




**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК


**Формирование мотивации к учебной деятельности у младших  
школьников с нарушением интеллекта на уроках ручного труда**

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы магистратуры  
**«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»**  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:  
82% авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 2025 г.  
Зав. кафедрой ПППО и ПМ  
 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:  
студентк группы ЗФ-309-170-2-2  
Буравцов Андрей Владимирович 

Научный руководитель:  
к. п. н., доцент,  
Леушканова Ольга Юрьевна 

Челябинск  
2026

## СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ТРУДА .....	10
<b>1.1 Мотивация к учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Психолого-педагогические особенности младших школьников с нарушением интеллекта.....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Ручной труд в системе коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками, имеющими нарушения интеллекта .....</b>	<b>28</b>
Выводы по первой главе.....	33
ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ТРУДА .....	36
<b>2.1 Выявление уровня сформированности мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта.....</b>	<b>36</b>
<b>2.2 Разработка и реализация коррекционного курса уроков ручного труда с целью формирования мотивации к учебной деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта.....</b>	<b>44</b>
Выводы по второй главе.....	59
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ А .....	72
Анкета для оценки уровня школьной мотивации .....	72
ПРИЛОЖЕНИЕ Б Стимульный материал .....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ В .....	75
50 способов похвалить ребенка .....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ Г .....	76
Приемы создания ситуации успеха .....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ Е.....	79
Памятка для родителей «Как относиться к отметкам ребенка» .....	79
.....	63

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Вопрос об учебной мотивации в современной школе без преувеличения может быть назван центральным. У учителей особую тревогу вызывают дети с трудностями в обучении, среди которых не менее 50 % составляют дети с нарушениями интеллекта.

Проблема мотивации учения возникает с первых шагов обучения первоклассника. Согласно современным психологическим представлениям, первый год обучения рассматривается как самоценное звено не только начального, но и общего образования, как своего рода пропедевтический этап, выполняющий важнейшее предназначение в дальнейшей жизни и учении ребёнка.

Именно в этот период, когда учебная деятельность приобретает статус ведущей, важно создать необходимые условия для формирования мотивации учения, чтобы к концу обучения в начальной школе придать ей устойчивую форму, т.е. сделать личностным новообразованием школьника.

Решение данной проблемы актуально и для системы коррекционно-развивающего обучения. В специальной психологии последних десятилетий уделялось пристальное внимание вопросам обучения и развития учащихся с задержкой психического развития (Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, М. С. Певзнер, В. Л. Подобед, Р. Д. Триггер, У. В. Ульенкова, С. Г. Шевченко, Н. А. Цыпина и др.). В своих работах многие исследователи отмечают, что в первый год обучения в школе у многих детей с нарушениями интеллекта появляется комплекс неполноценности по отношению к учению, который исключает положительную мотивацию учебного успеха, вызывает неприязнь к предмету, к школе, к учителю. Это обуславливается тем, что для значительной части школьников с нарушениями интеллекта уровень требований, предъявляемый школой, оказывается недостижимым как вследствие индивидуальных особенностей, так и ввиду слабой

сформированности мотивов учения (Н. Л. Белопольская, Л. В. Кузнецова, И. Ю. Кулагина, У. В. Ульенкова и др.).

Однако многие аспекты мотивационного обеспечения учебного процесса младших школьников с нарушениями интеллекта остаются малоизученными и экспериментально не проверенными.

Недостаточное теоретическое исследование проблемы отражается, прежде всего, на практике обучения данной категории детей. В большинстве методических рекомендаций, адресованных учителям и родителям младших школьников, даются лишь общие советы по формированию мотивации учения, которые не учитывают в полной мере психологических основ данного процесса. В силу этого выбор темы нашего исследования определяется её теоретической и практической значимостью.

Следует подчеркнуть, что актуальность проблемы обусловлена также необходимостью формирования учебной мотивации у школьников в связи с резким снижением их интереса к учебной деятельности и внутренней мотивации учения (Н. И. Гуткина, Т. А. Цукерман и др.). Анализ учебно-воспитательного процесса показывает, что в большинстве из них отсутствует целенаправленная деятельность по формированию мотивации школьников. Чаще всего встречаются разрозненные, несистематизированные приёмы развития мотивации учащихся при изучении отдельно взятых предметов (И. Н. Осипова, К. Н. Поливанова и др.).

В связи с этим возникает **противоречие** между стремлением педагогов оптимизировать процессы интеграции и социализации детей с нарушениями интеллекта и с этой целью должным образом организовать учебный процесс, обеспечить осознанное усвоение детьми знаний, раскрыть их личностный потенциал и недостаточной разработанностью вопроса о факторах формирования мотивов учения, о возможностях и ресурсах коррекционной работы по формированию положительного отношения младших школьников с нарушениями интеллекта к процессу учения.

Это противоречие обусловило **проблему исследования**: каковы возможности урока ручного труда при формировании мотивации к учебной деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта?

**Цель исследования** – теоретически обосновать, разработать и апробировать коррекционный курс уроков ручного труда, направленный на формирование мотивации учебной деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта.

**Объектом исследования** является мотивация учебной деятельности младших школьников с нарушением интеллекта.

**Предмет исследования** – уроки ручного труда, как средство формирования мотивации к учебной деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта.

**Гипотеза исследования** – процесс формирования мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта будет более эффективным при реализации программы коррекционного курса уроков ручного труда.

Для реализации поставленной цели и проверке выдвинутой гипотезы нами решались следующие **задачи**:

1. Изучить основные теоретические подходы к разработке проблемы мотивации учения и особенностей ее формирования в младшем школьном возрасте;
2. Проанализировать психологические особенности детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта;
3. Раскрыть роль ручного труда в системе коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками, имеющими нарушения интеллекта;
4. Выявить уровень сформированности мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта;

5. Разработать коррекционный курс уроков ручного труда, направленный на формирование мотивации учебной деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта;
6. Опытным-экспериментальным путем определить эффективность уроков ручного труда в формировании мотивации к учебной деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили:

– на философском уровне: пирамида потребности (А. Маслоу), философские идеи о соотношении сознания, деятельности и развития личности (И. С. Кон, С. Л. Рубинштейн и др.);

– на общенаучном уровне: системный подход (С. И. Архангельский, В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский, Т. А. Ильина, Т. В. Ильясова, В. В. Краевский, А. М. Сидоркин и др.), личностно-ориентированный подход (А. А. Кирсанов, С. В. Кульневич, И. С. Якиманская и др), деятельностный подход (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин и др.);

– на конкретно-научном уровне: коммуникативный подход (И. Л. Бим, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. А. Миролубов, Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев и др.); методологические положения теории обучения (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, П. И. Пидкасистый); теория повышения эффективности учебного процесса (Н. И. Запорожец, А. Т. Степанищев, Г. К. Селевко); идеи гуманизации образования (Ш. А. Амонашвили, Ю. В. Сенько, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов); теории мотивации деятельности и поведения (В. Г. Асеев, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Х. Хекхаузен); концепция активизации учебной деятельности (П. И. Пидкасистый, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина); теория проблемного обучения (В. И. Загвязинский, Т. А. Ильина, У. Х. Килпатрик, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь, М. Н. Скаткин);

концепция системного подхода в организации учебно-воспитательного процесса (Ю. К. Бабанский, Н. Ф. Талызина и др.);

– подходы обучения в специальной психологии и коррекционной педагогике (Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, М. С. Певзнер, В. Л. Подобед, Р. Д. Тригер, У. В. Ульенкова, С. Г. Шевченко, Н. А. Цыпина и др.).

#### **Положения, выносимые на защиту:**

1. Младшие школьники с нарушениями интеллекта испытывают в той или иной степени выраженные затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и/или поведения.

2. Ручной труд является эффективным способом коррекции отклонений в психомоторном развитии учащихся с нарушениями интеллекта и формировании у них мотивации к учебной деятельности.

#### **Научная новизна исследования** заключается в том, что:

– расширен спектр имеющихся знаний об особенности учебной мотивации детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта;

– показана возможность формирования мотивации к учебной деятельности детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта в условиях реализации коррекционного курса уроков ручного труда.

#### **Теоретическая значимость** исследования заключается в том, что:

– обогащены представления об особенностях мотивационной сферы младших школьников с нарушениями интеллекта;

– представлены подходы к обеспечению процесса формирования мотивации к учебной деятельности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

**Практическая значимость работы** состоит в том, что:

– результаты исследования показали целесообразность применения программы коррекционного курса уроков по ручному труду, которая позволяет повысить эффективность формирования мотивации к учебной деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта в условиях образовательного учреждения;

– полученные в ходе исследования результаты, программа курса уроков по ручному труду могут использоваться в организации коррекционно-развивающего процесса в образовательном учреждении, где обучаются дети с нарушениями в интеллектуальном развитии.

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач в ходе исследования использовались **методы**, соответствующие определенным этапам исследования:

- теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме, обобщение, моделирование);

- эмпирические (наблюдение, опрос, беседа, интервьюирование, анкетирование, тестирование, анализ продуктов учебной деятельности, метод экспертных оценок, педагогический эксперимент);

- математико-статистическая обработка экспериментальных данных.

**Базой исследования** выступило образовательное учреждение КГУ «Костанайский специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат» для детей с ООП № 2» Управления образования акимата Костанайской области (г. Костанай, Р. Казахстан).

Цель и поставленные задачи определили ход исследования, которое проходило в три **этапа**:

Первый этап (поисково-теоретический) 2023–2024 гг. – осуществлен анализ состояния проблемы, определены исходные теоретические и методологические основы исследования; сформулированы цель, задачи и гипотеза исследования; выбраны методы исследования и разработана

программа опытно-экспериментальной работы; модифицированы диагностические методики, проведён констатирующий эксперимент.

Второй этап (опытно-экспериментальный) 2024–2025 гг. – проведен формирующий эксперимент, который выявил эффективность программы коррекционного курса уроков ручного труда.

Третий этап (аналитико-обобщающий) 2025 г. – проанализированы результаты исследования, проведена систематизация и интерпретация опытно-экспериментальных данных, сформулированы выводы и разработаны методические рекомендации, намечены перспективы дальнейшего исследования, результаты исследования оформлены в виде магистерской диссертации.

#### **Апробация результатов исследования.**

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: IV международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Посвящается Году семьи), (25 марта – 2 апреля 2024); V Международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Челябинск) (4 марта 2025 г.).

Материалы исследования отражены в публикациях.

**Структура исследования:** исследование состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложений. Текст изложен на 71 страницах, иллюстрирован 5 рисунками и 2 таблицами, имеются приложения.

# ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ТРУДА

## 1.1 Мотивация к учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема

В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой совокупность, систему психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека (Л. И. Божович, А. К. Маркова, Е. В. Шорохова, В. Г. Асеев, Б. И. Додонов, И. А. Зимняя и др.).

В психологическом словаре дается следующее определение: «мотивация – это совокупность составляющих ее побуждений, вызывающих активность организма и определяющих ее направленность. Осознаваемые или неосознаваемые психические факторы, побуждающие индивида к совершению определенных действий и определяющее их направленность и цели» [71].

В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность [25].

Строение мотивационной сферы зависит от возрастных и индивидуальных особенностей человека. Возрастное развитие мотивации состоит в появлении психологических новообразований, т.е. качественно новых особенностей, характеризующих её более высокий уровень. Особенности мотивов и познавательных интересов учащихся разных возрастов не являются «фатально неизбежными» и необходимо присущими этим возрастам.

Вместе с тем, как отмечают ученые, эта проблема ещё недостаточно разработана как на теоретическом, так и на практическом уровнях. Известный психолог Л.И. Божович, подчёркивая связь между мотивами и потребностями, так определяет её состояние на сегодняшний день: «...в настоящее время в педагогике вообще не поставлена проблема воспитания потребностей: она не выдвигается в качестве специальной задачи воспитания; такого раздела нет в педагогических практиках, нет его в программе воспитательной работы школы. Вследствие этого нет и хоть сколько-нибудь разработанной методики воспитания потребностей и мотивов» [9].

В последнее время учебная мотивация перестала быть преимущественно психологической категорией, и проблема её формирования приобрела особую актуальность, как для научных педагогических исследований, так и для образовательной практики.

Под мотивацией в дидактике понимается любое желание, стремление, интерес, потребности, направленные на определённый объект и побуждающие к деятельности или действиям. Мотивированные действия всегда связаны с избирательным отношением ученика к интересующему его объекту.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность [47]. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность; во-вторых, – организацией образовательного процесса; в-третьих, – субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.); в-четвертых, – субъектными особенностями

педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику, к делу; в-пятых, – спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой её вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л. И. Божович и её сотрудников, на материале исследования учебной деятельности школьников отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которой доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и её выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребёнка занять определённую позицию в системе общественных отношений [9]. При этом с возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархизации. «Мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые отношения друг с другом побуждений (потребности и смысл учения для школьника, его мотивы, цели, эмоции, интересы). Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений, появление новых, более зрелых, иногда противоречивых отношении между ними» [9]. Соответственно при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель (мотив), но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А. К. Маркова подчёркивает иерархичность её строения. Так, в неё входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес [45].

К. Занюк выделяет следующие категории (факторы) мотивации учения:

1. Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету.

2. Обучение без личных интересов и выгод.
3. Обучение для социальной идентификации.
4. Обучение ради успеха или из-за боязни неудач.
5. Обучение по принуждению или под давлением.
6. Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах.
7. Обучение для достижения цели в обыденной жизни.
8. Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях [25].

Существует ещё одна сторона мотивационной сферы учебной деятельности, о которой часто говорят в школе, – интерес к учению. Он тесно связан с уровнем сформированности учебной деятельности и в этом плане есть выражение и проявление состояния других сторон мотивационной сферы – мотивов и целей.

Различные виды интереса, например результативный, познавательный, процессуальный, учебно-познавательный и др., могут быть соотнесены с мотивационными ориентациями [11].

Продолжая исследования Б. И. Додонова, Б. Б. Айсмонтсом выявлены четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и избегание неприятностей), которые наряду с другими компонентами учебной мотивации определяют направление, содержание и результат учебной деятельности. По их мнению, особенности связей между мотивационными ориентациями позволяют выделить две существенные их характеристики: во-первых, стабильность связей (по критерию плотности) между ориентациями на процесс и результат, с одной стороны, и ориентациями на «оценку преподавателем» и «избеганием неприятностей» с другой, т.е. относительную независимость их от условий обучения; во-вторых, вариабельность связей (по критерию доминирования и «удельному весу») в зависимости от условий обучения [3]. Этими авторами установлена (на достоверном уровне значимости) положительная

связь мотивационных ориентаций с успеваемостью школьников. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно – ориентация на оценку преподавателем. Связь ориентации на избегание неприятностей с успеваемостью слабая.

Учебная деятельность побуждается прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности – выработкой обобщенного способа действия – и «опредмечивается» в нём, в то же время она побуждается самыми разными внешними мотивами, например самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. [72].

Для анализа мотивационной сферы учения школьников важна характеристика их отношения к нему. Так, А. К. Маркова, определяя три типа отношения – отрицательное, нейтральное и положительное, приводит чёткую дифференциацию последнего на основе включенности обучающегося в учебный процесс. Это очень важно для управления учебной деятельностью школьника. Автор подразделяет положительное отношение к учению на:

- а) положительное, неявное, активное, означающее готовность школьника включиться в учение;
- б) положительное, активное, познавательное;
- в) положительное, активное, личностно-пристрастное, означающее включенность школьника как субъекта общения, как личности и члена общества [45].

Другими словами, мотивационная сфера субъекта учебной деятельности или его мотивация не только многокомпонентна, но и разнородна и разноуровневая, что лишней раз убеждает в чрезвычайной сложности не только ее формирования и учета, но даже адекватного анализа.

Как правило, психологи выделяют пять уровней учебной мотивации:

1. Высокий уровень школьной мотивации, учебной активности (у таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школьные требования). Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные отметки.

2. Хорошая школьная мотивация (учащиеся успешно справляются с учебной деятельностью). Подобный уровень мотивации является средней нормой.

3. Положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, чтобы общаться с друзьями, с учителями. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, пенал, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает.

4. Низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в серьезной адаптации к школе.

5. Негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в ней для них невыносимо. Часто у подобных школьников отмечаются нервно-психические нарушения [30].

Таким образом, изучив основные теоретические подходы к разработке проблемы мотивации учения и особенностей ее формирования в младшем школьном возрасте, приходим к выводу, что мотивация к учебной деятельности представляет собой особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура

внутренней (ориентированной на процесс и результат) и внешней (награду, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики мотивации к учебной деятельности как ее устойчивость и связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности.

## **1.2 Психолого-педагогические особенности младших школьников с нарушением интеллекта**

В начале XX века постепенно стали накапливаться сведения о психологических особенностях детей с нарушениями интеллекта с помощью врачей-психиатров, педагогов и психологов. Психолого-педагогическим изучением детей с нарушениями интеллекта занимались такие ученые, как Г. Я. Трошин («Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» 1914-1915 г.), Л. С. Выготский, Л. В. Занков, И. М. Соловьёв (разрабатывали теоретические основы олигофренопедагогики), Г. М. Дульнев, М. С. Левитан (проводили экспериментальные исследования познавательной деятельности, изучали память школьников, особенности их речи), Б. И. Пинский (осуществлял изучение психолого-педагогической проблемы при организации процесса обучения и воспитания учащихся вспомогательной школы), И. В. Белякова, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф (занимались изучением мышления, речи, памяти, зрительного восприятия детей с нарушениями интеллекта), С. В. Липень (изучение проблемы внимания), Н. Г. Морозова (занималась проблемами психологии детей с нарушениями интеллекта), А. Р. Лурия, В. И. Лубовский, А. И. Мещеряков (уделяли внимание изучению речи и памяти учащихся с нарушениями интеллекта), Т. А. Власова (занималась проблемой дифференциальной диагностики), С. Л. Рубинштейн (обобщила имеющиеся сведения о психологических особенностях школьников с нарушениями интеллекта).

В процессе коррекционно-развивающего обучения педагог имеет дело с определенной категорией аномальных детей, с учениками, которые по особенностям психической деятельности существенно отличаются от своих нормально развивающихся сверстников. Знание этих особенностей необходимо для эффективной работы, для понимания причин, обуславливающих успехи и неудачи обучения и воспитания, для поиска адекватных способов и приемов педагогического воздействия, т. е. для того, чтобы в наибольшей мере помочь ученикам, продвинуть их в плане общего развития.

А. Н. Граборов, отмечал, что умственно отсталые дети наиболее многочисленная категория аномальных детей. Они составляют примерно 1–3 % от общей детской популяции. Понятие умственно отсталый ребенок включает в себя весьма разнородную массу детей, которых объединяет наличие повреждения мозга, имеющего диффузный, т. е. широко распространенный, как бы «разлитый» характер.

Преобладающее большинство всех умственно отсталых детей учеников вспомогательной школы составляют дети-олигофрены (от греческого – малоумный). Поражение мозговых систем, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся структур, обуславливающих недоразвитие и нарушения их психики, возникает на ранних этапах развития – во внутриутробном периоде, при рождении или в первые годы жизни, т. е. до полного становления речи. При олигофрении органическая недостаточность мозга носит резидуальный (остаточный), непрогредиентный (не усугубляющийся) характер, что дает основания для оптимистического прогноза.

Дети-олигофрены характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов. Причем имеет место не только отставание от нормы, но и глубокое своеобразие и личностных проявлений, и познания. Таким образом, умственно отсталые ни в коей мере не могут быть

приравнены к нормально развивающимся детям более младшего возраста. Они иные по многим своим проявлениям.

Г. М. Дульнев, М. И. Кузьмицкая, отмечали, что дети-олигофрены способны к развитию, что по существу отличает их от слабоумных детей всех прогрессивных форм умственной отсталости, и, хотя развитие олигофренов осуществляется замедленно, атипично, со многими, подчас резкими отклонениями, тем не менее оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей, в их личностную сферу.

В. Н. Тарасов отмечал, что у умственно отсталых младших школьников обнаруживается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности. Их затрудняет решение простейших практически-действенных задач, таких, как объединение разрезанного на 2–3 части изображения знакомого объекта, выбор геометрической фигуры, по своей форме и величине идентичной соответствующему, имеющемуся на поверхности углублению («почтовый ящик») и т. п. Они выполняют подобные задания с большим количеством ошибок, после многих попыток, причем одни и те же ошибки многократно повторяются, поскольку дети, не достигнув успеха, обычно не изменяют однажды избранного способа действия. Надо сказать, что осуществление практических действий само по себе затрудняет олигофренов, поскольку их моторное и чувственное познание неполноценно.

Характеризуя мышление умственно отсталых учащихся, следует специально подчеркнуть стереотипность, тугоподвижность этого процесса. Именно поэтому применение имеющихся знаний в новых условиях вызывает у школьников затруднения и часто приводит к неправильному выполнению задания.

Специальная психология и педагогика говорит о том, что воспитание, обучение и трудовая подготовка для умственно отсталых детей даже более значимы, чем для нормально развивающихся. Это обусловлено гораздо

меньшими возможностями олигофренов самостоятельно принимать, осмысливать, сохранять и перерабатывать информацию, получаемую из окружающей среды, т. е. меньшей, чем в норме, сформированностью различных сторон познавательной деятельности. Определенное значение имеет также сниженная активность умственно отсталого ребенка, гораздо более узкий круг их интересов, а также другие своеобразные проявления эмоционально-волевой сферы.

Для продвижения ребенка-олигофрена в общем развитии, для усвоения знаний, умений и навыков существенно важным является не всякое, но специально организованное обучение и воспитание. Пребывание в обычной, кассовой школе часто не приносит ему пользы, а в ряде случаев приводит к тяжелым последствиям, к стойким, резко отрицательным сдвигам в его личности. Специальное обучение, направленное на развитие умственно отсталых детей, предусматривает, в первую очередь, формирование у них высших психических процессов, особенно мышления. Это важное направление коррекционной работы теоретически обосновано тем, что хотя ребенок-олигофрен своеобразен во всех своих проявлениях, именно дефектность мышления обнаруживается у него особенно резко и, в свою очередь, затормаживает и затрудняет познание окружающего мира. Вместе с тем, доказано, что мышление олигофрена несомненно развивается. Нормирование мыслительной деятельности способствует продвижению умственно отсталого ребенка в общем развитии и тем самым создает реальную основу для социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы.

Ребенком с нарушением интеллекта (умственно отсталым), называют такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга [1]. Олигофрения включает многообразную и многочисленную группу отклонений, в основе которых лежит недоразвитие головного мозга и всего организма. В англоязычной литературе термину «олигофрения» соответствует «mental

retardation» - «отставание в интеллектуальном развитии», «психическая отсталость», «психический дефицит», «психическая субнормальность», «умственная недостаточность», «умственный дефицит» и др. [4,26].

Из этических соображений данной категории детей используются определения: «особые», «особенные», «проблемные», «с особыми нуждами» и др. Понятие «умственно отсталый» является более общим. Оно включает в себя олигофрению и другие состояния выраженного интеллектуального недоразвития. Правильное определение понятия «умственная отсталость» имеет не только теоретическое, но и практическое значение.

Теоретическое значение такого определения состоит в том, что оно способствует более глубокому пониманию сущности аномального психического развития детей.

Классификация умственной отсталости.

Умственно отсталые дети различаются степенью выраженности дефекта, измеряемой по тесту интеллекта Векслера в условных единицах. В 1994 г. по предложению Всемирной организации здравоохранения принята Международная классификация психических и поведенческих расстройств (МКБ - 10), рассматривающая различные проявления врожденного слабоумия под единым названием «Умственная отсталость». Степень умственной отсталости определяется интеллектуальным коэффициентом IQ (отношением психического возраста к паспортному).

Таблица 1 - Классификация умственной отсталости (соотношение клинических и психометрических оценок тяжести умственной отсталости IQ, по тесту Векслера)

<b>IQ</b>	<b>Определение степени умственной отсталости по МКБ-9</b>	<b>Определение степени умственной отсталости по МКБ10</b>	<b>Другие градации умственной отсталости</b>
80 – 100	Норма (средняя)	Норма	Норма

70 – 80	Пограничные с нормой задержки развития	Пограничные формы	
50 – 70	Дебильность	Легкая	Мягкая форма
35-50	Имбецильность	Умеренная	Среднетяжелая
20-35 (40)	Тяжелая	Тяжелая	
Менее 20	Идиотия	Глубокая	Очень глубокая

Дети с легкими степенями умственной отсталости (дебильность) составляют 75 - 80%. Их уровень интеллектуального развития составляет 50 - 70 условных единиц. После обучения в специальных школах или классах, находящихся при массовых школах, или после воспитания и обучения в домашних условиях многие из них социально адаптируются и трудоустраиваются.

Дети со средней выраженностью отсталости (имбецильность) составляют примерно 15 % случаев. Их уровень интеллектуального развития составляет от 20 до 50 условных единиц. Некоторые из них (с умеренной умственной отсталостью, 35 - 49) посещают специальную школу для имбецилов или учатся в специальных классах школы для умственно отсталых или воспитываются и обучаются в домашних условиях родителями или приглашенными педагогами. Они обычно живут в семьях. Их трудоустройство затруднено.

Глубоко умственно отсталые дети (идиотия) в большинстве своем пожизненно находятся в интернатах Министерства социальной защиты населения. Некоторые, по желанию родителей, живут в семьях. Их общее количество - примерно 5 % от всех умственно отсталых детей. Мышление таких детей практически полностью неразвито, возможна избирательная эмоциональная привязанность таких детей к близким взрослым. Обычно они не овладевают даже элементарными навыками самообслуживания. Интеллектуальный коэффициент не является основанием для диагноза, но служит важным звеном в комплексной медико-психолого-педагогической

диагностике, социальной реабилитации, определении инвалидности [4,24,45].

Обучение и воспитание детей с легкой и умеренной умственной отсталостью осуществляется в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях либо в специальных классах общеобразовательных школ, либо в виде домашнего обучения. Дети-сироты и оставшиеся без попечительства родителей обучаются в специальных детских домах и школах-интернатах.

Обучение и воспитание детей с тяжелой и глубокой умственной отсталостью осуществляется в учреждениях социальной защиты. Эти дети нуждаются в постоянной помощи и наблюдении и рассматриваются как инвалиды с детства.

Умственно отсталые (слабоумные) дети – наиболее многочисленная категория аномальных детей. Они составляют примерно 1 – 3% от общей детской популяции. Понятие умственно отсталый ребенок включает в себя достаточно разнородную массу детей, которых объединяет наличие повреждения мозга, имеющего широко распространенный характер. Преобладающее большинство всех умственно отсталых детей – учеников вспомогательной школы – составляют дети-олигофрены.

При олигофрении органическая недостаточность мозга носит остаточный, не усугубляющийся характер, что дает основания для оптимистического прогноза [17,19]. Такие дети составляют основной контингент вспомогательной школы. Умственная отсталость, возникшая позднее полного становления речи ребенка, встречается относительно редко. Она не входит в понятие олигофрения. Уже в дошкольный период жизни болезненные процессы, имевшие место в мозгу ребенка-олигофрена, прекращаются. Ребенок становится практически здоровым, способным к психическому развитию. Однако развитие это осуществляется аномально, поскольку биологическая его основа патологична.

Дети-олигофрены характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов. Причем имеет место не только отставание от нормы, но и глубокое своеобразие личностных проявлений, и познания.

Таким образом, умственно отсталые дети ни в коей мере не могут быть приравнены к нормально развивающимся детям более младшего возраста. Они иные по многим своим проявлениям. Дети-олигофрены способны к развитию, что по существу отличает их от слабоумных детей всех прогрессивных форм умственной отсталости, и, хотя развитие их осуществляется замедленно, атипично, со многими, подчас резкими отклонениями, тем не менее, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в психическую деятельность детей, в их личностную сферу [21,26].

Только правильный отбор детей во вспомогательные (и иные специальные школы) имеет очень большое значение.

Наиболее многочисленной, перспективной и изученной группой умственно отсталых детей являются дети с легкой и умеренной степенью умственной отсталости. Наиболее распространенной классификацией детей с общим психическим недоразвитием (олигофренов) в нашей стране является классификация, предложенная М. С. Певзнер, в соответствии с которой выделяются пять форм [32].

При неосложненной форме ребенок характеризуется уравновешенностью основных нервных процессов. Отклонения в познавательной деятельности не сопровождаются у него грубыми нарушениями анализаторов.

Эмоционально-волевая сфера относительно сохранна. Ребенок способен к целенаправленной деятельности, однако лишь в тех случаях, когда задание ему понятно и доступно. В привычной ситуации его поведение не имеет резких отклонений [31,33]. При олигофрении, характеризующейся неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по

типу возбудимости или заторможенности, присущие ребенку нарушения отчетливо проявляются в изменениях поведения и снижении работоспособности.

У олигофренов с нарушением функций анализаторов диффузное поражение коры сочетается с более глубокими поражениями той или иной мозговой системы. Эти дети дополнительно имеют локальные дефекты речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата [43]. При олигофрении с психоподобным поведением у ребенка отмечается резкое нарушение эмоционально-волевой сферы. На первом плане у него оказывается недоразвитие личностных компонентов, снижение критичности относительно себя и окружающих людей, расторможенность влечений. Ребенок склонен к неоправданным аффектам.

При олигофрении с выраженной лобной недостаточностью нарушения познавательной деятельности сочетаются у ребенка с изменениями личности по лобному типу с резкими нарушениями моторики. Эти дети вялы, безынициативны и беспомощны. Их речь многословна, бессодержательна, имеет подражательный характер. Дети не способны к психическому напряжению, целенаправленности, активности, слабо учитывают ситуацию [32,44].

Дети - олигофрены характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, отчетливо обнаруживающимися в снижении активности познавательных процессов, особенно словесно-логического мышления. Причем имеет место не только отставание от норм, но и глубокое своеобразие личностных проявлений и всей познавательной сферы. Таким образом, умственно отсталые дети ни в коей мере не могут быть приравнены к нормально развивающимся детям более младшего возраста. Они иные по основным своим проявлениям [32,44].

Причины умственной отсталости.

Преобладающее большинство умственно отсталых детей составляют те, у которых умственная отсталость возникла вследствие различных

органических поражений, главным образом наиболее сложных и поздно формирующихся мозговых систем, в период до развития речи (до 2 - 3 лет) [32].

К основным клиническим проявлениям олигофрении относят: преобладание интеллектуального дефекта и отсутствие прогрессивности состояния. Общим признаком умственной отсталости является наличие врожденного или приобретенного в раннем детстве (до 3 лет) общего психического недоразвития с преимущественной недостаточностью интеллектуальных способностей.

Причины вызывающие умственную отсталость многочисленны и разнообразны. Их принято разделять на внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные). Они могут воздействовать в период внутриутробного развития плода, во время рождения ребенка и в первые месяцы (или годы) его жизни.

Известен ряд внешних факторов, приводящих к резким нарушениям развития. Наиболее распространенными из них являются следующие: наследственность, тяжелые инфекционные заболевания, интоксикации, дистрофии женщины во время беременности, заражение плода различными паразитами, травматические поражения плода, воспалительные заболевания мозга и его оболочки, возникшие у младенца, повышенная радиация местности, неблагоприятная экологическая обстановка, алкоголизм или наркомания родителей, особенно матери [17,43].

Психика умственно отсталых детей характеризуется следующими проявлениями.

1. Стойкое нарушение познавательной деятельности выражается в отсутствии потребности в знаниях, вялости мыслительной деятельности, неумении анализировать и обобщать, из совокупности выделять главное, проводить сравнение, находить сходство, оценивать себя и свою работу. Отмечается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности: наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического. Анализ

зрительного восприятия реального предмета или изображения отличается бедностью и фрагментарностью.

2. Восприятие характеризуется замедленным темпом и объемом, поэтому формирование знаний, освоение двигательных действий требует больше времени. Трудности восприятия пространства и времени мешают ориентироваться в окружающем, улавливать внутренние взаимосвязи. Например, подводящие упражнения часто воспринимаются как самостоятельные, не имеющие логической связи с основным упражнением.

3. Речевая деятельность развита недостаточно, страдают все ее стороны фонетическая, лексическая, грамматическая. Характерна задержка становления речи, понимания обращенной речи. Нарушение речи носит системный характер и распространяется на все функции речи — коммуникативную, познавательную, регулирующую. Причиной являются нарушения взаимосвязи между первой и второй сигнальными системами. В результате отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи, что снижает потребность в речевом общении [3,5,12,13]. Установлено, что только 30% учащихся начальных классов с легкой умственной отсталостью имеют относительно сохранный уровень развития речи, у остальных 70% отмечается системное нарушение речи различной степени тяжести.

4. Память характеризуется слабым развитием и низким уровнем запоминания, сохранения, воспроизведения. Особенно затруднено осмысленное запоминание. То, что удерживается механической памятью, тоже быстро забывается. Это касается как словесного материала, так и движения. Поэтому каждое физическое упражнение, речитатив, указание требуют многократного повторения, причем лучше запоминаются яркие, эмоциональные переживания, вызвавшие интерес. Требование запомнить материал — малоэффективно.

5. Внимание характеризуется малой устойчивостью, трудностью его распределения, замедленностью переключения. Дети не могут долго

сосредотачиваться на одном объекте, быстро отвлекаются. Это проявляется в том, что при возникновении любых трудностей они стараются их избежать и переключаются на что-то другое.

6. Существенно страдают волевые процессы. Дети крайне безынициативны, не умеют самостоятельно руководить своей деятельностью. Им свойственны непосредственные импульсивные реакции на внешние впечатления, неумение противостоять воле другого человека.

7. Эмоциональная сфера также имеет ряд особенностей. Отмечается недоразвитие, неустойчивость эмоций, отсутствие оттенков переживаний, слабость собственных намерений, стереотипность реакций. Всем детям свойственны эмоциональная незрелость, нестабильность чувств, трудности в понимании мимики и выразительных движений [3,5,12,13].

Наблюдаются случаи то выраженного эмоционального спада, то повышенной возбудимости. У детей этой категории наблюдается недоразвитие навыков игровой деятельности, они с удовольствием играют в известные, освоенные подвижные игры и с трудом осваивают новые.

При разнице психофизических характеристик, свойственных детям с разной степенью умственной отсталости, имеются и общие черты. Наиболее характерной из них является сниженная самооценка. Зависимость от родителей затрудняет формирование себя как личности, ответственной за свое поведение. Этому способствует низкий уровень навыков общения, задержка вербального развития, пассивность, повышенная подчиняемость, отсутствие инициативы, агрессивность, деструктивное поведение [3,5,12,13,43].

Младший школьный возраст – это возраст, когда даже не выявленная ранее умственная отсталость становится очевидной. Поэтому знание психолого-педагогической характеристики детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта необходимо представителям всех педагогических, психологических и медицинских специальностей, имеющих дело с детьми младшего школьного возраста.

Всем видам деятельности умственно отсталых детей присущи следующие недостатки:

1. Нарушение целенаправленности. Это выражается в том, что ребенок с умственной отсталостью плохо ориентируется в условии задачи и не понимает значимости результатов деятельности. Этому способствует и то, что такие дети не умеют преодолевать встречающиеся трудности.

2. Трудности переноса опыта в новые условия.

3. Узость мотивации, неустойчивость, скудность, одномоментность мотивов, неумение планировать свою деятельность и предвидеть ее результат.

4. Недостаточное понимание словесной инструкции, низкая произвольность внимания, частичное понимания содержания всей инструкции [3].

Таким образом, специфические особенности психики младших школьников с нарушением интеллекта ведет к необходимости учитывать данные особенности при формировании мотивации к учебной деятельности.

### **1.3 Ручной труд в системе коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками, имеющими нарушения интеллекта**

Как и массовая школа, школа, реализующая адаптированные образовательные программы для детей с нарушениями интеллекта призвана уделять большое внимание тому, чтобы психологически подготовить учащихся к трудовой деятельности [2].

Следует, однако, отметить, что наряду с общими задачами, стоящими перед массовой и специальной школами, вспомогательная школа имеет еще свои специфические задачи.

Одной из таких задач является коррекция недостатков общего психического развития умственно отсталого школьника. Эта задача

находится в тесной связи с другой, не менее важной задачей – обеспечить сознательное и прочное усвоение учащимися сообщаемых на трудовых занятиях сведений, навыков и умений.

В процессе трудового обучения у учащихся формируется правильное отношение к сообщаемым учителем сведениям и вырабатываемым навыкам. Производя на уроках труда необходимые процессы измерения, взвешивания, определяя в процессе работы форму, величину, объем, цвет и другие качества материала, с которыми он оперирует, умственно отсталый школьник убеждается в том, что сообщенные учителем знания и сведения имеют для него важное практическое значение [19].

Умственно отсталому школьнику, как известно, учение дается с большим трудом. Ему часто приходится переживать неудачи, убеждаться в том, что он не всегда в состоянии правильно выполнить задание учителя. Все это формирует у него отношение к учению как к мало доступной для него деятельности. Следует также иметь в виду, что важность учения, его пользу и значимость для общества можно достаточно полно осознать лишь с позиций будущего, с точки зрения той роли, которую оно сыграет в общественно-трудовой деятельности учащегося по окончании школы. Такое осознание дается умственно отсталому ученику с большим трудом даже при очень хорошей постановке воспитательной работы в школе [11].

Совсем другие результаты получаются при соединении обучения с трудом. Результаты труда можно ощутить непосредственно. Сама работа и получаемый продукт – поделки, игрушки, изделия – вызывают у учащегося живой интерес и побуждают его к активной и целенаправленной деятельности.

В школе, реализующей адаптированные образовательные программы для детей с нарушениями интеллекта, при работе с детьми применяются различные виды трудовой деятельности. Трудовая деятельность может протекать в процессе учебной деятельности на уроке, и во внеурочной деятельности.

Трудовую деятельность можно разделить на четыре основных вида: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд по уходу за растениями и животными, ручной труд. Разделение это условно, так как четких границ между ними нет. Например, застилая свою постель, ребенок, с одной стороны, занимается самообслуживанием, а с другой – помогает навести порядок и в доме; ухаживая за животными, особенно в сельской местности, ребенок участвует в работе по хозяйству.

Особое внимание уделяется таким видам как ручной труд и общественно-полезный труд.

Так, большое внимание уделялось ручному труду в первых вспомогательных школах Петербурга и Москвы, организованных Е. К. Грачевой и М. П. Постовской. Характеризуя особенности программы вспомогательной школы, М. П. Постовская отмечает, в частности, что «она (программа) предусматривает обучение девочек домоводству, а мальчиков – ремесленному ручному труду».

Ручной труд развивает конструкторские умения и навыки, играет большую роль в умственном и эстетическом воспитании ребенка, развитии его творческих, технических способностей.

Ручной труд является важнейшим видом труда в школах, реализующих адаптированные образовательные программы для детей с нарушениями интеллекта. Ручной труд направлен на обучение детей работе с различными материалами. Кроме того, ручной труд оказывает коррекционное влияние на умственное развитие младших школьников. Так, например, специальное внимание на уроках ручному труду уделено воспитанию у умственно отсталых учащихся привычки обдумывать задание не приступать сразу к его исполнению. В этом отношении трудно переоценить значение аппликационных работ, при выполнении которых необходимо предварительно определить место приклеивания отдельных частей аппликации, а так же соблюдать последовательность их приклеивания. В процессе таких занятий у учащихся вырабатываются

навыки организованности, умения действовать по заранее составленному плану.

Аппликационные работы используются для развития пространственного представления, так как умственно отсталые учащиеся испытывают значительные трудности в правильном расположении деталей относительно друг друга., а так же в самостоятельном употреблении соответствующих слов: наверху, в середине, вокруг, над справа, слева и др. При изготовлении аппликации из геометрических фигур осуществляются межпредметные связи с уроками по математике [6].

Еще больше значения придается общественно-полезному труду. Следует отметить, что для повышения интереса и активности умственно отсталых школьников в процессе обучения необходимо, чтобы они осознавали важность и полезность того, что они делают, понимали, что результаты их деятельности имеют известное практическое и общественное значение. Такому осознанию содействует соединение обучения с общественно полезным трудом [19].

Умственно отсталые школьники в большей степени, чем нормальные, нуждаются в том, чтобы их научили применять на практике приобретенные в школе знания. Сообщенные в школе знания и сведения превращаются у умственно отсталого школьника в мертвый груз, если специально не учить его пользоваться ими в процессе выполнения общественно полезной деятельности.

Лучшие учителя во времена отечественной вспомогательной школы и на современном этапе с целью приближения учебного процесса к жизни и возможностям умственно отсталых школьников стараются связать его с общественно полезным трудом. Это способствует повышению интереса учащихся к учебному материалу, побуждает их к лучшему усвоению его и к активной самостоятельной деятельности.

Значительный интерес в этом отношении представляет опыт прошлых лет, например, вспомогательной школы-интерната г. Горького. Придавая

большое значение работе учащихся в школьном саду и на учебно-опытном участке, учительница С. Т. Шанина связывает проходимый на уроках естествознания материал с этой работой [4].

Как указывает В. В. Воронкова для подготовки школьников к труду в условиях массового производства недостаточно формирования только двигательных трудовых навыков. Не менее важной задачей является развитие их общетрудовых умений (процессы ориентировки в задании, планирования, самоконтроля) [12].

С этих позиций развивалась новая ветвь профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ – сельскохозяйственный труд (Е. А. Ковалева, О. Д. Кудряшова, Я. А. Якушев, Е. Я. Якушева).

На основе исследований о доступности умственно отсталым школьникам некоторых видов работ в овощеводстве, садоводстве и животноводстве разработаны программы по сельскохозяйственному труду.

В настоящее время школа, реализующая адаптированные образовательные программы для детей с нарушениями интеллекта, обеспечена программами по 5 видам труда в городских условиях (столярному, слесарному, картонажно-переплетному, швейному, обувному) и специальными программами для школ с сельскохозяйственным профилем обучения или находящихся в сельской местности (сельскохозяйственный труд, столярно-плотничное и штукатурно-малярное дело). Перспективны программы, разработанные С. Л. Мирским по обслуживающему труду и Е. А. Ковалевой по цветоводству и декоративному садоводству, как для школ сельской местности, так и городских школ. Исходя из местных условий, в ряде школ обучение ведется тем видам труда, по которым учащиеся могут быть трудоустроены (трикотажное дело, вязальное дело, цветоводство, сетевязальное дело, кулинария, обработка рыбы и др.).

Все проводимые исследования и богатая практика работы вспомогательной школы помогают решать многие вопросы подготовки

умственно отсталых учеников к жизни в обществе и труду в условиях общего производства, т. е. их социальной и трудовой адаптации.

Таким образом, в школах, реализующих адаптированные образовательные программы для детей с нарушениями интеллекта, применяются различные виды трудовой деятельности. Трудовая деятельность может протекать в процессе учебной деятельности на уроке, и во внеурочной деятельности. Используются такие виды трудовой деятельности как: самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд по уходу за растениями и животными, ручной труд.

### **Выводы по первой главе**

Анализ литературных источников показал, что проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Все определения мотивации, так или иначе, сходны в одном: под мотивацией понимаются активные движущие силы, определяющие поведение живых существ. С одной стороны – побуждение, навязанное извне, а с другой стороны – самопобуждение.

Одним из основных видов мотивации является мотивация к учебной деятельности. Направленность учащихся на учебный процесс определяется одновременно несколькими мотивами. Их наличие в определённых сферах учебной деятельности может, как снижать, так и повышать уровень тревожности, обеспечивая соответственно успешность учебной деятельности, либо – падение её продуктивности.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного психического и личностного развития. У ребёнка меняется социальная ситуация развития, ведущая деятельность, происходят изменения в развитии психики. В процессе становления личности в результате взаимодействия эмоций, чувств, моральных знаний, навыков и привычек

возникают специфические для нравственного формирования важнейшие личностные новообразования.

Категория обучающихся с нарушениями интеллекта – наиболее многочисленная среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и неоднородная по составу группа школьников. Среди причин возникновения интеллектуального нарушения могут фигурировать органическая и/или функциональная недостаточность центральной нервной системы, конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, неблагоприятные условия воспитания, психическая и социальная депривация.

Все обучающиеся с нарушениями интеллекта испытывают в той или иной степени выраженные затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и/или поведения.

В ходе теоретического изучения проблемы мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта можно обозначить следующие основные положения, которые должны учитываться и учителями, и родителями:

- мотивация учения оказывает непосредственное влияние на эффективность обучения;

- младший школьный возраст характеризуется сменой ведущего вида деятельности с игрового на учебный, что влияет на уровень развития мотивации учения;

- интеллектуальная недостаточность в ходе обучения затрудняет формирование мотивации к учебной деятельности, т.к. мотивация учения у младших школьников с нарушениями интеллекта снижена, и это негативно отражается на эффективности образовательного процесса;

– мотивация к учебной деятельности формируется в процессе трудового обучения. Производя на уроках ручного труда необходимые процессы измерения, взвешивания, определяя в процессе работы форму, величину, объем, цвет и другие качества материала, с которыми он оперирует, младший школьник с нарушениями интеллекта убеждается в том, что сообщенные учителем знания и сведения имеют для него важное практическое значение.

## **ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ ТРУДА**

### **2.1 Выявление уровня сформированности мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта**

С целью практического обоснования выводов, полученных в ходе теоретического изучения проблемы формирования мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта на уроках ручного труда, была проведена опытно-экспериментальная работа, которая включала констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступило образовательное учреждение КГУ «Костанайский специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат» для детей с ООП № 2» Управления образования акимата Костанайской области.

В опытно-экспериментальной работе приняли участие 10 учащихся 2 коррекционного класса с диагнозом «умственная отсталость легкой степени». В группе 6 мальчиков и 4 девочки.

Цель констатирующего эксперимента: изучить уровень сформированности мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта.

Для решения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

1. Подобрать методики диагностики мотивации учебной деятельности детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта.
2. Провести психодиагностическое исследование по выявлению уровня сформированности мотивации учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта.

Для проведения констатирующего эксперимента мы подобрали следующие методики изучения мотивации к учебной деятельности:

1. Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой [43].

Цель методики: выявить степень адаптированности к школе и уровень мотивации учения.

Анкета состоит из 10 вопросов (Приложение А).

По ключу подсчитываются ответы, определяются уровни мотивации.

Первый уровень: 25–30 баллов – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности. У таких детей есть познавательный мотив, стремление наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой требования. Ученики четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и т.п.

Второй уровень: 20–24 балла – хорошая школьная мотивация. Подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, а при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жёстких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

Третий уровень: 15–19 баллов – положительное отношение к школе, но школа привлекает таких детей внеучебной деятельностью. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый портфель, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. В рисунках на школьную тему такие ученики изображают, как правило, школьные, но не учебные ситуации.

Четвёртый уровень: 10–14 баллов – низкая школьная мотивация. Эти дети посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьёзные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой.

Пятый уровень: ниже 10 баллов – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация. Такие дети испытывают серьёзные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Маленькие дети (6 лет) часто плачут, просятся домой. В других случаях ученики могут проявлять агрессию, отказываться выполнять задания, следовать тем или иным нормам и правилам. Часто у подобных школьников отмечаются нервно-психические нарушения. Рисунки таких детей, как правило, не соответствуют предложенной школьной теме, а отражают индивидуальные пристрастия ребёнка.

2. Методика исследования мотивации учения (разработана М. Р. Гинзбург, экспериментальные материалы и система оценок И. Ю. Пахомовой и Р. В. Овчаровой) [52].

Оборудование: стимульный материал к методике (Приложение Б).

Инструкция:

«Сейчас я прочитаю тебе рассказ».

№1. «Мальчики (девочки) разговаривали о школе. Первый мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. Если бы не мама, я бы в школу не ходил». На стол перед ребёнком выкладываем карточку с рисунком №1: женская фигура с указывающим жестом, перед ней фигура ребёнка с портфелем в руках. (Внешний мотив.)

№2. Второй мальчик (девочка) сказал: «Я хожу в школу потому, что мне нравится делать уроки. Даже если бы школы не было, я всё равно бы учился».

Выкладываем карточку с рисунком № 2 – фигура ребенка, сидящего за партой. (Учебный мотив.)

№3. Третий мальчик (девочка) сказал: «Я хожу в школу потому, что там весело и много ребят, с которыми можно поиграть».

Выкладываем карточку с рисунком № 3: фигурки двух детей играющих в мяч. (Игровой мотив.)

№4. Четвёртый мальчик (девочка) сказал: «Я хожу в школу потому, что хочу быть большим. Когда я в школе, я чувствую себя взрослым, а до школы я был маленьким». Выкладываем карточку с рисунком № 4: две фигурки, изображённые спиной друг к другу: у той, что повыше, в руках портфель, у той, что пониже, игрушечный автомобиль. (Позиционный мотив.)

№5. Пятый мальчик (девочка) сказал: «Я хожу в школу потому, что нужно учиться. Без учения никакого дела не сделаешь, а выучишься - и можешь стать, кем захочешь».

Выкладываем карточку с рисунком № 5: фигурка с портфелем в руках направляется к зданию. (Социальный мотив.)

№6. Шестой мальчик (девочка) сказал: «Я хожу в школу потому, что получаю там пятёрки». Психолог выкладывает карточку с рисунком № 6: фигурка ребёнка, держащего в руках раскрытую тетрадь. (Отметка.) После прочтения рассказа задаём вопросы:

- А как по-твоему, кто из них прав? Почему? (Выбор 1)
- С кем из них ты хотел бы вместе играть? Почему? (Выбор 2)
- С кем из них ты хотел бы вместе учиться? Почему? (Выбор 3)

Дети последовательно осуществляют три выбора. Если содержание недостаточно прослеживается в ответе ребёнка, необходимо задать контрольный вопрос: «А что этот мальчик сказал?», чтобы быть уверенным

в том, что ребенок произвёл свой выбор, исходя именно из содержания рассказа, а не случайно указал на одну из шести картинок.

Обработка результатов. Ответы (выбор определенной картинки) экспериментатор заносит в таблицу и затем оценивает.

Ответы учеников (выборы определенных картинок) заносятся в общую таблицу, из которой становится известно общее число выборов каждой картинке по всей выборке детей. Количество знаков «+» в каждой колонке свидетельствует о том, сколько раз была выбрана та или иная картинка (соответствующий мотив). Подсчитывается процентное соотношение между всеми мотивами и делается вывод о преобладающих тенденциях в мотивациях детей.

Контрольный выбор добавляет к общей сумме баллов количество баллов соответствующего выбора.

Мотивация к учебной деятельности диагностируется по наибольшему количеству баллов (доминирующая мотивация). Иногда ребенок может руководствоваться и другими мотивами. Об отсутствии мотивации обучения свидетельствует ограниченность предпочтений, т.е. школьниками практикуются различные подходы к тем или иным ситуациям.

Из ответов-выборов делается вывод о сущности ведущего мотива учебной деятельности.

Выбор ребенком одной и той же картинки три раза подряд, а также ответы на вопросы, подтверждающие осознанность его выбора, свидетельствуют о наличии одного ведущего мотива.

Выбор ребенком одной и той же картинки два раза подряд и ответы на вопросы, подтверждающие осознанность его выбора, свидетельствуют о наличии одного ведущего мотива, а также другого мотива, менее значимого.

Если ребенок выбирает три разных картинки и осознанно объясняет свои выборы, то это свидетельствует о разносторонней мотивации, ведущим следует считать мотив, обозначенный первой выбранной картинкой.

Когда ребенок выбирает 3 разных картинки и не может рационально объяснить свои выборы, это может свидетельствовать о недостаточном развитии мотивационной составляющей при подготовке к школе. Но условно ведущим следует считать мотив, обозначенный первой выбранной картинкой.

- внешний мотив – 0 баллов (низкий);
- учебный мотив – 5 баллов (высокий);
- позиционный мотив – 3 балла (средний);
- социальный мотив – 4 балла (высокий);
- отметка – 2 балла (средний);
- игровой мотив – 1 балл (низкий);

Необходимо подсчитать, сколько баллов набрано отдельно, по каждому мотиву.

Баллы выбранных картинок суммируются и на их основе по оценочной таблице выявляются уровни мотивации (таблица 1).

Таблица 1 – Оценка уровней мотивации к учебной деятельности

Уровни мотивации	Выборы картинок			Общая оценка по уровням мотивации (в баллах)
	5	5	5	
I	5	5	5	13–15
II	4	4	4	10–12
III	3	3	3	7–9
IV	2	2	2	4–6
V	0–1	0–1	0–1	До 3

I – очень высокий уровень мотивации, преобладание учебных мотивов, возможно наличие социальных мотивов.

II – высокий уровень учебной мотивации, преобладание социальных мотивов, возможно присутствие учебного и позиционного мотивов.

III – нормальный уровень мотивации, преобладание позиционных мотивов, возможно присутствие социального и оценочного мотивов.

IV – сниженный уровень мотивации, преобладание оценочных мотивов, возможно присутствие позиционного и игрового (внешнего) мотивов.

V – низкий уровень учебной мотивации, преобладание игровых или внешних мотивов, возможно присутствие оценочного мотива.

По методике «Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой» в экспериментальной группе (рисунок 1):

1) Высокий уровень школьной мотивации показал 1 ребенок (10 %). У него уже в достаточной степени сформирован познавательный мотив, он следует всем указаниям учителя, добросовестен и ответственен.

2) Второй уровень – хорошая школьная мотивация – у 2 детей (20 %). Эти дети успешно адаптировались в школьной обстановке, справляются с учебной нагрузкой.

3) Третий уровень – у 4 детей (40 %). Дети положительно относятся к школе, но мотивы преобладают внеучебные (игровые).

4) Четвертый уровень – у 3 детей (30 %). Дети недостаточно охотно посещают школу, на уроках часто занимаются посторонними делами, играми, испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности.

5) Пятый уровень – не диагностирован ни у кого. Дезадаптации не наблюдается.

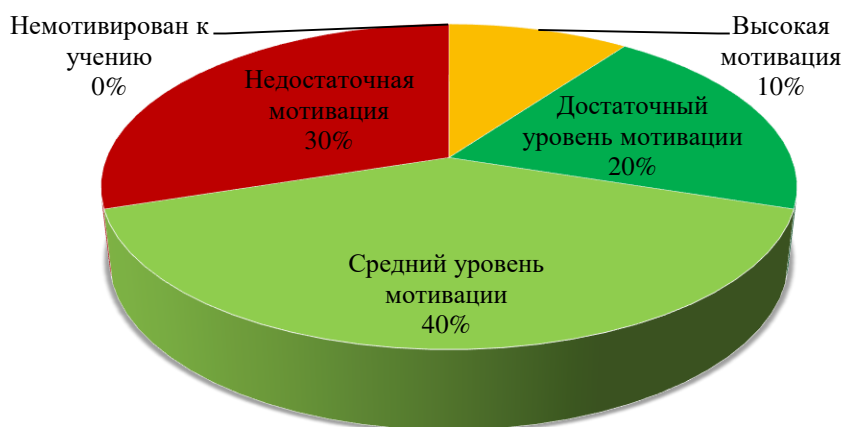


Рисунок 1 – Результаты диагностики младших школьников с нарушениями интеллекта по методике «Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой»

Таким образом, у большинства детей наблюдается второй, третий и четвертый уровень школьной мотивации. Дети в целом положительно относятся к школе, но часто на уроках занимаются посторонними делами, не могут сосредоточиться.

По методике исследования мотивации учения получены следующие результаты (рисунок 2):

1) В группе младших школьников с нарушениями интеллекта очень высокий уровень мотивации не наблюдается ни у кого из детей.

2) Высокий уровень показал 1 испытуемый (10 %). Преобладают социальные мотивы, есть и учебные.

3) Нормальный уровень показали 4 детей (40 %). У этих детей преобладают позиционные мотивы, также имеются социальные и оценочные.

4) Сниженный уровень – у 3 детей (30 %). У таких школьников преобладают оценочные мотивы, есть позиционные и внешние (игровые).

5) Низкий уровень учебной мотивации – у 2 детей (20 %). У них преобладают внешние (игровые мотивы), также имеются и оценочные.

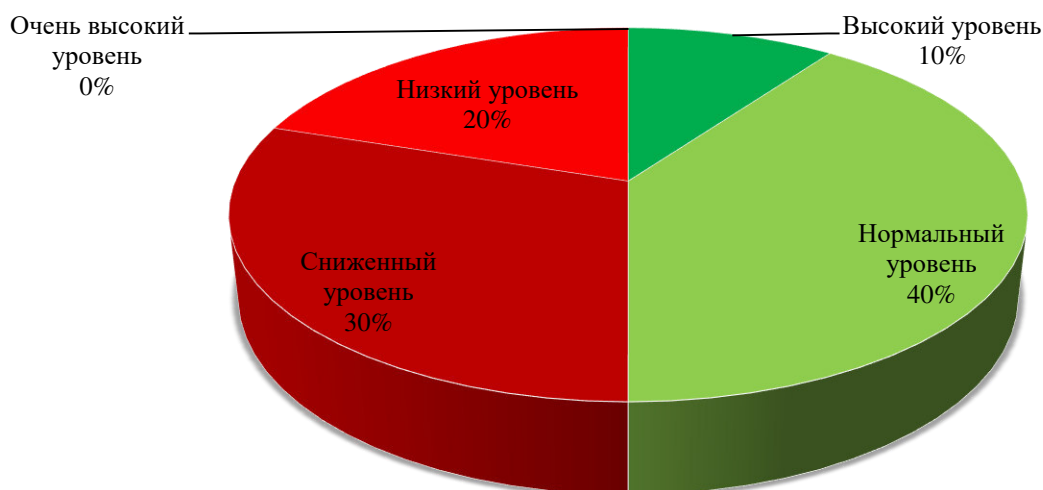


Рисунок 2 – Результаты диагностики младших школьников с нарушениями интеллекта по методике исследования мотивации учения

Таким образом, изучив уровень сформированности мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта, мы пришли к следующим выводам: у обследованных младших школьников имеется недостаточный уровень сформированности мотивации к учебной деятельности. Преобладают социальные, позиционные и оценочные мотивы. Практически половина детей осуществляет учебную деятельность под действием внешних (игровых мотивов). Учебные мотивы ещё развиты недостаточно, необходимо изыскивать методы и приёмы, а так же условия формирования мотивации учения.

## **2.2 Разработка и реализация коррекционного курса уроков ручного труда с целью формирования мотивации к учебной деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта**

Результаты констатирующего эксперимента показали, что обучающиеся с умственной отсталостью на начальном уровне школьного образования имеют особенности в формировании мотивации к учебной деятельности. Для повышения уровня сформированности мотивации к учебной деятельности у указанной категории обучающихся требуется коррекционная работа.

В рамках формирующего эксперимента, для формирования мотивации к учебной деятельности у обучающихся с нарушениями интеллекта, составлена программа коррекционного курса.

Программа – это документ, который определяет содержание и структуры дисциплины, ее место и значение в системе подготовки обучающихся.

## **Пояснительная записка**

Коррекционно-развивающий курс разработан для обучающихся 2 класса с умственной отсталостью легкой степени с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающих коррекцию нарушений развития.

Коррекционно-развивающий курс разработан на основе адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) КГУ «Костанайский специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат» для детей с ООП № 2» Управления образования акимата Костанайской области.

Ручной труд имеет серьезное коррекционно-развивающее значение. Уроки ручного труда обеспечивают значительное влияние на интеллектуальную, эмоциональную и двигательные сферы, содействуют формированию личности обучающегося с умственной отсталостью, воспитанию у него необходимых для самостоятельной жизни навыков и привычек.

Коррекционный курс реализуется частично на уроках ручного труда, при использовании дидактических игр, наглядных материалов, графических упражнений.

**Цель** курса: коррекция учебной деятельности посредством ручного труда, способствующая оптимизации психического развития обучающихся и более высокой мотивации к учебной деятельности.

### **Задачи:**

Коррекционно-образовательные:

1. Обучить простейшим безорудийным приемам (сгибание бумаги, скатывание, сплющивание и вытягивание пластилина и т.д.).
2. Закрепить проговаривание стихов одновременно с движениями пальцев рук.

3. Формировать умение анализировать собственные продукты деятельности.

Коррекционно-развивающие:

1. Развивать тактильную чувствительность рук в процессе создания поделок.

2. Развивать силу мышечного напряжения руки.

3. Развивать умение производить точные движения кистью и пальцами рук.

Коррекционно-воспитательные:

1. Воспитывать аккуратность, трудолюбие и желание добиваться успеха собственным трудом.

2. Воспитывать внимательность к выполнению заданий.

3. Воспитывать уважение к педагогу.

Коррекционный курс реализуется частично на уроках ручного труда, при использовании дидактических пособий.

Форма – урок с использованием различного рода наглядности, с элементами упражнений, игр для развития мелкомоторной деятельности, ручной умелости.

Методы – словесные методы (устное изложение, беседа), практические методы работы, наглядные методы (показ, исполнение педагогом, работа по образцу).

Коррекционно-развивающий курс разработан для обучающихся 2 класса, реализуется в процессе уроков труда. Сроки реализации – 34 часа, 1 час в неделю, в течение 1 учебного года.

Обучающиеся с умственной отсталостью осваивают коррекционно-развивающий курс в соответствии с их возможностями к обучению и темпом усвоения программного материала.

За счет постоянной смены видов деятельности и переключения внимания, обучающиеся смогут активно заниматься на уроках и не переутомляться.

## **Планируемые результаты освоения коррекционного курса**

Личностные и предметные результаты освоения коррекционно-развивающего курса обучающимися с нарушениями интеллекта:

Личностные:

- положительное отношение к учителю, эмоционально-положительные проявления к сотрудничеству со знакомым взрослым;
- самостоятельность в выполнении учебных заданий;
- определять и высказывать под руководством педагога самые простые общие для всех людей правила поведения.

Предметные:

- выполнять изделия с частичной помощью учителя и самостоятельно;
- придерживаться плана при выполнении изделий;
- правильно располагать детали, соблюдать пропорции и размеры;
- следовать при выполнении работы инструкциям учителя.

## **Содержание коррекционного курса**

Для решения задач, поставленных программой, предусмотрены четыре вида занятий: «Работа с бумагой», «Формирование графического навыка», «Игры и действия с предметами», «Работа с пластилином».

1. Работа с бумагой. Дети знакомятся со свойствами бумаги, постигают начало плоскостной и пространственной геометрии.

2. Формирование графического навыка. Поможет улучшить координацию движения пальцев и кистей рук, развить мускульную и тактильную память, кроме этого обучающийся учится правильно держать ручку и карандаш, что очень важно в процессе деятельности.

3. Игры и действия с предметами. Для формирования тонких движений рук, совершенствования двигательных навыков, развития моторных координаций и оптико-пространственных представлений используются предметы различные по размеру, материалу, фактуре, структуре.

4. Работа с пластилином. Занятия лепкой способствуют развитию чувства осязания обеих рук. И лепка подводит обучающихся к умению ориентироваться в пространстве, к освоению некоторых математических и геометрических представлений.

### Тематическое планирование

Основное содержание коррекционного курса рассчитано на 34 часа. Коррекционный курс реализуется с применением различных наглядностей, раздаточных материалов (таблица 2).

Таблица 2 – Тематическое планирование коррекционного курса по формированию мотивации к учебной деятельности на уроках ручного труда

№	Тема занятия	Содержание	Часы
1	Работа с бумагой «Осенние листочки»	Проведение пальчиковой игры. Рассматривание образца. Самостоятельное изготовление поделки (используя прием разрыва бумаги на кусочки разного размера).	1
2	Бусы для мамы	Пальчиковая гимнастика. Самомассаж. Рассматривание образца изделия. Ознакомление с алгоритмом выполнения задания. Изготовление бус. Демонстрация полученных изделий.	1
3	Работа с бумагой «Яблоки в корзине»	Учить мять бумагу, скатывать из неё комочки, обмакивая в клей приклеивать их к картону. Пальчиковый игра-тренинг (составление фигур из пальцев). Рассматривание образца. Повторение техники безопасности. Самостоятельное изготовление поделки. Анализ выполненной работы.	1
4	Ветка рябины (коллективная работа)	Продолжать учить скатывать маленькие кусочки бумаги в плотный комочек и составлять из них гроздь рябины. Укреплять кисти рук, развивать мелкую моторику. Проведение пальчиковой игры.	1
5	Ветка рябины (коллективная работа)	Объявление темы. Обсуждение алгоритма по выполнению коллективной работы. Оценка коллективной работы.	1
6	Вырезание прямых линий по контуру	Развивать умение использовать ножницы. Игра для пальчиков «Чудесный мешочек» (выбрать на ощупь из 3х игрушек одну нужную). Обсуждение правил безопасности при работе с ножницами. Выполнение работы.	1
7	Работа с ножницами. Вырезание геометрических фигур.	Продолжать развивать умение использовать ножницы. Пальчиковая гимнастика. Обсуждение правил безопасности при работе с ножницами. Выполнение работы.	1

8	Работа с бумагой. Изготовление игрушек с основой «конус».	Формировать умение изготавливать несложные конструкции изделий по рисунку. Самомассаж. Обсуждение алгоритма по выполнению работы. Изготовление поделки. Оценка работы.	1
9	Лепка «Овощи», «Фрукты»	Развивать координацию движений, согласованность движений на разные группы мышц (по инструкции) Пальчиковая гимнастика «Пианино». Самомассаж. Игра с грецкими орехами «Не урони». Правила техники безопасности при работе с пластилином. Изготовление изделий из пластилина (огурец, помидоры, редис, яблоко, банан, слива)	2
10	Работа с пластилином. Лепка животных.	Развивать навык раскатывания и отщипывания пластилина. Пальчиковая гимнастика «Ягоды». Игра для пальчиков «Чудесный мешочек, найти ягоды среди других предметов». Изготовление животных (еж, кот) по образцу. Выставка полученных работ.	2
11	Наматывание ниток на катушку.	Развитие точности и динамичности движений рук. Пальчиковая гимнастика. Знакомство с нитками. Разматывание и наматывание ниток на катушку.	1
12	Пальчиковый игротренинг. Составление фигур из пальцев.	Развитие статической координации рук. Составление статических фигур из пальцев по показу учителя.	1
13	Обводка по трафаретам. Штриховка «Фрукты»	Развитие навыка обводки линий по контуру и навыка штриховки. Пальчиковая гимнастика: «За работу» Обводка по контуру фруктов (яблоко, груша, банан) и их штриховка.	1
14	Графические упражнения. Рисование простых узоров	Пальчиковая гимнастика: «Игрушки в корзине», Выполнение графических упражнений в форме дидактических игр.	1
15	Чертим по линейке	Развитие навыка черчения по линейке. Пальчиковая гимнастика: «Выучим названия пальчиков». Черчение отрезков. Черчение геометрических фигур.	1
16	Игры со скрепками	Развитие точных дифференцированных движений пальцев рук Пальчиковая гимнастика, самомассаж. Игры со скрепками «Животные на свободе» «Маленький веер» «Вот так улов» «Бусы для красавицы» «Цепочка из скрепок»	1
17	Аппликация с пуговицами	Развивать ловкость и точность мелких движений Пальчиковая гимнастика. Самомассаж. Игра с пуговицами «Сортировка пуговиц». Выполнение аппликации по образцу. Анализ выполненных работ.	1
18	Игры с прищепками	Развивать мелкую моторику рук, координацию действий обеих рук. Инсценирование руками стихов по образцу учителя «Моя семья» Самомассаж. Игры с прищепками «Кусачки» «Ловим раков» «Жучки играют в прятки» «Бабочки прилетели»	1

19	Изготовление изделий способом складывания – «гармошка»	Формировать прием сгибания бумаги. Пальчиковая гимнастика: «Дружба». Демонстрация игрушки «Гармошка», описание. Выполнение изделия. Анализ и обсуждение полученных работ.	1
20	Обводка по трафаретам. Штриховка «Транспорт»	Развитие навыка обводки линий по контуру и навыка штриховки. Пальчиковая гимнастика: «За работу » Обводка по контуру фигур транспорта (легковой автомобиль, машина с прицепом) и их штриховка.	1
21	Резиночки	Развивать координацию тонких движений пальцев рук, ловкость и быстроту реакции Пальчиковая гимнастика. Игра по методике «Дорожки». Игры с резинками «Башенка», «Шарик», «Сделай как я».	1
22	Графические упражнения	Развивать точность движений рук. Выполнение графический упражнений «Дорожки», «Дождик», «Парашютист».	1
23	Изготовление стаканчика из бумаги по образцу	Познакомить с приемом складывания листа с угла на угол и умения его разглаживать	1
24	Открытка к 8 марта	Развитие навыка обводки по контуру и навыка закрашивания	1
25	Сортировка крупяных изделий. Игра «Золушка».	Развивать точность выполнения движений с мелкими предметами. Сортировка крупяных изделий.	1
26	Работа с пластилином «Цветы»	Научить новой технике работы с пластилином «размазывание пластилина». Нарисовать цветок пластилином по контуру.	1
27	Работа с пластилином «Грибы»	Научить новой технике работы с пластилином «размазывание пластилина». Нарисовать цветок пластилином по контуру.	1
28	Обводка по трафаретам. Штриховка «животные»	Развитие навыка обводки линий по контуру и навыка штриховки. Пальчиковая гимнастика: «За работу » Обводка по контуру фигур животных (еж, белка) и их штриховка.	1
29	Обводка рисунка и дальнейшее вырезание «Зеленый лес»	Развитие навыка обводки линий по контуру и навыка работы с ножницами.	2
30	«Улитка» (лепка путем закручивания жгутиков)	Уточнение и расширение знаний обучающихся о свойствах пластилина и формирования умений работать с ним. Пальчиковая гимнастика «Пианино». Самомассаж. Выполнение практической работы.	1
31	Веселые шнурочки	Развитие ручной ловкости. Пальчиковая гимнастика. Дидактическая игра «Подбери пару». Техника шнуровки. Игра шнуровка «Зашнуруй ботинок»	1
32	Коллективная работа «Колобок»	Развивать точные движения рук, умение работать в коллективе. Пальчиковая гимнастика «Мы друзья». Самомассаж. Игра «Сбей кеглю». Выполнение практического задания.	1

## **Материально-техническое обеспечение**

Дидактический материал: раздаточный материал, тематические карточки, цветная бумага, цветной и белый картон, клей, пластилин, ножницы, цветные нитки.

Наглядные пособия: муляжи овощей, фруктов, игрушки.

Представленная программа коррекционного курса была реализована с группой детей 2 коррекционного класса в составе 10 учащихся с диагнозом «умственная отсталость легкой степени» в 2024–2025 уч. году с целью оценки роли уроков ручного труда в формировании мотивации к учебной деятельности.

### **2.3 Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы по формированию мотивации учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта на уроках ручного труда**

После проведения формирующего эксперимента был организован контрольный. Для этого мы снова применили те же диагностические методики, что и в констатирующем эксперименте.

По методике «Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой» в экспериментальной группе мы получили следующие результаты, представленные на рисунке 3.

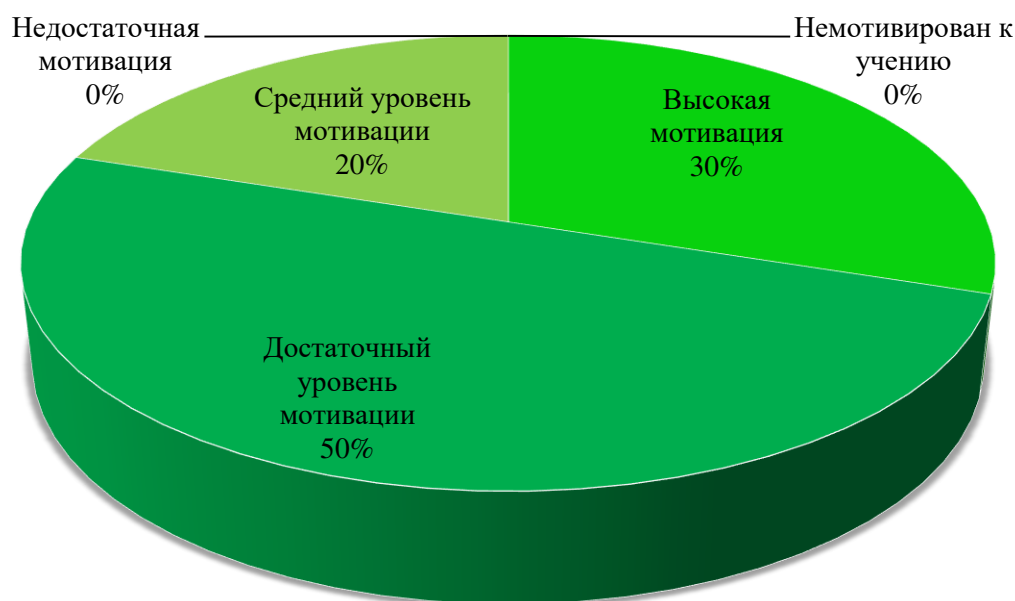


Рисунок 3 – Результаты диагностики младших школьников с нарушениями интеллекта по методике «Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой» (итоговый срез)

Высокий уровень школьной мотивации показали 3 школьника (30 %). У них уже в достаточной степени сформирован познавательный мотив, они следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны.

Второй уровень – хорошая школьная мотивация – у 5 детей (50 %). Эти дети успешно адаптировались в школьной обстановке, справляются с учебной нагрузкой.

Третий уровень – у 2 детей (20 %). Дети положительно относятся к школе, но мотивы преобладают внеучебные (игровые).

Четвертый и пятый уровень – не диагностированы ни у кого.

Таким образом, у всех детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта после реализации коррекционного курса уроков по ручному труду наблюдается от среднего до высокого уровня школьной мотивации. Дети стали лучше относиться как к школе в целом, так и к процессу обучения в частности.

Результаты повторной диагностики по методике исследования мотивации учения представлены на рисунке 4.

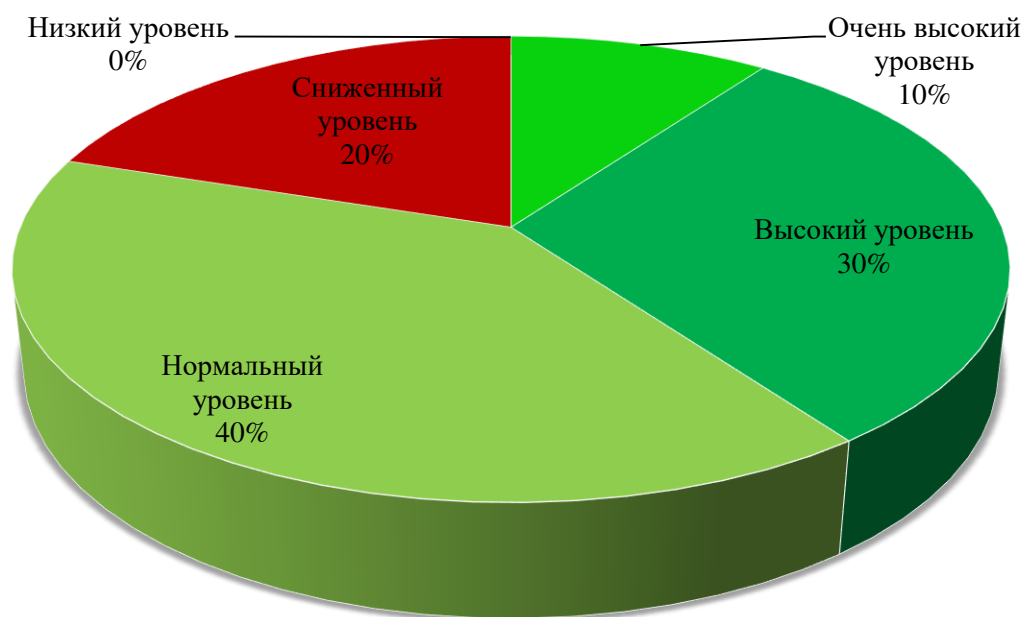


Рисунок 4 – Результаты диагностики младших школьников с нарушениями интеллекта по методике исследования мотивации учения (итоговый срез)

В группе младших школьников с нарушениями интеллекта очень высокий уровень мотивации показал 1 ребенок. Преобладают учебные мотивы. Ребенок учится с удовольствием. Хорошо усваивает материал.

Высокий уровень имеют 3 испытуемых (30 %). Преобладают социальные мотивы, есть и учебные.

Нормальный уровень показали 4 детей (40 %). У этих детей преобладают позиционные мотивы, также имеются социальные и оценочные.

Сниженный уровень – у 2 детей (20 %). У таких школьников преобладают оценочные мотивы, есть позиционные и внешние (игровые).

Низкий уровень учебной мотивации не показал никто.

Проанализировав результаты опытно-экспериментальной работы по формированию мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта посредством уроков ручного труда, мы пришли к выводу: у обследованных младших школьников с умственной отсталостью

легкой степени наблюдается заметная положительная динамика в развитии мотивации к учебной деятельности. Дети стали активнее на уроках. Создание положительной эмоциональной атмосферы, ситуации успеха, использование адекватных методических и технических условий позволили повысить мотивированность учащихся. В контрольной группе подобных изменений не выявлено.

На рисунке 5 представлена диаграмма, отображающая обобщенные результаты диагностик в сравнении.

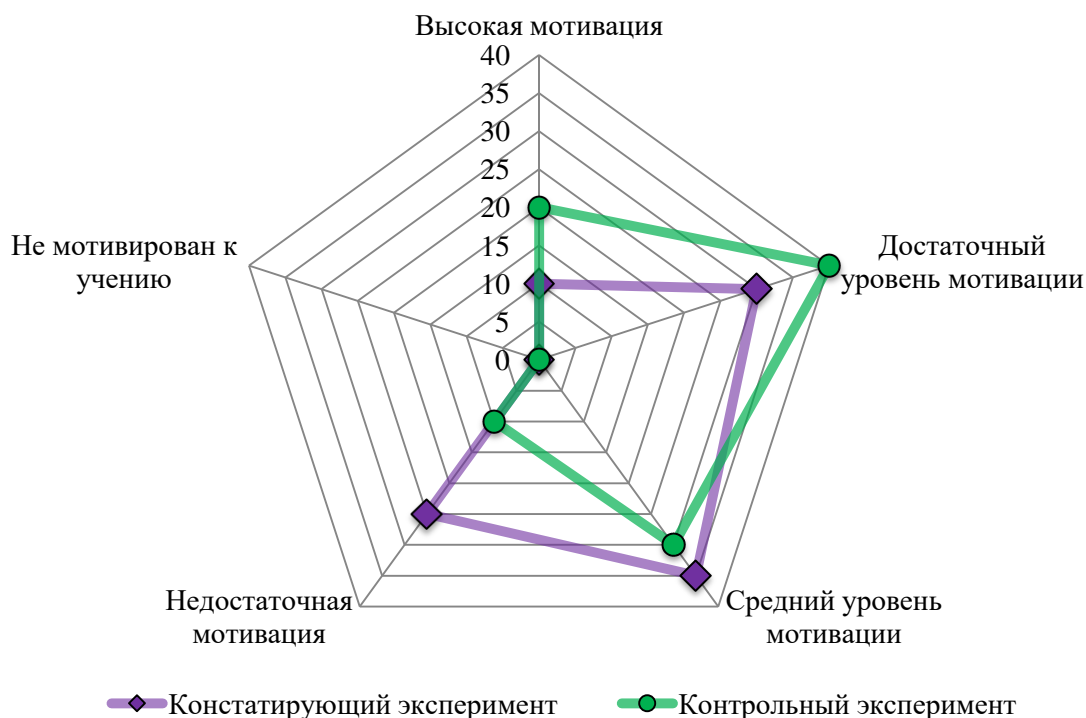


Рисунок 5 – Сравнительные результаты распределения младших школьников с нарушениями интеллекта по уровням мотивации к учебной деятельности до и после реализации коррекционного курса уроков ручного труда, %

Начальный период обучения важно рассматривать как самоценное звено не только начального, но и всего общего образования, как своего рода «пропедевтический» этап, который будет выполнять важное предназначение дальнейшей жизни и обучении ребёнка:

- на данном этапе закрепляется, преобразуется начальная мотивация;
- осуществляется самосознание и самооценка ребёнком себя как субъекта новой для него деятельности – учения;
- формируется учебно-познавательная деятельность.

При формировании мотивации учения младших школьников с нарушениями интеллекта необходимо принимать во внимание психологические принципы формирования мотивации к учебной деятельности школьников, разработанные А. К. Марковой:

1. Принцип перспективы, резервов и задач развития мотивации учения в младшем школьном возрасте. Необходимо исходить из возрастного своеобразия деятельности и мотивации как важной личностной характеристики в возрасте, в возрасте, предшествующем данному, в возрасте, следующем за данным. Следовательно, формирование мотивации учения должно опираться на реальный уровень, который сложился в предыдущем возрасте, предполагает определение ближайших перспектив её развития.

2. Принцип активности видов деятельности (учебная, общественно-полезная) и других видов общественных взаимодействий (с учителем, сверстниками).

3. Принцип развития психических новообразований. Эти новообразования состоят в проявлении у ребёнка нового, действенного отношения, новой позиции:

- а) К изучаемому объекту (лингвистическому);
- б) К другому человеку;
- с) К себе и своей деятельности.

4. Принцип качественного изменения мотивационной сферы, усложнение отношений новообразования и, следовательно, строения мотивационной сферы, более произвольных, т. е. регулируемая волей, её организация.

5. Общие принципиальные пути формирования мотивации [45].

При формировании мотивации младших школьников с нарушениями интеллекта, прежде всего, нужно учитывать возрастные и психические особенности в развитии данной категории детей. Проводить коррекционно-развивающую работу, разрабатывать рекомендации, как родителям (Приложение Д), так и учителям по работе с обучающимися с нарушениями интеллекта (Приложения Г, Е). А также максимально вовлекать детей в различные виды деятельности.

На первом месте должна стоять коррекционная работа с детьми с нарушениями интеллекта, направленная на выправление и доразвитие, компенсацию таких процессов психики и её новообразований, которые на предыдущем возрастном промежутке начали образовываться и которые представляют собой фундамент для развития в последующем возрастном промежутке.

Особенности обучения детей с нарушениями интеллекта в значительной степени обусловлены тем, насколько на подготовительном этапе ученики усваивают навыки учебной деятельности. В подготовительном классе стержневыми задачами обучения являются коррекционная работа в отношении специфических дефектов развития когнитивной деятельности обучающихся, их мыслительных процессов, компенсирование недостатков в азбучных знаниях, подготовка к усвоению ключевых предметов, формирование умственной активности в ходе постижения учебного материала.

Педагогам при организации уроков по ручному труду с детьми с нарушениями интеллекта важно учитывать следующие рекомендации:

1. Необходимо постоянно поддерживать уверенность в своих силах, обеспечить ученику субъективное переживание успеха при определенных усилиях. Трудность заданий должна возрастать постепенно, пропорционально возможностям ребенка.

2. Не нужно требовать немедленного включения в работу. На каждом уроке обязательно вводить организационный момент, т. к. школьники с нарушениями интеллекта с трудом переключаются с предыдущей деятельности.

3. Не нужно ставить ребенка в ситуацию неожиданного вопроса и быстрого ответа, обязательно дать некоторое время для обдумывания.

4. Не рекомендуется давать для усвоения в ограниченный промежуток времени большой и сложный материал, необходимо разделять его на отдельные части и давать их постепенно.

5. Не требовать от ребенка с нарушениями интеллекта изменения неудачного ответа, лучше попросить ответить его через некоторое время.

6. В момент выполнения задания недопустимо отвлекать учащегося на какие-либо дополнения, уточнения, инструкции, т. к. процесс переключения у них очень снижен.

7. Стараться облегчить учебную деятельность использованием зрительных опор на уроке (картин, схем, таблиц), но не увлекаться слишком, т. к. объем восприятия снижен.

8. Активизировать работу всех анализаторов (двигательного, зрительного, слухового, кинестетического). Дети должны слушать, смотреть, проговаривать и т. д.

9. Необходимо развивать самоконтроль, давать возможность самостоятельно находить ошибки у себя и у товарищей, но делать это тактично, используя игровые приемы.

10. Необходима тщательная подготовка перед каждым уровнем. Важна не быстрота и количество сделанного, а тщательность и правильность выполнения самых простых заданий.

11. Учитель не должен забывать об особенностях развития таких детей, давать кратковременную возможность для отдыха с целью предупреждения переутомления, проводить равномерные включения в урок динамических пауз (через 10 минут).

12. Не нужно давать на уроке более двух новых понятий. В работе стараться активизировать не столько механическую, сколько смысловую память.

13. Для концентрации рассеянного внимания необходимо делать паузы перед заданиями, интонацию и приемы неожиданности (стук, хлопки, музыкальные инструменты, колокольчик и т. п.).

14. Необходимо прибегать к дополнительной ситуации (похвала, соревнования, жетоны, фишки, наклейки и др.) (Приложение В). Использовать на занятиях игру и игровую ситуацию.

15. Создавать максимально спокойную обстановку на уроке или занятии, поддерживать атмосферу доброжелательности.

16. Темп подачи учебного материала должен быть спокойным, ровным, медленным, с многократным повтором основных моментов

17. Все приемы и методы должны соответствовать возможностям детей с нарушениями интеллекта и их особенностям. Дети должны испытывать чувство удовлетворенности и чувство уверенности в своих силах.

18. Необходимо осуществлять индивидуальный подход к каждому как на уроках ручного труда, так и во время других занятий.

19. На уроках ручного труда и во внеурочное время необходимо уделять постоянное внимание коррекции всех видов деятельности детей.

20. Создание доверительных отношений со взрослыми.

21. Формирование ученического коллектива на основе привлечения каждого ученика к активной общественно полезной деятельности и усиленному производительному труду.

Следование указанным рекомендациям позволит педагогам повысить уровень мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта, сформировать положительное отношение к школе.

### **Выводы по второй главе**

Опытно-экспериментальной базой исследования выступило образовательное учреждение КГУ «Костанайский специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат» для детей с ООП № 2» Управления образования акимата Костанайской области (г. Костанай, Р. Казахстан). В эксперименте приняли участие 10 учащихся 2 коррекционного класса.

Для проведения опытно-экспериментального исследования были использованы следующие методики изучения мотивации к учебной деятельности:

1. Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой.
2. Методика исследования мотивации учения.

По первой методике у большинства детей в ходе проведения констатирующего эксперимента наблюдается второй, третий и четвертый уровень школьной мотивации. Дети с нарушениями интеллекта положительно относятся к школе, но у многих учеников ещё преобладают внеучебные мотивы (игровые).

По второй методике у обследованных школьников с нарушениями интеллекта преобладают социальные, позиционные и оценочные мотивы. Часть детей осуществляет учебную деятельность под действием внешних (игровых мотивов). Учебные мотивы ещё развиты недостаточно, необходимо изыскивать методы формирования мотивации учения.

Была разработана и апробирована программа коррекционного курса по формированию мотивации к учебной деятельности посредством уроков ручного труда.

Было установлено, что целенаправленное и систематическое применение различных приёмов ручного труда приводит к тому, что для успешного учения уже не требуется значительных усилий со стороны преподавателя. То есть мотивация переходит в самомотивацию, формируется умение действовать самостоятельно.

Результаты контрольного эксперимента показали улучшение показателей сформированности мотивации к учебной деятельности в обследуемой группе. Это подтвердило правильность выдвинутой гипотезы о том, что процесс формирования мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта будет более эффективным при реализации программы коррекционного курса уроков ручного труда.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературных источников показал, что проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Все определения мотивации, так или иначе, сходны в одном: под мотивацией понимаются активные движущие силы, определяющие поведение живых существ. С одной стороны – побуждение, навязанное извне, а с другой стороны – самопобуждение.

Одним из основных видов мотивации является мотивация учебной деятельности. Направленность учащихся на учебный процесс определяется одновременно несколькими мотивами. Их наличие в определённых сферах учебной деятельности может, как снижать, так и повышать уровень тревожности, обеспечивая соответственно успешность учебной деятельности, либо – падение её продуктивности.

Младший школьный возраст является периодом интенсивного психического и личностного развития. У ребёнка меняется социальная ситуация развития, ведущая деятельность, происходят изменения в развитии психики. В процессе становления личности в результате взаимодействия эмоций, чувств, моральных знаний, навыков и привычек возникают специфические для нравственного формирования важнейшие личностные новообразования.

Категория обучающихся с нарушениями интеллекта – наиболее многочисленная среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и неоднородная по составу группа школьников. Среди причин возникновения нарушений интеллекта могут фигурировать органическая и/или функциональная недостаточность центральной нервной системы, конституциональные факторы, хронические соматические заболевания.

Все обучающиеся с нарушениями интеллекта испытывают в той или иной степени выраженные затруднения в усвоении учебных программ, обусловленные недостаточными познавательными способностями,

специфическими расстройствами психологического развития (саморегуляции, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и/или поведения.

В ходе теоретического изучения проблемы мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта можно обозначить следующие основные положения, которые должны учитываться и учителями, и родителями:

- мотивация учения оказывает непосредственное влияние на эффективность обучения;

- младший школьный возраст характеризуется сменой ведущего вида деятельности с игрового на учебный, что влияет на уровень развития мотивации учения;

- интеллектуальная недостаточность в ходе обучения затрудняет формирование мотивации к учебной деятельности, т.к. мотивация учения у младших школьников с нарушениями интеллекта снижена, и это негативно отражается на эффективности образовательного процесса;

- мотивация к учебной деятельности формируется в процессе трудового обучения. Производя на уроках ручного труда необходимые процессы измерения, взвешивания, определяя в процессе работы форму, величину, объем, цвет и другие качества материала, с которыми он оперирует, младший школьник с нарушениями интеллекта убеждается в том, что сообщенные учителем знания и сведения имеют для него важное практическое значение.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступило образовательное учреждение КГУ «Костанайский специальный комплекс «Детский сад-школа-интернат» для детей с ООП № 2» Управления образования акимата Костанайской области. В эксперименте приняли участие 10 учащихся 2 коррекционного класса.

Для проведения опытно-экспериментального исследования были использованы следующие методики изучения мотивации к учебной деятельности:

1. Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой.
2. Методика исследования мотивации учения.

По первой методике у большинства детей в ходе проведения констатирующего эксперимента наблюдается второй, третий и четвертый уровень школьной мотивации. Дети с нарушениями интеллекта положительно относятся к школе, но у многих учеников ещё преобладают внеучебные мотивы (игровые).

По второй методике у обследованных школьников с нарушениями интеллекта преобладают социальные, позиционные и оценочные мотивы. Часть детей осуществляет учебную деятельность под действием внешних (игровых мотивов). Учебные мотивы ещё развиты недостаточно, необходимо изыскивать методы формирования мотивации учения.

Была разработана и апробирована программа коррекционного курса по формированию мотивации к учебной деятельности посредством уроков ручного труда.

Было установлено, что целенаправленное и систематическое применение различных приемов ручного труда приводит к тому, что для успешного учения уже не требуется значительных усилий со стороны преподавателя. То есть мотивация переходит в самомотивацию, формируется умение действовать самостоятельно.

Результаты контрольного эксперимента показали улучшение показателей сформированности мотивации к учебной деятельности в обследуемой группе. Это подтвердило правильность выдвинутой гипотезы о том, что процесс формирования мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта будет более эффективным при реализации программы коррекционного курса уроков ручного труда.

Таким образом, цель исследования - теоретически обосновать, разработать и апробировать коррекционный курс уроков ручного труда, направленный на формирование мотивации учебной деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта - достигнута. Задачи решены.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аверин, В.А. Психология личности [Текст] : учебное пособие / В.А. Аверин. – Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В.А., 2023. – 89 с.
2. Айзенберг, Б.И. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития [Текст] / Б.И. Айзенберг, Л.В. Кузнецова // Психотерапия в дефектологии: Книга для учителя / сост. Н.П. Вайзман. – М.: Просвещение, 2018.
3. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология [Текст]: схемы и таблицы / Б.Б. Айсмонтас. – Москва : Владос-Пресс, 2019. – 207 с.
4. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г.И. Щукина, В.Н. Липник, А.С. Лоботова, С. Т. Шанина и др.; Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
5. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2021. – 364 с.
6. Ануфриев, А.Ф. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии [Текст] / А.Ф. Ануфриев. – Москва : Ось-89, 2022.– 164с.
7. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности [Текст] / В.Г. Асеев. – Москва : Мысль, 2016.– 158 с.
8. Ахмадуллин, Ш. Т. Фитнес для мозга. Блокнот-тренажер для детей 6-7 лет [Текст] / Ш. Т. Ахмадуллин. – М.: Филипок и К, 2023. – 131 с.
9. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] / под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Воронеж, 2015. – 352 с.
10. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированное образование [Текст] : опыт, разработки, парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2019. – 128 с.
11. Васильев, И.А. Мотивация и контроль за действием [Текст] / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – Москва : АКАДЕМІА, 2022. – 456 с.

12. Воспитание и обучение во вспомогательной школе [Текст] / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
13. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва : Академия, 2017. – 182с.
14. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст] : Учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – Москва : «Книжный дом «Университет», 2017. – 332 с.
15. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию [Текст] . Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо при участии издательства Юрайт, 2014. – 314 с.
16. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – Москва: Академия, 2018.– 395с.
17. Гочошвили, Н.Г. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, принципы [Текст] /Н.Г. Гочошвили // Вестник науки и образования. – 2024. – №12-1 (66).
18. Грабал, В.В. Мотивация достижения и её развитие в процессе учебной деятельности [Текст] / В.В. Грабал. – Москва : Просвещение, 2019. – 196 с.
19. Гуревич, П.С. Психология личности [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / П.С. Гуревич. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2022.– 559с.
20. Давыдов, В.В. Учебная деятельность [Текст]: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов. – Москва : Издательский Центр «Академия», 2017. – 480 с.
21. Дульнев, Г.М. Труд, как средство компенсации при аномалии умственного развития ребенка. – М., 1958.
22. Дробинская, Н.Ю. Школьные трудности «нестандартных» детей. [Текст] / Н.Ю. Дробинская. – М.: Школа – Пресс, 2011.– 197с.
23. Дьяченко, М.И. Практическая психология [Текст]. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко. – Москва : Флинта, 2016. – 414 с.

24. Еникеев М.М. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М.И. Еникеев. – М.: Флинта, 2010. – 558 с.
25. Занюк, К. Психология мотивации [Текст] / К. Занюк. – Киев : Ника–Центр, 2018. – 247 с.
26. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времён до середины XX века. – М.:НПО"Образование",1995. – 400 с.
27. Иванников, В.А. Анализ мотивации с позиций теории деятельности / В.А. Иванников // Национальный психологический журнал. – 2024. – №1 – С.49-56.
28. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В.А. Иванников. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2016. – 264 с.
29. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 487 с.
30. Кичатинов, Л.П. Формирование мотивов деятельности школьников [Текст] / Л.П. Кичатинов. – Москва : АСТ, 2020. – 122 с.
31. Князева, Т.Н. Опыт специализированной психолого-педагогической помощи с проблемным развитием в условиях учебной деятельности [Текст] / Т.Н. Князева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № м59-3.
32. Кондратьева, М.В. Мотивация достижения и успеха в структуре личности в современной психологии [Текст] / М.В. Кондратьева. – Москва : АСТ, 2018. – 294 с.
33. Корнилова, Т В. Введение в психологический эксперимент [Текст] / Т.В. Корнилова. – М: Изд-во МГУ, 2015. – 256 с.
34. Комарова, Т. С. Обучение детей технике рисования [Текст] / Т.С. Комарова. – М., 2012. – 158 с.
35. Коррекционная педагогика в начальном образовании [Текст] / Под ред. Кумарина Г.Ф. – М.: Изд. Центр «Академия», 2009.– 462 с.

36. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.– 144 с.

37. Кулагина, Е.В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : социально-экономический аспект / Е. В. Кулагина. – Москва : Перспектива, 2014. – 206 с.

38. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология [Текст]: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва : ТЦ «Сфера», 2019. – 464 с.

39. Курдюкова, Н. А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема [Текст] / Н. А. Курдюкова. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 386 с.

40. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей [Текст] / В.В. Лебединский.– М.: Медицина, 2011.– 452с.

41. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] : Учеб. пособие для вузов по спец. «Психология»/ Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.

42. Лубовский, В.И. Специальная психология [Текст] : Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 464с.

43. Лусканова, Н.Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов / Н.Г. Лусканова // Школьный психолог, 2022. – № 9. С. 8–9.

44. Маллер, А.Р. Социально-трудова адаптация глубоко умственно отсталых детей. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.

45. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников [Текст] / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – Москва : Академия, 2016. – 274 с.

46. Мешков, Н.И. Проблема мотивации в психологической науке [Текст] / Н.И. Мешков, А.Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2023. – № 4 (20). – С. 50-54.

47. Моргун, В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения [Текст] / В.Ф. Моргун // Вопросы психологии. – 2024. – № 6. – С.13-24.

48. Мотивация учения: основы организации образовательной организацией психолого-педагогического просвещения родителей [Текст] : учебно-методическое пособие / Б.Б. Раимбаев, Ю.Г. Маковецкая, под ред. А. В. Ильиной. – Челябинск : ЧИППКРО, 2023. – 56 с.

49. Немов, Р.С. Психология [Текст] : В 3 т. – Т. 1. / Р.С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2015. – 606 с.

50. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология [Текст] / Т.Г. Неретина. – Москва : Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», 2018. – 486с.

51. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) [Текст] : учеб. пособие для студентов ВУЗов / под ред. Б.П. Пузанова.– Москва : Издательский центр «Академия», 2016. – 320 с.

52. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. / Р.В. Овчарова. – М.: «Просвещение», 1996. – 135 с.

53. Основы психологии [Текст] : Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 426 с.

54. Основы специальной психологии [Текст] : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Л. В. Кузнецовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2017. – 480 с.

55. Панфилова, М.А. Игротерапия общения [Текст] / М.А. Панфилова. – М.: ИНТОР, 2022.– 228 с.

56. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой развития [Текст] / М.С. Певзнер // Дефектология. – 2023. – № 1. – С. 12–19.

57. Поляков, Ю.Ф. Исследование нарушений психических (познавательных) процессов [Текст] / Ю.Ф. Поляков. – М.: Педагогика, 2017. – 276 с.
58. Пинский, Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития уч-ся вспомог.школы. – М. :Педагогика, 1985. –128 с.
59. Психология [Текст] : учебник для педагогических вузов / Под ред. Б. А. Сосновского. – М.: Юрайт-Издат, 2015. – 447 с.
60. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2013. – 628с.
61. Рудь, Н.Н. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: методич. пособие [Текст] / Н.Н. Рудь. – Москва: УЦ «ПЕРСПЕКТИВА», 2023. – 28 с.
62. Руководство для учителя, Второй (основной) уровень / АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», - [www.cpm.kz](http://www.cpm.kz). 2023. – 290 с.
63. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, В.И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия». 2018. – 192с.
64. Степанский, В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности [Текст] / В.И. Степанский // Вопросы психологии. – 2024. – № 6. – С. 59-74.
65. Строганова, Л.В. Поощрение и самооценка младшего школьника [Текст] / Л.В. Строганова. – М.: Центр педагогического образования, 2007. – 116с.
66. Харламов, И.Ф. Педагогика [Текст] : учебное пособие / И.Ф. Харламов. – Москва : Гардарики, 2016. – 519 с.
67. Хухлаева, О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость [Текст] : Учеб. пособие / О.В. Хухлаева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 208 с.
68. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Текст].

69. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) [Текст] / И.В. Шаповаленко. – Москва : Гардарики, 2015. – 349 с.

70. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – Москва : АСАДЕМІА, 2019. – 360 с.

71. Юрчук, В.В. Современный словарь по психологии [Текст] / В.В. Юрчук.– Минск : «Современное слово», 2018. – 531с.

72. Яшнова, О.А. Успешность младшего школьника [Текст] / О.А. Яшнова. – М.: Академический Проект, 2015. – 144с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

### Анкета для оценки уровня школьной мотивации

Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой

1. Тебе нравится в школе?
  1. не очень
  2. нравится
  3. не нравится
2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идёшь в школу или тебе часто хочется остаться дома?
  1. чаще хочется остаться дома
  2. бывает по-разному
  3. иду с радостью
3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, что желающие могут остаться дома, ты пошёл бы в школу или остался дома?
  1. не знаю
  2. остался бы дома
  3. пошёл бы в школу
4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?
  1. не нравится
  2. бывает по-разному
  3. нравится
5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?
  1. хотел бы
  2. не хотел бы
  3. не знаю
6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?
  1. не знаю
  2. не хотел бы
  3. хотел бы
7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?
  1. часто
  2. редко

3. не рассказываю
8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?
1. точно не знаю
  2. хотел бы
  3. не хотел бы
9. У тебя в классе много друзей?
1. мало
  2. много
  3. нет друзей
10. Тебе нравятся твои одноклассники?
1. нравятся
  2. не очень
  3. не нравятся

### Ключ

Количество баллов, которые можно получить за каждый из трёх ответов на вопросы анкеты.

№ вопроса	оценка за 1-й ответ	оценка за 2-й ответ	оценка за 3-й ответ
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3
4	3	1	0
5	0	3	1
6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б Стимульный материал



Рисунок Б.1 - Стимульный материал к методике исследования  
мотивации учения

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

### 50 способов похвалить ребенка

Прекрасно!	Я знала, что ты сможешь это сделать.
Я рада видеть эту работу.	Это хороший способ.
Хорошая работа.	Ты делаешь это очень хорошо.
Это намного лучше.	Это правильный путь.
С каждым уроком у тебя получается лучше.	Работая также, ты добьешься высоких результатов.
Я горжусь тем, как ты работаешь.	Я не смогла бы сделать лучше.
Супер!	Ты быстро учишься.
Это хорошо.	Ты близок к истине.
Правильно.	Мои поздравления.
У тебя это получилось.	Это то, что надо.
Ты ничего не потерял.	Твоя правда.
Так держать!	Ты достигнешь успеха.
Теперь ничего тебя не остановит.	Это была прекрасная работа.
Отлично!	Превосходно!
Чудесно.	Мне нравится ход твоих мыслей.
Твой мозг поработал на славу.	Невероятно!
Молодчина!	Я горжусь тобой.
Серьезный прорыв.	Полный порядок.
Очень приятно учить таких умных детей.	Теперь ты чувствуешь свои возможности.
Это уже успех.	Это твоя победа.
Ты настоящий мастер.	Грандиозно!
Невероятно.	Я всегда верила в тебя.
Не могу передать своё восхищение.	Ты сейчас на правильном пути.
Я верила в тебя.	Ты так высоко взлетел.
Сегодня ты работал лучше, чем вчера.	Ты очень способный.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

### Приемы создания ситуации успеха

Доброжелательность	<p>Главные слагаемые атмосферы доброжелательности на протяжении всего урока: улыбка, добрый взгляд, внимание друг к другу, интерес учителя к каждому, приветливость, расположенность, мягкие жесты.</p>	<p>«Я очень рада вас видеть» «Сегодня на уроке мы с вами познакомимся с очень интересной темой» «Ребята, я очень горжусь вами»</p>
Преодоление страха	<p>помогает преодолеть неуверенность ребёнка в собственных силах, робость, боязнь самого дела и оценки окружающих.</p>	<p>«Ничего страшного ...» Бывает, что люди боятся...» «Мы все пробуем и ищем, только так может что-то получиться» «Люди учатся на своих ошибках и находят другие способы решения»</p>
Скрытая инструкция	<p>Скрытое инструктирование ребёнка в способах и формах совершения деятельности помогает ему избежать поражения, достигается путём намёка или пожелания.</p>	<p>Ты же помнишь, что ... Ты же знаешь, что ... «Возможно, тебе лучше всего начать с ...» «Выполняя работу, не забудьте о.....» «В конце работы, вспомните про ...»</p>
Авансирование	<p>Помогает учителю выразить свою твёрдую убежденность в том, что его ученик обязательно справится с поставленной задачей. Это, в свою очередь, внушает ребёнку уверенность в свои силы и возможности.</p>	<p>«У тебя обязательно всё получится ...» «Ты вспомнишь ...» «Я даже не сомневаюсь в успешном результате» «Я твёрдо верю в твой успех»</p>
Персональная исключительность	<p>Обозначает важность усилий ребёнка в предстоящей или совершаемой деятельности.</p>	<p>«Только у тебя может получиться» «Ни к кому, кроме тебя, я не могу обратиться с этой просьбой» «Только тебе я и могу доверить...»</p>
Усиление мотивации	<p>Показывает ребёнку, с какой целью, ради чего, ради кого совершается эта деятельность, кому будет хорошо после выполнения.</p>	<p>«Нам это нужно для ...» «Твоя работа будет сюрпризом для ...» «Без твоей помощи ребятам не справиться» «Какое доброе дело ты сделаешь своим поступком»</p>
Высокая оценка детали	<p>Помогает эмоционально пережить успех не результата в целом, а какой-то его отдельной детали.</p>	<p>«Тебе особенно удалось то объяснение» «Наивысшей похвалы заслуживает эта часть твоей работы» «Больше всего мне в твоей работе понравилось...» «Вот эта часть у тебя замечательна ...»</p>

### Рекомендации для родителей

#### Рекомендации для родителей по формированию мотивации к учебной деятельности

✓ Воспитывайте у ребёнка отношение к учёбе не как к тяжкой повинности, навязываемой взрослым, а как к познанию нового, познанию окружающего мира.

✓ Терпимо относитесь к тому, что ребёнок не сразу усваивает новые знания, овладевает учебными навыками. Не впадайте от этого в панику и не делайте преждевременных выводов. Старайтесь избегать таких оценок: «не думал», «не стараешься», «не выучил».

✓ При возникших у ребёнка трудностях в обучении не обвиняйте в них его самого. Чрезмерная строгость, осуждение, угрозы не только не стимулируют желание преодолевать трудности учения, но и лишают ученика уверенности, что он с ними справится, формируют чувство вины, осознание собственной неполноценности. Постарайтесь вместе с учителем разобраться в причинах возникших трудностей и помогите устранить их.

✓ Не запугивайте ребёнка. Страх - плохой помощник, как в воспитании, так и в обучении. Если ребёнок все время боится, что его будут ругать за плохую успеваемость, накажут, это не только не способствует желанию учиться, интересу к знаниям, но и вызывает отрицательное отношение к школе и учителю, разрушает взаимопонимание детей и родителей.

✓ Ни в коем случае ребёнок не должен ощутить, что неуспехи в школе могут лишить его любви родителей. Если члены семьи ставят своё отношение к школьнику в зависимость от полученных им оценок («я не могу и не хочу любить двоечника»), то они отдаляют его от себя, а значит, уменьшают возможность своего влияния на него.

✓ Чаще хвалите ребёнка, особенно в первый год школьной жизни. Он должен ощущать, что в него верят: «Я знаю, ты этому обязательно научишься, у тебя уже стало лучше получаться». Только уверенность ребёнка в том, что он любим, принят родителями таким, какой есть, помогает ему добиться успеха.

✓ Для того, чтобы ваша работа с ребёнком была эффективной, она должна быть систематической, но непродолжительной. Кроме того, необходимо, чтобы эта работа не была нудной, дополнительной, тяжёлой нагрузкой, цель которой ребёнок не знает и не понимает.

✓ Будьте ближе к своему ребёнку. Станьте для него другом. Разговаривайте о его отношении к учёбе, о его страхах, мечтах. Поощряйте любые начинания, даже если результат не будет соответствовать желаемому.

✓ И конечно, помните, для успеха обучения огромное значение имеет положительный пример. Если вы хотите видеть своих детей наделёнными определёнными личностными качествами, то самый эффективный путь - развить эти черты в самих себе в качестве образцов для подражания.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Е

### Памятка для родителей «Как относиться к отметкам ребенка»

– Не ругайте ребёнка за плохую отметку. Ему очень хочется быть в ваших глазах хорошим. Если быть хорошим не получается, ребёнок начинает врать и изворачиваться, чтобы быть в ваших глазах хорошим.

– Сочувствуйте своему ребёнку, если он долго трудился, но результат его труда не высок, объясните ему, что важен не только высокий результат. Больше важны знания, которые он сможет приобрести в результате ежедневного упорного труда.

– Не заставляйте ребёнка вымалывать себе оценку в конце четверти ради вашего душевного спокойствия.

– Никогда не выражайте сомнений по поводу объективности выставленной вашему ребёнку оценки вслух.

– Есть сомнения – идите в школу и попытайтесь объективно разобраться в ситуации.

– Не обвиняйте беспричинно других взрослых и детей в проблемах собственных детей.

– Поддерживайте ребёнка в его, пусть не очень значительных, но победах над собой.

– Демонстрируйте положительные результаты своего труда, чтобы ребёнку хотелось вам подражать.