детьми о правилах поведения в школе и дома, чтение и обсуждение художественных произведений, публикаций, общение с родителями, консультации по вопросам нарушений поведения у детей.

В ходе изучения мероприятий было установлено, что работа по формированию социально-нравственных представлений часто имела случайный характер, что мало способствовало формированию обобщенных и систематизированных представлений о социально-нравственных категориях у учащихся.

Для выяснения наличия представлений педагогов о социально-нравственном воспитании как основе определения стратегий воспитательной работы проводилось анкетирование. В основу были положены методики, разработанные М.Н. Недвецкой [3]. Анализ ответов показал, что представлениями о понимании и правильном осмыслении нравственных категорий и понятий владели 8% педагогов. Важность мотивации в социальном пове-

дении, готовность к элементам нравственной саморегуляции выделили 6% педагогов, соответствие поведения и эмоций знаниям нравственных норм и правил – 6%.

В анкете предлагалось назвать основные причины и характер нарушений поведения учащихся. К ним педагоги отнесли медицинские и психолого-педагогические факторы. На ослабленное здоровье детей указали 26% респондентов, 78% назвали недостаток внимания родителей к воспитанию, 38% выделили неблагоприятное влияние окружающей среды, 10% респондентов – влияние стрессовых ситуаций.

Далее выяснялось, какую работу, проведенную с детьми и родителями, педагоги считают способствующей формированию социально-нравственных представлений. Анализ ответов показал, что 56% используют различные методы и средства воспитания, при этом чаще других были названы беседы, 32% педагогов использовали наглядные материалы, 16% – чтение литературы. На проведение бесед и консультаций с родителями с целью формирования социально-нравственных представлений у детей указали только 24%. Использование примера взрослых в совместной их деятельности с детьми в целях социально-нравственного воспитания большинство педагогов рассматривало не в должной мере.

Нас интересовало, как педагоги представляют условия, в которых воспитательная работа будет эффективной. Анализ ответов показал, что, по мнению 72% респондентов, основы нравственного развития закладываются в семье, но родители мало уделяют этому внимания. Большинство учителей считало, что их основной задачей является обучение, а не воспитание, поэтому они не знакомились с существующими программами воспитания. Среди педагогов специальных школ 75% считали, что специфика коррекционного обучения предполагает в воспитательном процессе формирование нравственно-этических представлений. Содержание ответов только 4% респондентов указывало на необходимость методической помощи и повышения компетентности педагогов в этом вопросе. Сомнения в эффективности работы с детьми в указанном направлении выразили 8% педагогов.

Необходимость сотрудничества с родителями осознавали 80% педагогов; считали важным повышение уровня компетентности родителей в вопросах нравственного воспитания 72% респондентов; привлечение родителей к совместной деятельности детей и взрослых при подготовке и проведении праздников, досуга, театрализованных представлений – 84% педагогов.

Полученные ответы имели конкретный характер: педагоги считали необходимым изучение накопленного опыта работы по этой проблеме, повышение уровня своей компетентности в вопросах социально-нравственных представлений и изучение для этого методической литературы, организацию и проведение воспитательных мероприятий, привлечение к этой работе родителей.

Полученные с помощью адаптированного опросника «Ребенок глазами взрослого» [4] данные расценивались с содержательных позиций, помогая выявить спектр возможных психологических проблем ребенка – как прошлых, так и актуальных, а также определить меру соответствия (несоответствия) отношения учителей и родителей к поведенческим и эмоциональным проявлениям учащихся.

Третье направление исследований в констатирующем эксперименте ре-

шало задачи изучения условий жизни и воспитания детей в семье. С этой целью проводились беседы, анкетирование, сбор сведений об условиях жизни и воспитания, заполнялась специально разработанная нами «Социально-педагогическая карта».

Анализ социального статуса семей показал, что среди родителей учащихся специальных (коррекционных) школ преобладают лица со средним общим и средним профессиональным образованием. 15% родителей являются выпускниками специальных школ. Значительное количество умственно отсталых учащихся (23,75%) воспитывались в неполных семьях, тогда как контингент учащихся массовой школы, имевших только одного родителя, составил 10%.

По оценкам психологов, привлекавшихся к участию в эксперименте, гармоничные семьи учащихся ЭГ составили 27,5%, а у детей из ГСА – 45%. В 21,25% случаев дети ЭГ воспитывались в распавшихся семьях, среди учащихся массовой школы такие семьи были относительно редки – 3,75%. В контингенте ГСА к распадающимся семьям было отнесено 12,5%, а к деструктивным – 40%.

Семьи, воспитывающие учащихся массовых школ, имели более высокий материальный уровень – 42,75%, тогда как среди семей, воспитывающих детей ЭГ, таких не отмечено, примерно одинаковое число семей имели средний и низкий уровень материального благосостояния.

Воспитанием учащихся специальных школ преимущественно занимались матери (58,75%) и бабушки (39%), тогда как среди семей ГСА активное участие в воспитании принимали и отцы (35%).

В семьях детей ГСА преобладали демократический стиль воспитания (30%), гиперопека (20%) и гипоопека (26,25%), тогда как в семьях детей ЭГ часто встречался непоследовательный тип воспитания (20%), эмоциональное отвержение (17,5%). В культе болезни воспитывались 6,25% учащихся специальной школы, а в ГСА – 2,5%. Подавляющее большинство родителей лишь частично осознавали проблемы ребенка.

Анализ характера и динамики взаимодействия семьи и школы показал, что среди семей учащихся массовых школ активно взаимодействовали с педагогами 47,5% семей, а 45% вступали в контакт избирательно по мере необходимости. Эти родители проявляли интерес к успеваемости ребенка, проблемам поведения, конфликтам с детьми или учителем.

Среди семей детей ЭГ преобладал индифферентный стиль взаимодействия, родители не интересовались проблемами ребенка, 12,5% избегали контакта, не взаимодействовали с педагогами. Некоторое повышение родительской активности отмечалось на третьем-четвертом году обучения, когда вставал вопрос об окончании младших классов.

Анализ опроса учителей и родителей детей, участвовавших в эксперименте, показал наличие значительных расхождений в оценке поведения и эмоциональных состояний детей со стороны учителей и родителей по следующим показателям: негативизм, обидчивость, тревожность, избегание умственных усилий, расторможенность (речевая), непонимание словесных инструкций. Подобное несоответствие приводило к возникновению противоположных подходов к воспитанию.

Несущественные различия были отмечены в оценках учителей и родителей по показателям: демонстративность, нерешительность, страхи,

эгоцентричность, что указывает на схожесть позиций при оценивании.

Родителям был предложен тест-опросник родительского отношения ОРО А.Я. Варга и В.В. Столина [2] и использована методика В.В. Ткачевой «Семейная социограмма» [5], которые предоставили возможность проанализировать отношение родителей к ребенку, определить базовый тип воспитания и характер восприятия матерью своей роли в жизни ребенка не только качественно, но и количественно, благодаря наличию системы шкал.

Все участники исследования были условно распределены по пяти группам. В первую группу вошли дети, в семьях которых преобладал гармоничный стиль родительского воспитания (20% от общей численности контингента); во вторую группу вошли школьники с потворствующей гиперпротекцией (14,5%); к третьей группе отнесены дети с доминирующей гиперпротекцией (12,5%); в четвертую группу были включены школьники с эмоциональным отвержением (22,5%); в пятую группу вошли школьники с гипопротекцией (24,5%).

У умственно отсталых младших школьников был выявлен низкий уровень социально-нравственных представлений. Анализ состояния воспитательно-образовательной и коррекционно-педагогической работы в условиях школы показал следующее:

- работа по формированию социально-нравственных представлений является фрагментарной;
- она часто направлена только на усвоение внешних форм поведения;
- не все педагоги готовы к сотрудничеству с родителями в рассматриваемом направлении, а также к изменению своей работы с целью повышения уровня ее эффективности;
- педагоги недостаточно осознают необходимость специальной методической помощи и повышения уровня своей компетенции в вопросах нравственного воспитания;
- отмечается преобладание негармоничных стилей воспитания и неадекватных форм взаимодействия с ребенком.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о необходимости учета стиля воспитания в семье и особенностей социально-нравственного взросления умственно отсталого ребенка на каждом уровне при организации взаимодействия школы и семьи в вопросах социально-нравственного воспитания умственно отсталых младших школьников.

Литература

1. *Ефремова Г.И.* Формирование саморегуляции поведения у старших дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 1997.
2. *Левченко И.Ю., Ткачева В.В.* Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. пособие. М.: Просвещение, 2008.
3. *Недвецкая М.Н.* Теория и технология повышения качества педагогического взаимодействия школы и семьи. М.: АПКиППРО, 2006.
4. *Романов А.А.* Расстройства поведения и эмоций у детей в целом. М.: Плэйт, 2003.
5. *Ткачева В.В.* Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии: метод. пособие. М.: УМК «Психология», 2004.