



**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**

**Развитие позитивной познавательной мотивации у детей младшего**  
**школьного возраста с задержкой психического развития**

**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:

38 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2026 г.

Зав. кафедрой ППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студен группы ЗФ-309-170-2-1  
Галиаскарова Асем Муратовна



Научный руководитель:

к.п.н, доцент,  
Лапчинская Ирина Викторовна



## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	13
1.1 Позитивная познавательная мотивация как психолого-педагогическая категория: сущность, структура, факторы развития.....	13
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	20
1.3 Особенности и проблемы формирования познавательной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития.....	29
Выводы по 1 главе.....	37
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗИТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	42
2.1 Диагностика уровня развития позитивной познавательной мотивации.....	42
2.2 Содержание и апробация программы развития позитивной познавательной мотивации.....	50
2.3 Определение эффективности программы развития позитивной познавательной мотивации.....	60
Выводы по 2 главе.....	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	76
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	79
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	85

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В контексте современных тенденций гуманизации образования и реализации принципов инклюзии развитие личности каждого ребенка, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), становится приоритетной задачей. Особую значимость она приобретает в отношении младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР), представляющих наиболее многочисленную группу среди детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях. Успешность их обучения и социализации в решающей степени определяется не только степенью коррекции познавательных нарушений, но и сформированностью внутренней готовности к учебной деятельности, то есть развитой позитивной познавательной мотивацией.

Однако, как свидетельствуют многочисленные исследования (Л.И. Божович, А.К. Маркова, Л.С. Славина), именно мотивационная сфера является одним из наиболее уязвимых звеньев в структуре дефекта при ЗПР. Для этих детей характерно стойкое преобладание игровых и внешних мотивов (избегание неудачи, получение оценки), крайняя неустойчивость познавательных интересов и, как следствие, формирование синдрома «выученной беспомощности». Традиционная система обучения, ориентированная на фронтальную подачу материала и формальные критерии оценки, часто лишь усугубляет эти проблемы, приводя к школьной дезадаптации, росту тревожности и негативному отношению к учению.

**Степень научной разработанности проблемы.** Проблема мотивации учебной деятельности и развития познавательного интереса занимает одно из центральных мест в психолого-педагогической науке. Анализ степени её разработанности позволяет выделить несколько взаимосвязанных контуров исследований, составивших теоретический фундамент настоящей работы.

1. **Общепсихологические и общепедагогические основы изучения мотивации.** Исследование опирается на классические и современные теории,

раскрывающие природу мотивации как психического явления. Фундаментальный вклад в понимание мотивации как движущей силы поведения и деятельности внесли труды Л.С. Выготского, заложившего принцип единства аффекта и интеллекта, и А.Н. Леонтьева, разработавшего деятельностный подход к мотивации, где мотив понимается как предмет, отвечающий той или иной потребности. Работы С.Л. Рубинштейна о детерминации психических явлений и Д.Н. Узнадзе об установке также составляют методологическую основу. В контексте учебной деятельности теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и теория учебной деятельности Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова задали вектор изучения условий формирования внутренней мотивации через организацию самого процесса усвоения. Важнейшее значение имеют труды Л.И. Божович, подробно исследовавшей структуру мотивационной сферы школьника, виды учебных мотивов (широкие социальные, узколичностные, учебно-познавательные) и их развитие в онтогенезе. Исследования А.К. Марковой систематизировали представления об учебной мотивации, ее видах, уровнях и путях формирования, выделив познавательные и социальные мотивы как основные группы.

2. Специфика психического развития и особенности мотивационной сферы детей с ЗПР. Второй пласт исследований связан с дефектологией и специальной психологией. Классические клинико-психологические исследования Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской заложили основы понимания ЗПР как особого типа дизонтогенеза, выделили его основные варианты и описали комплексную структуру дефекта, где эмоционально-волевая незрелость выступает на первый план. Работы В.И. Лубовского и его научной школы углубили понимание закономерностей развития высших психических функций при ЗПР, обосновав концепцию дефицитарности развития системных образований, в том числе и произвольной регуляции деятельности. Исследования У.В. Ульенковой были сфокусированы на формировании саморегуляции и готовности к школьному

обучению у детей с ЗПР, напрямую затрагивая вопросы становления субъектной позиции ученика. Непосредственно проблеме учебной мотивации у данной категории детей детально исследовала Л.В. Кузнецова, показавшая её неустойчивость, зависимость от внешних стимулов и трудности перехода от игровой к учебной деятельности. Работы Е.Е. Дмитриевой, Н.Л. Белопольской, И.Ю. Кулагиной и других авторов подтвердили, что именно мотивационная незрелость и низкая познавательная активность являются первичными барьерами в обучении детей с ЗПР, формирующими вторичные наслоения в виде «выученной беспомощности» и негативной учебной самооценки.

3. Подходы и технологии коррекции и развития мотивации у детей с ОВЗ. Третий контур научной разработанности касается поиска эффективных путей психолого-педагогического воздействия. Общие принципы коррекционно-развивающего обучения для детей с ЗПР были разработаны в трудах С.Г. Шевченко, Р.Д. Тригера, Н.А. Цыпиной и др. Вопросы активизации познавательной деятельности и создания положительного эмоционального фона на уроках освещались в работах В.Б. Никишиной, И.Н. Волковой. Значительный вклад в разработку практических методов, основанных на игре и предметно-практической деятельности, внесли исследования А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой, Н.Д. Соколовой. В последние десятилетия активно развивается направление, связанное с применением арт-терапевтических методов, технологий мультисенсорного обучения и ИКТ в коррекционной работе с детьми с ЗПР, что отражено в работах Е.А. Медведевой, О.В. Кукушкиной, Л.Б. Баряевой и др.

Несмотря на высокую степень теоретической и практической разработанности отдельных аспектов проблемы, проведенный анализ позволяет выявить ряд недостаточно изученных вопросов и существующих **противоречий:**

1. Противоречие между богатством теоретических знаний о мотивации при ЗПР и недостатком целостных, технологически проработанных программ

ее формирования, интегрированных в повседневный учебный процесс. Многие исследования носят констатирующий характер или предлагают отдельные приемы, не объединенные в единую систему.

2. Недостаточная операционализация принципа «ситуации успеха» применительно к детям с ЗПР. В то время как важность успеха декларируется, конкретные педагогические технологии его непрерывного конструирования, учитывающие разные варианты ЗПР, требуют дальнейшей разработки и методического обеспечения.

3. Требуется более глубокая интеграция мотивационного и когнитивного компонентов в коррекционной работе. Часто программа развития мотивации существует отдельно от программы развития мышления или внимания, хотя их взаимовлияние очевидно. Недостаточно моделей, где познавательный интерес целенаправленно формируется через специально организованную познавательную деятельность, адаптированную к дефицитам ребенка.

4. Недостаточная изученность дифференциальных эффектов различных коррекционных подходов в зависимости от ведущего варианта ЗПР (психогенного, церебрально-органического и пр.).

Таким образом, степень научной разработанности проблемы является высокой на уровне фундаментальных основ, но требует дальнейших прикладных исследований в области технологий и комплексных программ. Настоящее диссертационное исследование направлено на разрешение указанных противоречий путем разработки, теоретического обоснования и экспериментальной проверки целостной программы развития позитивной познавательной мотивации, системно объединяющей эмоциональную поддержку, игровые технологии, дифференцированный подход и целенаправленное создание познавательных ситуаций успеха для младших школьников с ЗПР.

На основании выявленных противоречий сформулирована **проблема** исследования, которая заключается в поиске и научном обосновании

эффективных психолого-педагогических условий и средств развития позитивной познавательной мотивации у младших школьников с ЗПР в условиях образовательной организации. А также тема диссертации: «Развитие позитивной познавательной мотивации у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития».

**Цель** исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать программу развития позитивной познавательной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития.

**Объект** исследования – учебно-познавательная деятельность младших школьников с задержкой психического развития.

**Предмет** исследования – педагогические условия и содержание программы развития позитивной познавательной мотивации у младших школьников с ЗПР в условиях целенаправленного психолого-педагогического воздействия.

**Гипотеза** исследования состоит из предположения о том, что развитие позитивной познавательной мотивации у младших школьников с ЗПР будет эффективным, если:

– Коррекционно-развивающая работа будет носить целостный, системный характер, направленный не только на формирование познавательных интересов, но и на преодоление сопутствующих личностных деформаций (низкой самооценки, высокой тревожности, «выученной беспомощности»).

– Содержание и методы работы будут построены на принципах эмоционального благополучия, дифференциации, деятельностного и личностно-ориентированного подхода, с обязательным использованием игровых технологий как «мостика» от игровой мотивации к учебно-познавательной.

– Будет реализована специальная программа, интегрирующая специальные занятия и повседневный учебный процесс, ключевым элементом которой станет создание для каждого ребенка устойчивой «ситуации успеха».

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие **задачи** исследования:

1. Проанализировать современные научные подходы к пониманию сущности, структуры и факторов развития позитивной познавательной мотивации в психолого-педагогической литературе.

2. Выявить и охарактеризовать специфические особенности познавательной мотивации и связанных с ней личностных характеристик у младших школьников с ЗПР.

3. Разработать и теоретически обосновать комплексную коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие позитивной познавательной мотивации.

4. Экспериментально проверить эффективность разработанной программы и определить психолого-педагогические условия ее успешной реализации.

**Теоретико-методологическую основу** исследования составили:

– Культурно-историческая теория развития высших психических функций и единства аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский).

– Деятельностный подход к изучению мотивации (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

– Теории учебной деятельности и формирования познавательной мотивации (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Л.И. Божович).

– Научные положения отечественной дефектологии о структуре дефекта при ЗПР, закономерностях психического развития и принципах коррекционного обучения (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова).

**Положения, выносимые на защиту:**

1. Позитивная познавательная мотивация у младших школьников с ЗПР исходно характеризуется дефицитарной структурой с доминированием мотивов избегания неудачи и игровых побуждений, что является ядром синдрома учебной дезадаптации.

2. Эффективное развитие позитивной познавательной мотивации у данной категории детей требует реализации комплексной программы, направленной одновременно на:

а) создание устойчивых ситуаций успеха и эмоциональной поддержки;

б) активизацию познавательного интереса через игровые и практико-ориентированные методы;

в) коррекцию самооценки и снижение школьной тревожности.

3. Разработанная программа «Мир интересных открытий», основанная на принципах дифференциации, интеграции и субъектности, является эффективным средством качественного преобразования мотивационной сферы младших школьников с ЗПР, что подтверждается статистически значимыми положительными изменениями в показателях учебной мотивации, самооценки и тревожности.

**Научная новизна** исследования состоит в том, что в работе:

– Разработана и апробирована целостная структурно-содержательная модель развития позитивной познавательной мотивации у младших школьников с ЗПР, интегрирующая мотивационный, когнитивный и личностно-эмоциональный компоненты.

– Определены и эмпирически обоснованы ключевые психолого-педагогические условия эффективности формирующей работы: примат эмоционального благополучия и «ситуации успеха», дифференциация методов в зависимости от варианта ЗПР, системная интеграция игровых технологий в учебный процесс.

– Получены новые данные, конкретизирующие динамику и взаимосвязь изменений в мотивационной (рост познавательных мотивов), личностной

(повышение самооценки) и эмоциональной (снижение тревожности) сферах под влиянием целенаправленного педагогического воздействия.

**Теоретическая значимость** исследования заключается в углублении и конкретизации теоретических представлений о генезисе и структуре познавательной мотивации у детей с ЗПР. Результаты исследования расширяют научные знания о возможностях целенаправленного формирования внутренней позиции субъекта учения у данной категории детей, вносят вклад в развитие теории коррекционной педагогики и психологии мотивации.

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

1) Разработанная и доказавшая эффективность программа «Мир интересных открытий» может быть непосредственно использована в практике работы педагогов-психологов, учителей-дефектологов и учителей начальных классов в условиях инклюзивного и специального образования.

2) Подобранный и адаптированный диагностический комплекс позволяет проводить точную оценку мотивационного профиля ребенка с ЗПР.

3) Разработанные методические рекомендации для педагогов и родителей предоставляют конкретные инструменты для поддержки познавательного интереса и эмоционального благополучия детей с трудностями в обучении.

4) Материалы исследования могут быть использованы в курсах повышения квалификации педагогических работников и в учебном процессе вузов при подготовке специалистов в области специальной и инклюзивной педагогики.

Для решения поставленных задач используется комплекс следующих **методов** исследования:

– Теоретические методы: анализ философской, психолого-педагогической, медицинской и методической литературы по проблеме исследования; систематизация и классификация; моделирование.

– Эмпирические методы: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты; педагогическое наблюдение; беседа; анкетирование; тестирование; анализ продуктов деятельности; метод экспертных оценок.

– Статистические методы: количественный и качественный анализ данных, методы математической статистики для обработки результатов эксперимента.

– методы количественной и качественной обработки данных.

**Экспериментальная база** исследования: КГУ «Общеобразовательная школа №12 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли 24 учащихся 2-3 классов (возраст 8-9 лет) с заключением ПМПК о задержке психического развития.

**Этапы исследования:** в осуществлении исследования можно выделить 3 этапа:

Первый этап – поисково-аналитический (сентябрь 2024 года – декабрь 2024 года). В течение данного этапа осуществляется анализ теоретических источников с целью установления степени научной разработанности исследуемой проблемы, составление программы исследования, определение исходных параметров, методологии и методов, понятийного аппарата.

Второй этап – экспериментальный (январь 2025 года – сентябрь 2025 года гг.), включающий разработку программы развития позитивной познавательной мотивации у младших школьников; обработку, проверку и систематизацию полученных результатов (проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента).

Третий этап – заключительно-обобщающий (октябрь 2025 года – ноябрь 2025 года). Предполагает анализ, обобщение и систематизацию результатов экспериментальной работы; оформление материалов диссертационного исследования.

**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.

Содержание и **структура** работы соответствует поставленным задачам. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения. Основная часть работы изложена на 63 страницах машинописного текста, в число которых входит 3 рисунка и 4 таблицы. Список использованных источников содержит 62 наименования, приложения занимают 8 страниц.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОЗИТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

## 1.1 Позитивная познавательная мотивация как психолого-педагогическая категория: сущность, структура, факторы развития

В современной педагогической психологии и специальной педагогике проблема мотивации занимает центральное место, являясь ключевым фактором, определяющим успешность любой деятельности, в том числе и учебной. Для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) формирование устойчивой позитивной познавательной мотивации приобретает особую, коррекционно-развивающую значимость. ЗПР, характеризующаяся замедленным темпом развития познавательной и эмоционально-волевой сфер, приводит к тому, что традиционные учебные требования зачастую не соответствуют актуальным возможностям ребенка. В результате, неспособность справиться с задачами, систематические неудачи и интеллектуальное напряжение часто формируют у данной категории детей негативное отношение к учению, ведущее к школьной дезадаптации. Поэтому целенаправленное развитие именно позитивной познавательной мотивации становится не просто условием улучшения успеваемости, но и фундаментальной задачей коррекционно-педагогической работы, направленной на преодоление вторичных отклонений в личностном развитии и формирование субъектной позиции ученика.

1. Сущность позитивной познавательной мотивации: от общего понятия к специфике категории

Понятия «мотив» и «мотивация» являются базовыми для понимания движущих сил поведения и деятельности. В научной литературе мотив трактуется многогранно: как потребность (А. Маслоу), предмет удовлетворения потребности (Л.И. Божович), переживание этой потребности (С.Л. Рубинштейн). Мотивация же рассматривается как сложная

динамическая система процессов, отвечающих за побуждение, направление и регуляцию деятельности. Это не статичный набор, а постоянно развивающаяся структура побуждений (потребностей, мотивов, целей, интересов), где компоненты вступают в новые отношения друг с другом.

Учебная мотивация как частный вид общей мотивации определяется как совокупность различных побудителей к учебной деятельности. Её качество прямо пропорционально коррелирует с успешностью обучения и интеллектуальным развитием, а зачастую является даже более значимым фактором, чем общие способности.

В структуре учебной мотивации традиционно выделяют два полюса: позитивную (положительную) и негативную (отрицательную) мотивацию. Негативная мотивация основана на побуждениях избегания: страхе перед наказанием, плохой оценкой, неудовольствием учителя или родителей. Деятельность в этом случае воспринимается как вынужденная, а ученик чувствует себя объектом внешнего воздействия. В контексте ЗПР такая мотивация особенно разрушительна, так как хроническая неуспешность легко формирует устойчивую «мотивацию избегания неудач [2].

Позитивная познавательная мотивация – это система внутренних побуждений, связанных с содержанием и процессом учебной деятельности, порождающих активное, заинтересованное отношение к познанию. Её сущностные характеристики:

- Принятие деятельности: ученик является источником своего поведения, ощущает себя субъектом учения.
- Эмоциональная окраска: мотивация неотделима от положительных эмоций – радости открытия, удовлетворения от понимания, удовольствия от интеллектуального усилия.
- Ориентация на процесс и результат: ценность представляет как сам процесс поиска решения, так и достижение учебной цели.
- Устойчивость и самостоятельность: не зависит исключительно от сиюминутного внешнего подкрепления.

У детей с ЗПР формирование этой категории имеет свою специфику. В норме к концу дошкольного возраста происходит естественная смена ведущей деятельности с игровой на учебную. У ребенка с ЗПР этот переход нарушен: игровая мотивация продолжает доминировать в школьном возрасте. Ребенок может хотеть идти в школу, но его привлекает внешняя атрибутика (ран, портфель) или возможность общения, а не познание. Учебные задания часто выполняются лишь как элементы игры или по прямому указанию взрослого.

Это свидетельствует о мотивационной незрелости и несформированности внутренней позиции школьника. Таким образом, позитивная познавательная мотивация у младшего школьника с ЗПР – это не исходная данность, а центральная цель коррекционно-развивающего воздействия, условие преодоления личностной незрелости и включения в учебный процесс.

Структура позитивной познавательной мотивации: внутренние и внешние компоненты.

Позитивная учебная мотивация является полимотивированным образованием. Для её анализа и диагностики принципиально важно рассматривать не один доминирующий мотив, а всю структуру мотивационной сферы. Классическим и наиболее значимым для образовательного контекста является разделение мотивов на внутренние и внешние.

Внутренние (интеллектуально-познавательные) мотивы. Их основу составляет познавательная потребность – потребность в самой деятельности учения, в преодолении интеллектуальных трудностей, в освоении новых способов действия. Эти мотивы порождаются непосредственно содержанием и процессом учебной деятельности. В их структуре выделяют:

- Мотивы содержания: интерес к конкретному знанию, факту, закону.
- Мотивы процесса: удовольствие от самого акта решения задачи, поиска информации, интеллектуального напряжения [8].

В развитии познавательного интереса прослеживается динамика: от любопытства (реакция на новизну) через любознательность (желание узнать больше) к познавательному интересу, для которого характерны устойчивость, избирательность и осознанность. У детей с ЗПР внутренние мотивы крайне неустойчивы, познавательный интерес поверхностен и быстро угасает при возникновении малейших трудностей, что связано с быстрой истощаемостью и низкой познавательной активностью.

Внешние (социальные) мотивы. Они связаны с потребностями ребенка в общении, признании, самоутверждении и опосредованы социальными отношениями. Несмотря на внешний характер, при определенных условиях они могут стать мощным катализатором развития внутренней мотивации, особенно у детей с ЗПР. К ним относятся:

- Широкие социальные мотивы: мотивы долга, ответственности, желания хорошо окончить школу (по Л.И. Божович) [5].

- Мотивы достижения и самоутверждения: стремление быть «не хуже других», занять определенное место в коллективе, доказать свою состоятельность.

- Мотивы вознаграждения и поощрения: ожидание положительной оценки, похвалы от учителя или родителей.

Для младших школьников с ЗПР социальные мотивы, особенно мотив одобрения и стремление к позитивным отношениям со взрослым, часто являются единственной опорой для включения в деятельность. Задача педагога – не отвергать их, а использовать как «мост» для постепенного смещения акцента на содержание самой деятельности.

Уровни развития учебной мотивации (по А.К. Марковой) [40] демонстрируют путь, который необходимо пройти ребенку, в том числе с ЗПР:

1. Отрицательное отношение. Преобладание мотивов избегания.
2. Нейтральное (безразличное) отношение.
3. Положительное, но неустойчивое отношение. Интерес к внешним результатам (отметке) на фоне социальных мотивов.

4. Положительное, устойчивое отношение к учению. Возникновение познавательных мотивов, интерес к способам действия.

5. Активное, творческое отношение. Мотивы самообразования.

6. Личностное, ответственное отношение. Мотивы сотрудничества и совместной деятельности.

Большинство младших школьников с ЗПР находятся на первых трех уровнях, демонстрируя среднюю или низкую учебную мотивацию с преобладанием внешних социальных или игровых стимулов. Задача коррекционной работы – обеспечить последовательный переход к более высоким уровням.

Факторы развития позитивной познавательной мотивации у младших школьников с ЗПР.

Формирование мотивации – целенаправленный процесс, зависящий от системы взаимосвязанных факторов. При работе с детьми с ЗПР их учет становится обязательным условием эффективности.

Содержание учебного материала.

- Доступность и посильность. Материал должен находиться в «зоне ближайшего развития», чтобы задача требовала усилия, но была выполнима.

Новизна и связь с известным. Совершенно новое, как и абсолютно знакомое, не вызывает интереса. Необходимо создавать «эффект узнавания нового в старом» и открытия «старого в новом».

- Практическая и личностная значимость. Ребенок должен понимать, «зачем мне это знать», видеть связь с жизнью и собственным опытом.

- Эмоциональная окраска. Яркий, нестандартный материал, элементы удивления, парадокса активизируют внимание детей с ЗПР.

- Организация учебной деятельности и методы обучения.

- Создание проблемных ситуаций. Столкновение с посильной трудностью, которую нужно преодолеть, мобилизует познавательные силы.

- Использование игровых технологий и наглядности. Поскольку игровая мотивация у детей с ЗПР ведущая, дидактическая игра становится ключевым

методом перехода к учебной деятельности. Наглядность помогает преодолеть вербализм и абстрактность.

- Чередование видов деятельности. Для предотвращения «информационного пресыщения» и «двигательного беспокойства» необходима смена форм работы (индивидуальная, парная, групповая), а также видов заданий (устные, письменные, практические).

- Поэтапное предъявление заданий с немедленной обратной связью. Дробление задачи на шаги, оценка каждого этапа снижает тревожность и позволяет ребенку видеть собственный прогресс.

- Организация поисковой деятельности и творческих заданий. Поощрение самостоятельного поиска, даже в малой степени, формирует субъектность (кроссворды, загадки, простые исследования).

- Стиль педагогического общения и система оценивания.

- Создание атмосферы психологической безопасности и доброжелательности. Снижение тревожности, исключение насмешек и упреков – базовое условие.

- Создание ситуаций успеха. Это центральный фактор для детей с ЗПР, переживающих хроническую неудачу. Успех, пережитый на уроке, формирует веру в свои силы, рождает энергию для преодоления трудностей. Достигается через: дозирование помощи, авансирование похвалы, положительное подкрепление любых продвижений, скрытую инструктирующую помощь.

- Адекватная оценка, ориентированная на усилия, а не на способности. Похвала должна быть конкретной, относящейся к приложенным стараниям: «Ты очень старался, и у тебя получилось решить эту сложную задачу». Сравнение ребенка только с его собственными предыдущими результатами.

- Использование технологии эффективной похвалы. Своевременная, искренняя, разнообразная похвала поддерживает мотивацию.

- Индивидуально-личностные особенности ребенка.

- Учет уровня актуального развития познавательных процессов (внимания, памяти, мышления), которые у детей с ЗПР имеют специфические

особенности: неустойчивость, низкая продуктивность, сниженная познавательная активность.

- Формирование адекватной самооценки и уровня притязаний. Коррекция заниженной, часто негативной, самооценки через осознание своих достижений.

- Развитие эмоционально-волевой сферы. Поддержка в преодолении трудностей, формирование установки на преодоление препятствий, а не уход от них.

Таким образом, позитивная познавательная мотивация представляет собой сложное, системное психолого-педагогическое образование, выступающее в качестве основного внутреннего регулятора учебной деятельности. Для младшего школьника с ЗПР её становление сопряжено с преодолением объективных трудностей, обусловленных структурой первичного дефекта: незрелостью эмоционально-волевой сферы, доминированием игровых интересов, сниженной познавательной активностью и хроническим «синдромом неудачника». Понимание сущностных характеристик позитивной мотивации (её субъектности, эмоциональной насыщенности, ориентации на процесс), анализ её двухкомпонентной структуры (единства и взаимопереходов внутренних и внешних мотивов) и, главное, системное проектирование психолого-педагогических условий для её развития (через содержание, методы, общение и оценивание) составляют научно-методологический фундамент коррекционно-развивающей работы.

Формирование такой мотивации не является спонтанным процессом; оно требует от педагога и психолога целенаправленных, последовательных действий, основанных на глубоком понимании как общих закономерностей мотивации, так и специфических особенностей детей с задержкой психического развития. Именно устойчивая позитивная познавательная мотивация становится ключом к преодолению школьной дезадаптации, раскрытию потенциальных возможностей ребенка и превращению учения из

внешней, навязанной необходимости в личностно значимую, внутренне обусловленную деятельность.

## **1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Понимание специфики развития позитивной познавательной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) невозможно без глубокого и комплексного анализа самой категории «ЗПР». Это состояние не является грубым, необратимым нарушением психического развития, что принципиально отличает его от умственной отсталости, но представляет собой качественно иную структуру дефекта, требующую особых образовательных условий. Задержка психического развития – это парциальное (частичное) нарушение высших психических функций, носящее временный характер и поддающееся коррекции в условиях специально организованного обучения и воспитания. Младший школьный возраст для ребенка с ЗПР – это сензитивный период не только для усвоения знаний, но и для преодоления отклонений в развитии эмоционально-волевой, познавательной и личностной сфер. Данная глава посвящена системному рассмотрению этиологии, классификации, особенностей высших психических функций, эмоционально-волевого развития и специфики учебной деятельности детей с ЗПР, что составляет необходимый теоретический фундамент для проектирования эффективной работы по формированию у них познавательной мотивации.

### **1. Этиология, классификация и клинико-психологические варианты ЗПР**

Задержка психического развития – полиэтиологическое явление, то есть возникающее в результате действия множества разнообразных причин. В современной дефектологии и клинической психологии принято условно делить их на две большие группы: причины биологического характера и причины социально-психологического характера, которые часто находятся в сложном взаимодействии [15].

Биологические факторы:

- Патология беременности и родов: тяжелые токсикозы, инфекционные заболевания матери, резус-конфликт, асфиксия и травмы в родах, недоношенность.

- Генетическая предрасположенность: негрубые нарушения обмена веществ, хромосомные аномалии.

- Тяжелые соматические заболевания на ранних этапах онтогенеза: дистрофии, гипотрофии в первый год жизни, хронические инфекции, аллергии, сопровождающиеся астенизацией нервной системы.

- Органические поражения ЦНС легкой степени (минимальная мозговая дисфункция – ММД): последствия нейроинфекций, черепно-мозговых травм, интоксикаций, приводящие к нарушению созревания определенных зон коры головного мозга.

Социально-психологические факторы:

- Длительная социально-педагогическая депривация: проживание в условиях детского дома, неблагополучной семьи, где ребенку не уделяется достаточного внимания, отсутствует эмоциональный контакт, познавательная стимуляция и культурные образцы поведения.

- Гипо- или гиперопека в семье, ограничивающая самостоятельность и опыт деятельности ребенка.

- Авторитарный стиль воспитания или, наоборот, полная безнадзорность.

В зависимости от преобладающей причины и структуры дефекта, в классических работах К.С. Лебединской были выделены четыре основных клинико-психологических варианта ЗПР, актуальных и для современной диагностики:

1. ЗПР конституционального происхождения (гармонический инфантилизм). Ведущая черта – эмоционально-волевая незрелость по типу психического инфантилизма. Дети выглядят младше своего возраста, непосредственны, жизнерадостны, но у них преобладает игровая мотивация, неразвито чувство долга и ответственности. Познавательная деятельность

носит неустойчивый характер, быстро пресыщается. При этом грубых нарушений интеллекта нет.

2. ЗПР соматогенного происхождения. Обусловлена длительными хроническими заболеваниями (астма, болезни сердца, почек и др.), которые приводят к астении (повышенной утомляемости, истощаемости) и общей слабости нервной системы. Такие дети часто болеют, пропускают школу, что ведет к пробелам в знаниях. Для них характерны робость, неуверенность, низкая работоспособность, боязнь нового, что резко тормозит развитие познавательного интереса [21].

3. ЗПР психогенного происхождения.

Связана с неблагоприятными социальными условиями воспитания (безнадзорность, жестокое обращение, гиперопека). При безнадзорности может наблюдаться несформированность произвольной регуляции, импульсивность. При гиперопеке – эгоцентризм, неспособность к самостоятельным усилиям, установка на постоянную помощь. Познавательные интересы крайне слабы, учебная мотивация не сформирована.

4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Наиболее стойкая и сложная форма, связанная с органическим поражением ЦНС на ранних этапах онтогенеза. Здесь наблюдаются не только выраженная эмоционально-волевая незрелость, но и парциальные нарушения высших психических функций (внимания, памяти, мышления, речи, моторики). Именно у этой группы детей наиболее отчетливо проявляются специфические трудности в обучении, а познавательная активность изначально крайне низка.

В современной образовательной практике используется психолого-педагогическая классификация, предложенная В.И. Лубовским, которая выделяет две основные группы:

- Дети с задержкой психического развития «с преобладанием инфантилизма» (эмоционально-волевая незрелость при относительно

сохранных познавательных возможностях). Сюда относятся конституциональный и психогенный варианты.

- Дети с задержкой психического развития «с преобладанием когнитивных нарушений» (выраженные недостатки познавательной деятельности). Это, прежде всего, церебрально-органический и соматогенный варианты.

Понимание варианта ЗПР позволяет прогнозировать специфику трудностей и выстраивать дифференцированную стратегию педагогического воздействия, в том числе и в сфере мотивации.

2. Особенности высших психических функций (ВПФ) у младших школьников с ЗПР

Нарушения в развитии ВПФ при ЗПР носят комплексный, системный характер, что определяет специфику их познавательной деятельности в целом.

Внимание. Характерны: неустойчивость (быстрая отвлекаемость, трудности концентрации на одном виде деятельности), сниженный объем и распределяемость. Дети с трудом удерживают в поле внимания несколько условий задачи одновременно. Наблюдается преобладание произвольного внимания над произвольным. Ребенок реагирует на яркий, но не на значимый учебный стимул. Произвольное внимание, необходимое для учебной работы, требует от ребенка значительных волевых усилий и быстро истощается.

Память. Основные проблемы: сниженная продуктивность произвольного запоминания, недостаточная его точность и прочность. Дети лучше запоминают наглядный, а не вербальный материал. Страдает опосредованная память (использование приемов для улучшения запоминания – классификации, составления плана, ассоциаций). Слабо развита смысловая, логическая память, преобладает механическое заучивание. При воспроизведении часто наблюдается вербализм – замена конкретных деталей общими фразами, искажение смысла.

Восприятие. Отмечается замедленность и фрагментарность. Ребенок с ЗПР дольше, чем нормально развивающийся сверстник, воспринимает

предлагаемую информацию, ему требуется больше времени для идентификации знакомого объекта, особенно в непривычном ракурсе. Он часто выделяет случайные, а не существенные детали. Нарушены операции анализа, синтеза, сравнения и обобщения на уровне восприятия. Страдает целостность образа.

Мышление. Это ключевое нарушение в структуре ЗПР. Наблюдается отставание в развитии всех основных видов мышления:

- Наглядно-действенное мышление: отстает в плане переноса сформированного действия в новую ситуацию.

- Наглядно-образное мышление: наибольшие трудности. Дети с трудом оперируют образами, создают целостный образ по части, затрудняются в установлении пространственных отношений.

- Словесно-логическое (понятийное) мышление развито в наименьшей степени. Характерны: недостаточная сформированность базовых мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация), склонность к конкретности мышления, трудности в установлении причинно-следственных связей и абстрагировании. Ребенку трудно выделить главное, отвлечься от несущественных деталей, сделать логический вывод.

Особенно страдает логическое программирование и контроль – умение планировать свои действия и сверять результат с целью.

Речь. Речевые нарушения носят системный характер. Часто наблюдается задержка речевого развития в раннем возрасте. В школьный период характерны: бедность и недифференцированность словарного запаса, преобладание пассивного словаря над активным, недостаточное понимание значений слов, особенно абстрактных понятий. В грамматическом строе – аграмматизмы, упрощение синтаксических конструкций. Связная речь отличается нарушением логической последовательности, «соскальзыванием» с темы, трудностями программирования высказывания. Все это создает

серьезные барьеры для понимания инструкции учителя, формулировки собственной мысли и, как следствие, порождает ощущение неуспеха.

Особенности деятельности. Игровая деятельность детей с ЗПР характеризуется бедностью сюжета и воображения, недостаточной организацией, неумением следовать правилам. Учебная деятельность формируется с большим трудом. Нарушен ориентировочный этап – дети часто приступают к работе, не поняв цели и не составив плана. Исполнительский этап страдает из-за несформированности самоконтроля: ребенок не сверяет свои действия с образцом. Этап оценки часто отсутствует или заменяется эмоциональной реакцией на отметку взрослого.

### 3. Специфика эмоционально-волевой и личностной сферы младших школьников с ЗПР

Эмоционально-волевая незрелость является стержневым признаком ЗПР и тесно связана с когнитивными нарушениями, формируя единый симптомокомплекс.

Эмоциональная сфера:

- Неустойчивость и лабильность: эмоции поверхностны, быстро возникают и столь же быстро сменяются противоположными.

- Неадекватность реакций: возможны несоответствующие ситуации аффективные вспышки или, наоборот, отсутствие реакции на значимые события.

- Повышенная тревожность и склонность к страхам, часто неадекватным.

- Трудности в распознавании и понимании эмоций других людей (эмпатия развита слабо).

- Аффективная заряженность переживаний неуспеха. Негативный опыт фиксируется быстро и прочно, формируя «комплекс неудачника».

Волевая сфера:

- Слабость произвольной регуляции поведения и деятельности. Ребенку трудно подчинить свои действия сознательно поставленной цели, противостоять импульсам.

- Низкая познавательная активность, отсутствие настойчивости в достижении цели, особенно при встрече с трудностями.

- Зависимость от мнения и помощи взрослого, несамостоятельность.

- Инертность, трудности переключения с одного вида деятельности на другой.

Личностные особенности:

- Неадекватная самооценка: чаще заниженная, реже – необоснованно завышенная. Ребенок с ЗПР с трудом оценивает результаты своей деятельности.

- Нарушения в мотивационной сфере (как ключевой аспект для нашего исследования):

- Доминирование игровых мотивов над учебными даже в школьном возрасте.

- Преобладание мотивации избегания неудачи над мотивацией достижения успеха. Ребенок предпочитает не делать ничего, чтобы не ошибиться.

- Неустойчивость и ситуативность интересов. Познавательный интерес поверхностен и быстро угасает.

- Ориентация на внешние атрибуты школы (портфель, форма), а не на содержание учебной деятельности.

- Высокая зависимость от внешней оценки (похвалы или порицания взрослого), слабость внутренней позиции школьника.

- Трудности в социальной адаптации и коммуникации: незрелость форм общения, эгоцентризм, неумение выстраивать равноправные отношения со сверстниками, что может приводить к изоляции или конфликтам.

4. Трудности в учебной деятельности, обусловленные структурой дефекта при ЗПР

Комплекс описанных выше особенностей ВПФ и эмоционально-личностной сферы приводит к специфическим, стойким трудностям в овладении учебной программой массовой школы.

1. Трудности в овладении базовыми учебными навыками:

- Чтение: медленный темп, побуквенное чтение, большое количество ошибок угадывающего характера, нарушение понимания прочитанного текста (особенно скрытого смысла, логических связей).

- Письмо: стойкие дисграфические ошибки (нарушение звукобуквенного анализа, опико-пространственные ошибки, аграмматизмы), небрежность, низкая скорость.

- Математика: формальное усвоение счета, трудности в освоении состава числа, в решении арифметических задач (выделении условий, вопроса, выборе действия), слабое понимание математической терминологии.

2. Трудности в усвоении и применении знаний:

- Фрагментарность и поверхностность знаний. Ребенок заучивает отдельные факты, но не видит связей между ними, не может применить правило в измененных условиях.

- Инертность знаний. С трудом переходят от прямых способов действия к обратным, негибкость мышления.

- Трудности переноса усвоенного способа действия на новый материал.

3. Трудности организации учебной деятельности:

- Низкий уровень самостоятельности. Постоянная нужда в организующей, направляющей и стимулирующей помощи учителя.

- Медленный темп работы, быстрая утомляемость, приводящие к невыполнению объема классной работы.

- Несформированность приемов самоконтроля и саморегуляции.

4. Мотивационно-личностные трудности (как следствие и причина школьных проблем):

- Школьная тревожность и дискомфорт.

- Негативное или безразличное отношение к учению.

- Выученная беспомощность – устойчивое убеждение в невозможности справиться с задачей, ведущее к отказу от усилий.

Таким образом, психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ЗПР раскрывает сложную, многокомпонентную структуру их развития, где теснейшим образом переплетены когнитивные, эмоционально-волевые и личностные особенности. Эти дети не являются «интеллектуально неполноценными», но их познавательная деятельность исходно дефицитарна: она отличается слабостью регуляции, низкой активностью, быстрой истощаемостью и ориентацией на внешние стимулы [27]. Эмоционально-волевая незрелость проявляется в инфантилизме, неспособности к волевому усилию и преобладании мотивов избегания. Все это создает порочный круг: исходная слабость познавательных процессов ведет к учебным неудачам; неудачи, переживаемые эмоционально-незрелой личностью, фиксируются в виде негативного опыта и снижают самооценку; низкая самооценка и тревожность, в свою очередь, еще больше подавляют и без того слабую познавательную активность, блокируя развитие позитивной внутренней мотивации.

Следовательно, позитивная познавательная мотивация не может сформироваться у ребенка с ЗПР спонтанно, в условиях требований массовой школы. Ее развитие требует специально созданных условий, которые должны:

1. Компенсировать когнитивные дефициты (через дозирование, наглядность, алгоритмизацию, активизацию всех анализаторов).
2. Эмоционально поддерживать ребенка, создавая «ситуацию успеха» и нивелируя страх неудачи.
3. Целенаправленно формировать личностную позицию ученика через адекватную самооценку, произвольность и осознание целей учения.
4. Поэтапно переводить внешние социальные мотивы (желание получить похвалу) во внутренние познавательные (интерес к самому содержанию деятельности).

Понимание этой взаимосвязи является отправной точкой для проектирования эффективной опытно-экспериментальной работы, направленной на разрыв данного порочного круга и построение новой, позитивной траектории развития ребенка с ЗПР.

### **1.3 Особенности и проблемы формирования познавательной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития**

Анализ психолого-педагогической характеристики детей с задержкой психического развития (ЗПР) однозначно указывает на то, что центральным звеном, определяющим их школьные трудности, является специфическое состояние мотивационной сферы. Если в предыдущих параграфах были рассмотрены теоретические основы позитивной познавательной мотивации и общие закономерности развития детей с ЗПР, то в данной главе осуществляется их синтез. Цель настоящего раздела – выявить и охарактеризовать ключевые особенности и системные проблемы формирования познавательной мотивации у данной категории учащихся, проанализировать условия, которые этому процессу препятствуют или способствуют, а также рассмотреть существующие психолого-педагогические подходы к ее развитию. Понимание этих вопросов является прямым теоретическим обоснованием для проектирования эффективной коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление мотивационного вакуума и создание внутренних побуждений к познанию.

#### **1. Специфика мотивационной сферы детей с ЗПР: структура дефицитов**

Мотивационная сфера младших школьников с ЗПР представляет собой сложное образование, где особенности, присущие нормативному развитию в более раннем возрасте, сочетаются со специфическими деформациями, вызванными хронической неуспешностью. Её анализ позволяет выделить несколько устойчивых характеристик.

1) Доминирование игровых мотивов над учебно-познавательными. Это проявление эмоционально-волевой незрелости (инфантилизма). Ребенок с

ЗПР приходит в школу, часто сохраняя мотивационную установку дошкольника. Его привлекает внешняя атрибутика школьной жизни (форма, ранец, статус «ученика»), но не содержание учебной деятельности. На уроке он может быстро отвлекаться, превращая учебное задание в игру с карандашом или тетрадью. Учебная задача принимается лишь в том случае, если она облечена в игровую форму. Это создает фундаментальный разрыв между социальной ситуацией развития (требования школы) и внутренней позицией ребенка, что делает полноценное включение в учебный процесс невозможным без специальной педагогической коррекции.

2) Преобладание внешних мотивов над внутренними. В структуре мотивации детей с ЗПР чрезвычайно сильны мотивы, лежащие вне самой учебной деятельности:

- Мотив избегания неудачи является ведущим и деструктивным. Страх получить плохую оценку, быть отвергнутым учителем или осмеянным одноклассниками часто сильнее желания что-либо узнать. Это приводит к стратегиям «избегающего поведения»: ребенок может отказываться от выполнения задачи, говорить «я не могу», списывать, лишь бы минимизировать риск негативного исхода.

- Мотив получения формальной оценки (отметки). Оценка воспринимается не как показатель роста знаний, а как самостоятельная, часто эмоционально значимая ценность. «Пятерка» нужна для похвалы, а не как подтверждение понимания материала.

- Мотив подчинения авторитету взрослого. Деятельность осуществляется не ради познания, а потому что «так сказала учительница». Это лишает деятельность личностного смысла и делает её уязвимой к любым изменениям в отношениях с педагогом.

3) Неустойчивость, ситуативность и слабая осознанность познавательных интересов. Даже если у ребенка с ЗПР возникает мимолетный интерес к какому-либо вопросу, он крайне неустойчив и зависит от случайных, часто внешних факторов (интересная картинка, эмоциональный рассказ учителя).

Этот интерес легко гаснет при столкновении с малейшей трудностью, необходимостью приложить усилие, перейти к рутинному закреплению. Интересы редко носят глубинный, содержательный характер и почти не вербализуются самим ребенком. Он затрудняется ответить на вопрос, что ему интересно в школе или почему он хочет что-то сделать.

4) Низкий уровень познавательной активности и любознательности. Это базовое свойство, проистекающее из особенностей мышления и эмоционально-волевой регуляции.

Дети с ЗПР редко задают вопросы познавательного характера, не стремятся самостоятельно добывать информацию, исследовать объекты или явления. Их позиция пассивно-созерцательная или исполнительская. Познавательная активность, если и возникает, носит реактивный характер (как ответ на яркий стимул), а не проактивный (как внутренняя потребность).

5) «Выученная беспомощность» как системное мотивационное нарушение. Это ключевой феномен, формирующийся у детей с ЗПР вследствие многократного переживания неудач в учебной деятельности. Суть его в том, что ребенок заранее убежден в своей неспособности справиться с задачей, даже если она объективно ему по силам. Он не верит в успех, а потому не прилагает усилий, демонстрирует апатию или сопротивление. Его мотивационная установка звучит как: «У меня всё равно не получится, зачем стараться?». Это состояние блокирует любые попытки развития позитивной мотивации и требует специальных психолого-педагогических приемов для его преодоления.

2. Анализ психолого-педагогических условий, препятствующих и способствующих развитию позитивной познавательной мотивации

Формирование мотивации не происходит в вакууме; оно напрямую зависит от условий образовательной среды. Для ребенка с ЗПР эти условия приобретают решающее, коррекционное значение.

Условия, препятствующие развитию позитивной мотивации (риски и барьеры):

1) Неадекватность педагогических требований. Предъявление учебных задач, не соответствующих актуальным возможностям ребенка (низкий или, наоборот, чрезмерно высокий уровень сложности). Хроническая неуспеваемость, обусловленная этим несоответствием, – главный «убийца» познавательного интереса.

2) Фронтальная, недифференцированная форма обучения. Работа в общем темпе со всем классом игнорирует индивидуальный темп деятельности и специфические трудности ребенка с ЗПР. Он постоянно оказывается в ситуации цейтнота и отставания, что усиливает тревогу и негативное отношение.

3) Преобладание репродуктивных методов и вербального изложения материала. Требование механического заучивания, отсутствие наглядности, практического действия и проблемности не задействует слабые звенья мышления детей с ЗПР и не вызывает интеллектуального отклика.

4) Жесткая, негативно ориентированная система оценивания. Акцент на ошибках, публичное порицание, сравнение с более успешными одноклассниками, фиксация на формальной отметке разрушают и без того хрупкую самооценку и закрепляют мотивацию избегания.

5) Отсутствие эмоциональной поддержки и позитивного контакта с педагогом. Авторитарный, холодный стиль общения, отсутствие веры педагога в возможности ребенка формируют атмосферу психологической угрозы, в которой познавательная активность подавляется.

6) Несформированность у ребенка способов учебной работы и навыков саморегуляции. Неумение планировать, контролировать себя, работать по инструкции приводит к хаосу и неудачам даже при понимании материала, что интерпретируется ребенком как собственная неспособность.

Условия, способствующие развитию позитивной мотивации (коррекционно-развивающий потенциал):

1) Принцип «ситуации успеха» как системообразующий. Создание педагогических условий, при которых ребенок достигает запланированного

результата, и это достижение переживается им как личная победа. Достигается через:

- Дозирование трудностей: разбивка сложной задачи на последовательные, посильные этапы.

- Авансирование доверия: словесная установка «У тебя получится, я в тебе верю».

- Скрытая помощь: подсказка через наводящий вопрос, аналогию, частичное выполнение.

- Оценка относительного прогресса: сравнение сегодняшнего результата ребенка с его вчерашним («Вчера было 3 ошибки, сегодня – одна, это отлично!»).

2) Опора на сохранные стороны и интересы ребенка. Выявление сфер, где ребенок может быть успешен (рисование, конструирование, физическая активность), и их интеграция в учебный процесс для создания положительного эмоционального фона и точки роста.

3) Дифференциация и индивидуализация заданий.

Подбор заданий разного уровня сложности, предоставление выбора, учет индивидуального темпа работы. Это снимает страх перед невыполнимым и дает ощущение контроля над деятельностью.

4) Использование активных, практико-ориентированных и игровых методов обучения.

- Проблемное изложение, частично-поисковый метод (в адаптированной форме) стимулируют мыслительную активность.

- Дидактическая игра является основным «мостиком» для перехода от игровой к учебной мотивации. Она вносит эмоциональность, соревновательность, наглядность и позволяет отрабатывать учебные действия в привлекательной форме.

- Проектная деятельность (краткосрочные, простые проекты) дает цель, выходящую за рамки урока, и чувство значимости проделанной работы.

- Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) – мультимедийные презентации, обучающие программы – активизируют различные каналы восприятия.

5) Формирование навыков учебной деятельности и саморегуляции. Целенаправленное обучение алгоритмам действий, приемам запоминания, самопроверки, планирования времени. Умение учиться снижает тревогу и повышает субъектную позицию ученика.

6) Позитивный, поддерживающий стиль педагогического общения и оценивания. Акцент на позитивных изменениях, развернутая содержательная похвала («Мне понравилось, как ты аргументировал свой ответ»), создание атмосферы принятия и безопасности.

3. Обзор существующих подходов и технологий развития познавательного интереса у детей с ОВЗ (на примере ЗПР)

В современной коррекционной педагогике и психологии сформировался ряд продуктивных подходов к развитию мотивации, которые могут быть адаптированы и для работы с детьми с ЗПР.

1. Деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин) в коррекционном ключе. Основной тезис: мотивация формируется не через разговоры, а внутри специально организованной деятельности. Для ЗПР это означает:

- Поэтапное формирование умственных действий (П.Я. Гальперин). Мотивационный этап здесь является первым: создание ориентировочной основы действия (ООД) и пробуждение интереса к нему. Материализация действия (работа с карточками, схемами), его проговаривание и, наконец, автоматизация – снимают операциональные трудности, которые часто и являются причиной демотивации.

- Организация совместно-разделенной деятельности с постепенной передачей инициативы от взрослого к ребенку. Учитель начинает задание, а ребенок его завершает, что создает предпосылку для переживания совместного успеха.

2. Личностно-ориентированный и гуманистический подход (К. Роджерс, А. Маслоу). Акцент на создании безопасной, эмпатийной среды, принятии ребенка, безусловном положительном regard. В практике это реализуется через:

- Технологию педагогической поддержки (О.С. Газман), где педагог выступает как тьютор, помогающий ребенку осознать свои проблемы и ресурсы для их преодоления.

- Развитие эмоционального интеллекта – обучение распознаванию и выражению своих эмоций, связанных с учебной задачей, что снижает уровень тревожности и открывает путь к осознанной мотивации.

3. Игровые технологии как стержневой метод коррекции при ЗПР.

- Дидактические игры с четкими правилами и учебной задачей («Лексическое лото», «Математическое домино»).

- Сюжетно-ролевые игры учебной направленности («В редакции школьной газеты», «Научная лаборатория»).

- Технология «сказкотерапии» для решения мотивационных и личностных проблем через метафору и идентификацию с героем.

4. Технологии дифференцированного и индивидуализированного обучения.

- Разноуровневые задания (базовый, продвинутый, творческий уровень) по одной теме.

- Обучение по индивидуальным образовательным маршрутам (ИОМ), где раздел «Развитие мотивации» является обязательным компонентом.

- Система «педагогических мастерских», где ребенок движется в собственном темпе по станциям с разными видами заданий.

5. Арт-педагогические и арт-терапевтические методы.

Использование рисования, лепки, музыки, драматизации для выражения отношения к учебному материалу, снятия напряжения и невербального «проживания» учебного содержания, что особенно важно для детей с речевыми и коммуникативными трудностями.

6. Технологии позитивной психологии в образовании. Фокус на сильных сторонах характера (любопытность, настойчивость, саморегуляция), их диагностика и целенаправленное развитие через систему упражнений и рефлексии.

Таким образом, формирование позитивной познавательной мотивации у младших школьников с ЗПР представляет собой сложную, но разрешимую педагогическую задачу. Специфика их мотивационной сферы характеризуется незрелостью, внешней обусловленностью, неустойчивостью и глубоко укорененной «выученной беспомощностью». Эти особенности являются прямым следствием структуры первичного дефекта (эмоционально-волевой и познавательной недостаточности) и вторичных наслоений, порожденных многолетним опытом школьной неуспешности в неподходящих условиях.

Анализ условий показывает, что традиционная образовательная среда массовой школы чаще выступает как система, закрепляющая мотивационные дефициты. В то же время, создание специальных коррекционно-развивающих условий, основанных на принципах успешности, дифференциации, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, может кардинально изменить ситуацию. Существующие психолого-педагогические подходы и технологии предоставляют педагогу богатый инструментарий для этой работы. Их эффективность, однако, определяется не разовым применением, а системностью, последовательностью и опорой на глубокое понимание внутреннего мира ребенка с ЗПР.

Следовательно, разработка и реализация программы развития позитивной познавательной мотивации должна представлять собой целостную систему, интегрирующую:

- Содержательный компонент (отбор и адаптация учебного материала).
- Технологический компонент (использование игровых, практических, проблемных методов).
- Оценочно-рефлексивный компонент (формирующее оценивание, создание ситуации успеха).

- Реляционный компонент (построение поддерживающих отношений «учитель-ученик»).

Теоретический анализ, проведенный в первой главе, однозначно указывает на необходимость перехода к опытно-экспериментальной работе, целью которой будет апробация такой комплексной программы и оценка её эффективности в реальных условиях обучения детей с ЗПР. Только практическая проверка позволит выявить конкретные механизмы, этапы и наиболее результативные приемы формирования у этих детей стойкого внутреннего желания познавать мир.

### **Выводы по первой главе**

Проведенный в первой главе теоретический анализ проблемы развития позитивной познавательной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития позволил сформулировать ряд основополагающих выводов, которые составляют научно-методологический фундамент для организации опытно-экспериментальной работы.

1. Теоретическое обоснование центральной категории исследования. Позитивная познавательная мотивация была определена как системное психолого-педагогическое образование, выступающее внутренним регулятором учебной деятельности, основанное на интересе к содержанию и процессу познания, сопровождающимся положительными эмоциями и ориентацией на преодоление учебных задач. Её ключевыми характеристиками являются субъектность, эмоциональная насыщенность, устойчивость и ориентация на процесс. Анализ структуры мотивации выявил принципиальную важность различения внутренних (интеллектуально-познавательных) и внешних (социальных) мотивов, а также динамику их развития в онтогенезе. Для детей с ЗПР данная категория не является исходно заданной; её становление представляет собой центральную цель

коррекционно-педагогического воздействия, без которой невозможно преодоление учебной дезадаптации.

2. Системная характеристика контингента исследования. Дети младшего школьного возраста с ЗПР представляют собой полиморфную группу, объединенную стержневыми особенностями развития. Эти особенности носят комплексный характер и включают:

- Парциальную недостаточность высших психических функций: замедленность и фрагментарность восприятия, неустойчивость внимания, снижение продуктивности памяти, отставание в развитии всех видов мышления (особенно словесно-логического) при ведущей роли слабости операций обобщения и абстрагирования, системное нарушение речи.

- Выраженную эмоционально-волевою незрелость (инфантилизм): неустойчивость и неадекватность эмоциональных реакций, слабость произвольной регуляции, низкую познавательную активность, повышенную утомляемость и истощаемость.

- Специфику личностного развития: неадекватную (чаще заниженную) самооценку, трудности социальной адаптации и, что наиболее значимо для данного исследования, глубокие нарушения в мотивационной сфере.

Структура дефекта при ЗПР обуславливает стойкие, специфические трудности в овладении учебной деятельностью, которые, в свою очередь, становятся источником хронической неуспешности и негативного эмоционального опыта.

3. Специфика мотивационной сферы как ключевое проблемное поле. Теоретический анализ однозначно показал, что у младших школьников с ЗПР складывается особая, дефицитарная структура учебной мотивации, характеризующаяся:

- Доминированием игровых и внешних мотивов (избегание неудачи, получение оценки, подчинение требованию взрослого) при крайней слабости внутренних познавательных побуждений.

- Неустойчивостью, ситуативностью и слабой осознанностью познавательных интересов, которые легко гаснут при встрече с трудностями.

- Формированием синдрома «выученной беспомощности» – устойчивого убеждения в собственной неспособности к успеху, порождающего отказ от усилий и стратегию избегания. Этот синдром является системообразующим звеном мотивационной дезадаптации, связывая в единый узел когнитивные трудности, отрицательный эмоциональный опыт и личностные особенности (низкую самооценку, высокую тревожность).

Таким образом, позитивная познавательная мотивация у детей с ЗПР не формируется спонтанно в условиях традиционного обучения; её развитие требует специально созданных, научно обоснованных психолого-педагогических условий.

4. Определение стратегических направлений коррекционно-развивающего воздействия. На основе анализа препятствующих и способствующих условий, а также обзора современных подходов были выделены ключевые принципы и мишени будущего формирующего эксперимента:

- Принцип «ситуации успеха» как системообразующий, направленный на разрыв порочного круга «неудача – низкая самооценка – отказ от деятельности».

- Необходимость комплексного подхода, интегрирующего развитие мотивации с коррекцией базовых познавательных процессов (мышления, речи) и эмоционально-волевой сферы.

- Целенаправленный переход от внешней мотивации к внутренней через умелое использование игровых методов, социального поощрения и практико-ориентированных заданий для постепенного культивирования интереса к содержанию учения.

- Обязательная дифференциация методов с учетом варианта ЗПР (с преобладанием инфантилизма или когнитивных нарушений).

5. Логический переход к эмпирической части исследования. Теоретические положения первой главы приводят к следующим рабочим гипотезам для экспериментальной проверки:

1) Уровень развития позитивной познавательной мотивации у младших школьников с ЗПР в условиях традиционного обучения является исходно низким и характеризуется описанной специфической структурой с доминированием мотивации избегания неудачи.

2) Целенаправленная, системная коррекционно-развивающая работа, построенная на принципах деятельностного, личностно-ориентированного подхода с акцентом на создание ситуаций успеха, дифференциацию и игру, будет способствовать качественному преобразованию мотивационной сферы.

3) Эффективность такой работы проявится в повышении уровня учебной мотивации, усилении познавательных интересов, снижении школьной тревожности и формировании более адекватной самооценки у детей с ЗПР.

Следовательно, теоретический анализ не только выявил и охарактеризовал проблему, но и четко обозначил путь её решения, определив содержание, стратегию и ожидаемые результаты опытно-экспериментальной работы, изложенной во второй главе диссертации.

Полученные выводы стали непосредственной основой для перехода к опытно-экспериментальной части работы, определив цель, гипотезу и методологию разработки и апробации авторской коррекционно-развивающей программы.

## **ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПОЗИТИВНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1 Диагностика уровня развития позитивной познавательной мотивации**

Теоретический анализ, представленный в первой главе, убедительно доказал, что формирование позитивной познавательной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) является центральной, но и наиболее уязвимой зоной их развития. Однако эффективное проектирование коррекционно-развивающей работы невозможно без точной, объективной и многомерной диагностики исходного состояния мотивационной сферы. Констатирующий эксперимент выступает в качестве научно обоснованного инструмента такого анализа. Его цель – не просто констатировать факт низкой мотивации, а выявить ее качественное своеобразие, структуру, глубину проблем, а также индивидуальные варианты нарушений у каждого ребенка [41]. Данный этап выполняет три ключевые функции: диагностическую (выявление актуального уровня), аналитическую (установление причинно-следственных связей между когнитивными трудностями и мотивационными дефицитами) и прогностическую (определение мишеней и направлений формирующего воздействия). Настоящая глава посвящена описанию организации, методологии, процедуры и результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Базой исследования является КГУ "Общеобразовательная школа №12 отдела образования Житикаринского района" Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли 24 учащихся 2-3 классов (возраст 8-9 лет) с заключением ПМПК о задержке психического развития (вариант 7.1 – с преобладанием инфантилизма; вариант 7.2 – с преобладанием когнитивных нарушений).

Исследование было проведено в три этапа, при этом каждый из которых был направлен на решение конкретных задач:

1. Констатирующий этап, в рамках которого определены уровень развития позитивной познавательной мотивации.

2. Формирующий этап, в рамках которого осуществлено внедрение комплекса мероприятий по развитию позитивной познавательной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития.

3. Контрольный этап, в рамках которого осуществлен анализ эффективности предложенной программы посредством проведения повторной диагностики.

Организация эксперимента была построена на принципах системности, объективности и этичности. Период проведения: январь 2025 года – сентябрь 2025 учебного года. Вся диагностика осуществлялась в первой половине дня в привычной для детей обстановке (учебный кабинет, кабинет психолога) индивидуально или в малых подгруппах (2-3 человека) для минимизации тревожности и получения максимально достоверных данных.

Цель констатирующего этапа: комплексное изучение и качественный анализ исходного уровня развития позитивной познавательной мотивации у младших школьников с ЗПР, выявление специфических особенностей и проблем в их мотивационной сфере.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Подобрать и адаптировать комплекс диагностических методик, адекватных психофизическим особенностям детей с ЗПР и направленных на многоаспектную оценку учебной мотивации.

2. Сформировать репрезентативную экспериментальную группу испытуемых, провести их психолого-педагогическое обследование.

3. Изучить и зафиксировать количественные и качественные показатели развития познавательной мотивации у детей экспериментальной группы.

4. Выявить и описать типичные проблемы, дефициты и индивидуальные варианты структуры мотивационной сферы у младших школьников с ЗПР.

5. Установить взаимосвязь между уровнем развития познавательных процессов (мышления, внимания, речи) и особенностями учебной мотивации.

6. Систематизировать полученные данные для формулировки обоснованных выводов и определения конкретных направлений формирующего воздействия.

В эксперименте приняли участие 24 учащихся 2-3 классов (возраст 8-9 лет) с заключением ПМПК о задержке психического развития (вариант 7.1 – с преобладанием инфантилизма; вариант 7.2 – с преобладанием когнитивных нарушений). Группа была сформирована методом целенаправленной выборки. Для обеспечения чистоты эксперимента и минимизации посторонних влияний были соблюдены следующие критерии включения: подтвержденный диагноз ЗПР как первичное нарушение, отсутствие сопутствующих тяжелых сенсорных, двигательных или эмоционально-волевых расстройств (РАС, шизофрения), нормальный слух и зрение (корригированные). Выборка включала 14 мальчиков и 10 девочек, что косвенно отражает общую статистику распространенности ЗПР среди детской популяции.

Для реализации поставленных задач и получения достоверных эмпирических данных была разработана и реализована процедура констатирующего эксперимента, включавшая три последовательных этапа: подготовительный, основной (диагностический) и аналитический. Все обследование проводилось в индивидуальной или подгрупповой (2-3 человека) форме в знакомой для детей обстановке (учебный кабинет, кабинет психолога) в первой половине дня. Это позволило минимизировать влияние ситуативной тревожности и посторонних факторов на результаты диагностики.

Первый этап (подготовительный) был посвящен установлению контакта и созданию доброжелательной, доверительной атмосферы. Для этого проводились неформальные беседы, совместные настольные игры, что было особенно важно для детей с ЗПР в связи с их повышенной эмоциональной чувствительностью и недоверчивостью к новой деятельности.

Второй этап (основной, диагностический) заключался в непосредственном применении подобранного комплекса методик. Для

обеспечения надежности и валидности данных соблюдались следующие принципы:

1. Принцип комплексности: Изучение каждого параметра (например, самооценки) осуществлялось не менее чем двумя взаимодополняющими методами (например, проективная методика «Лесенка» и наблюдение).

2. Принцип адаптивности: Все вербальные инструкции предъявлялись в упрощенной, доступной для понимания детей с ЗПР форме, сопровождалась наглядными примерами. При признаках утомления (снижение концентрации, двигательное беспокойство) диагностическая сессия прерывалась и завершалась позднее.

3. Принцип фиксации:

Помимо формальных ответов и баллов, в индивидуальных протоколах обследования (см. Приложение X) фиксировались качественные особенности поведения ребенка: эмоциональные реакции, спонтанные высказывания, характер помощи, в которой он нуждался.

Методы сбора эмпирических данных применялись в следующей последовательности и имели конкретные цели:

- Стандартизированное наблюдение на уроках (в течение 2 недель) (Приложение 3). Цель: оценка поведенческих индикаторов мотивации и эмоционального состояния в естественной учебной ситуации. Использовалась формализованная карта наблюдения (см. Приложение X), где фиксировались реакции на задачу, стратегии преодоления трудностей, включенность в работу, взаимодействие с учителем. Это позволило получить объективные данные, дополняющие самоотчеты детей.

- Индивидуальная диагностическая беседа по структурированному сценарию, включавшему вопросы о школе, любимых/нелюбимых уроках, причинах успехов и неудач. Цель: получение первичной, качественной информации об отношении ребенка к учебной деятельности, его способности к рефлексии (пусть и элементарной).

- Психодиагностическое тестирование. Проводилось в несколько сессий для предотвращения утомления. Использовались следующие методики, валидные для применения в работе с детьми с ЗПР:

1. Анкета оценки школьной мотивации Н.Г. Лускановой. Цель: быстрое и валидное количественное определение общего уровня учебной мотивации. Результаты обрабатывались по ключу с отнесением к одному из 5 уровней.

2. Методика «Лесенка» (В.Г. Щур в модификации С.Г. Якобсон). Цель: исследование самооценки в учебной деятельности. Ребенку предлагалось разместить себя и других детей на ступенях лесенки в контексте «кто лучше/хуже учится». Интерпретировалась не только выбранная ступень, но и аргументация выбора.

3. Тест школьной тревожности Филлипса. Цель: выявление уровня и характера тревожности, связанной со школьными ситуациями. Обработка данных велась по 8 основным шкалам (страх проверки знаний, страх самовыражения и др.), что позволило дифференцировать общую тревожность от специфически учебной.

4. Проективная методика «Выбор задания» (на материале Л.И. Божович) [5].

Цель: выявление доминирования познавательного или игрового мотива в ситуации свободного выбора. Фиксировался первичный выбор и его устойчивость.

Методика Общая школьная мотивация (Лусканова) описана в Приложении 1. Методика Доминирующий мотив (Гинзбург) приведена в Приложении 2.

Результаты диагностики были систематизированы и представлены в сводной таблице, что позволило получить групповой «портрет» мотивационной сферы (табл. 1).

Таблица 1 – Сводные результаты диагностики учебной мотивации (N=24)

Критерий / Методика	Высокий уровень	Средний уровень (кол-во/%)	Низкий уровень (кол-во/%)	Преобладающий тип/характеристика
---------------------	-----------------	----------------------------	---------------------------	----------------------------------

	<b>(кол-во/%)</b>			
Общая школьная мотивация (Лусканова)	0 (0%)	6 (25%)	18 (75%)	Преобладание низкого уровня. У 18 детей выявлено негативное или амбивалентное отношение к школе.
Доминирующий мотив (Гинзбург)	Учебный: 2 (8%)	Социальный/Отметка: 9 (38%)	Игровой/Внешний: 13 (54%)	Яркое доминирование игровых («Хожу в школу, чтобы играть с ребятами») и внешних мотивов («Чтобы мама не ругала»). Учебный мотив («Мне нравится решать задачи») крайне редок.
Самооценка в учебе («Лесенка»)	Адекватная: 4 (17%)	Завышенная: 3 (12%)	Заниженная: 17 (71%)	Критический показатель. У 71% детей самооценка в учебной деятельности занижена («Я плохо учусь», «Я глупый»). Это ядро «выученной беспомощности».
Школьная тревожность (Филлипса)	Норма: 5 (21%)	Повышенная: 11 (46%)	Высокая: 8 (33%)	Преобладание повышенной и высокой тревожности (79%). Наиболее выражены шкалы: «Страх ситуации проверки знаний» и «Страх несоответствия ожиданиям окружающих».
Познавательный выбор («Выбор задания»)	Выбор познават. задания: 3 (12%).	Смена выбора: 7 (29%)	Выбор игры: 14 (58%)	Более половины детей предпочли игру познавательному заданию даже в условиях эксперимента. У 7 из 14 выбравших

				задание интерес быстро угас, и они переключились на игру.
--	--	--	--	---

Наглядно продемонстрируем полученные результаты в виде диаграммы (рис. 1).

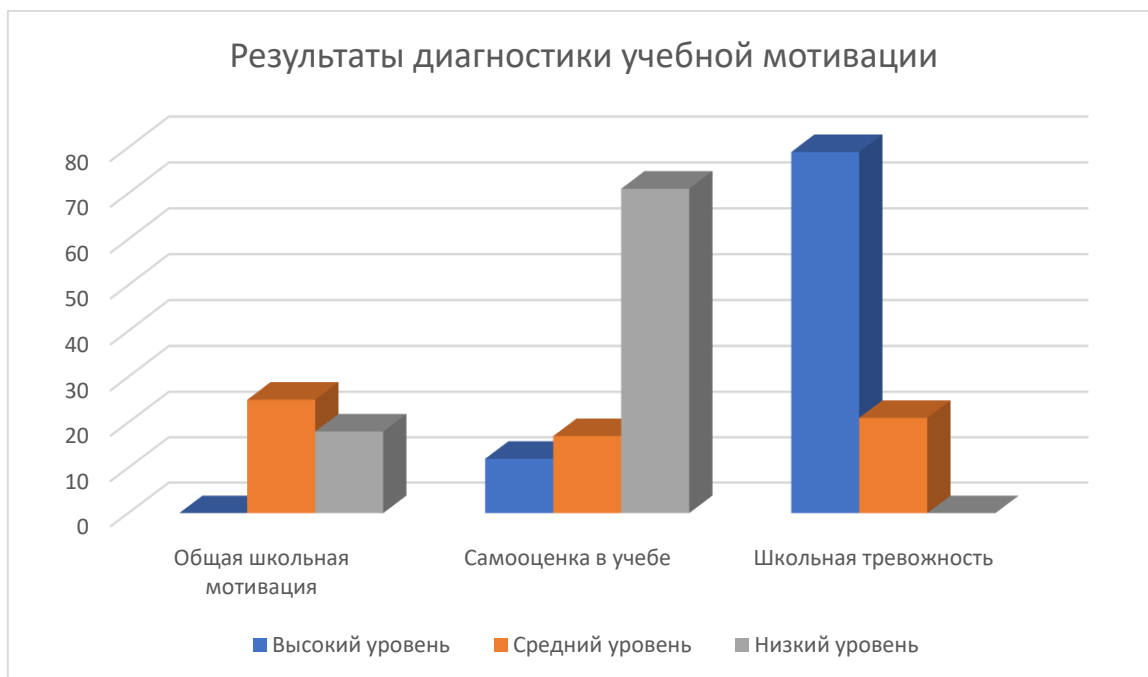


Рисунок 1 – Результаты диагностики учебной мотивации, констатирующий этап

Качественный анализ данных позволил выявить следующие типичные проблемы:

1. Диссонанс между социальным желанием и внутренней готовностью. В беседе 70% детей говорили, что «хотят в школу», но их аргументы были инфантильны и не связаны с учением («Там весело», «Там мои друзья»). Рисунки школы часто изображали игровую площадку, а не класс, учительница рисовалась непропорционально большой, что свидетельствовало о восприятии ее как фигуры давления.

2. Доминанта мотивации избегания неудачи. Наблюдение на уроках показало, что при затруднении 19 детей (79%) демонстрировали пассивные или защитные реакции: отворачивались, говорили «не знаю», «не могу», «устал», списывали. Активные попытки преодоления трудности наблюдались

лишь у 5 детей (21%). Высокие показатели тревожности подтверждали, что учебная ситуация является для них стрессогенной.

3. Неустойчивость и неосознанность познавательного интереса. Даже у тех немногих детей, которые начинали выполнять познавательное задание с интересом, он быстро иссякал при необходимости прочитать инструкцию самостоятельно или выполнить рутинную часть. В методике «Незавершенные предложения» дети с трудом формулировали предметные интересы, часто давая стереотипные ответы («про животных») или оставляя пропуск.

4. Прямая корреляция когнитивных трудностей и мотивационного дефицита. Статистический анализ (коэффициент ранговой корреляции Спирмена) выявил значимую обратную связь ( $p \leq 0.05$ ) между результатами по субтесту «Сходство» (логическое обобщение) и уровнем школьной мотивации. Чем хуже ребенок справлялся с операцией обобщения, тем ниже был его мотивационный профиль. Это подтверждает теоретический тезис о том, что неспособность понять общий принцип, закономерность приводит к восприятию учебы как набора несвязных, непонятных требований, что убивает интерес.

5. Индивидуально-типологические варианты.

Дети с ЗПР по типу инфантилизма (вариант 7.1):

Мотивация была крайне неустойчивой, напрямую зависела от эмоционального оформления урока. Преобладали игровые мотивы. Тревожность была ниже, но самооценка часто неадекватно завышена («Я все могу» при объективных неудачах). Спад мотивации наступал из-за пресыщения и нежелания прилагать усилия.

Дети с ЗПР церебрально-органического генеза (вариант 7.2):

Наблюдалась более выраженная и стабильная мотивация избегания. Самооценка резко занижена, тревожность высокая. Познавательная активность была исходно низкой, ребенок сразу настраивался на неудачу. Интерес подавлен страхом и истощаемостью.

Выводы о типичных проблемах в мотивационной сфере экспериментальной группы.

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать следующие обобщающие выводы:

1. У подавляющего большинства младших школьников с ЗПР (75%) констатируется низкий или очень низкий уровень развития позитивной познавательной мотивации. В структуре их учебной мотивации доминируют внешние (избегание наказания, получение отметки) и игровые мотивы. Внутренние познавательные мотивы находятся в зачаточном состоянии и не являются действенными регуляторами учебной деятельности.

2. Ключевым системообразующим дефектом мотивационной сферы является синдром «выученной беспомощности», который проявляется в триаде: низкая самооценка в учебной деятельности (71%), высокий уровень школьной тревожности (79%) и доминирование стратегии избегания неудач. Ребенок не верит в возможность успеха, а потому не пробует.

3. Познавательный интерес отличается крайней неустойчивостью, ситуативностью и слабой осознанностью. Он легко возникает на волне эмоционального подъема, но не может служить опорой для преодоления даже минимальных познавательных трудностей. Активность носит реактивный, а не инициативный характер.

4. Обнаружена прямая зависимость между степенью выраженности когнитивных нарушений (особенно в сфере мышления и обобщения) и глубиной мотивационного дефицита. Это подтверждает необходимость комплексного подхода, сочетающего прямое формирование мотивации с развитием базовых познавательных операций.

5. Выявлены различия в мотивационном профиле в зависимости от варианта ЗПР, что диктует необходимость дифференцированного подхода в формирующей работе: для детей с инфантилизмом – через игру и постепенное усложнение задач на фоне эмоционального принятия; для детей с

церебрально-органической недостаточностью – через снятие тревожности, максимальное дробление успеха и развитие операциональных навыков.

Констатирующий эксперимент достиг своей цели: он не только количественно подтвердил гипотезу о глубоком недоразвитии позитивной познавательной мотивации у младших школьников с ЗПР, но и качественно раскрыл сложную, драматичную структуру этого недоразвития. Была выявлена не просто «слабая мотивация», а целостный мотивационно-личностный синдром учебной дезадаптации, включающий низкую самооценку, высокую тревожность, страх познавательного усилия и ориентацию на внешний контроль.

Полученные данные позволяют перейти от констатации к проектированию. Выводы этапа четко определяют мишени формирующего эксперимента:

1. Коррекция эмоционально-личностного компонента: работа по повышению самооценки, снижению школьной тревожности, разрушению установки на неудачу.

2. Стимуляция и стабилизация познавательного интереса: через специально организованную деятельность, обеспечивающую переживание успеха и радости открытия.

3. Поэтапный перевод внешней мотивации во внутреннюю: использование изначальной потребности в одобрении и игре как стартовой площадки для культивирования интереса к содержанию.

4. Дифференциация методов в зависимости от ведущего варианта ЗПР.

Таким образом, результаты констатирующего этапа служат не просто констатацией факта, а научно обоснованным фундаментом для разработки и реализации программы формирующего эксперимента, цель которой – целенаправленное преобразование выявленной проблемной ситуации.

## **2.2 Содержание и апробация программы развития позитивной познавательной мотивации**

Результаты констатирующего эксперимента с неопровержимой ясностью показали, что спонтанное формирование позитивной познавательной мотивации у младших школьников с ЗПР в условиях традиционной образовательной среды невозможно. Выявленный комплекс проблем – синдром «выученной беспомощности», доминирование мотивации избегания, низкая самооценка и неустойчивость интересов – требует целенаправленного, системного и научно обоснованного психолого-педагогического вмешательства [17]. Таким образом, формирующий эксперимент становится ключевым звеном всего исследования, представляя собой практическую реализацию теоретической модели, разработанной в первой главе. Его цель – не пассивное наблюдение, а активное преобразование мотивационной сферы детей с ЗПР через специально организованную деятельность. Данная глава посвящена описанию концепции, содержания, методов и хода реализации коррекционно-развивающей программы, призванной ответить на вызовы, диагностированные на констатирующем этапе.

Цель формирующего этапа – разработать и апробировать программу психолого-педагогического воздействия, направленную на качественное преобразование мотивационной сферы младших школьников с ЗПР через формирование устойчивой позитивной познавательной мотивации и преодоление синдрома «выученной беспомощности».

Базой для проведения послужило КГУ "Общеобразовательная школа №12 отдела образования Житикаринского района" Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании приняли 24 учащихся 2-3 классов (возраст 8-9 лет) с заключением ПМПК о задержке психического развития.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. На основе данных констатирующего этапа и теоретического анализа разработать содержание коррекционно-развивающей программы,

интегрирующей задачи развития мотивации, познавательной активности и эмоционально-личностной сферы.

2. Внедрить программу в учебно-воспитательный процесс экспериментальной группы, обеспечив её реализацию через систему специальных занятий и интеграцию в повседневную учебную деятельность.

3. Использовать комплекс методов и приемов, адекватных психофизическим особенностям детей с ЗПР и направленных на создание устойчивого переживания успеха, пробуждение познавательного интереса и развитие саморегуляции.

4. Осуществить текущий мониторинг динамики состояния детей в процессе формирующего воздействия для возможной коррекции применяемых методов.

Программа была построена на следующих принципах, вытекающих из теоретических основ работы:

1) Принцип «ситуации успеха» как системообразующий. Каждое занятие и учебное взаимодействие должно быть спроектировано так, чтобы каждый ребенок мог достичь понятного, осязаемого результата, а его усилия получали признание.

2) Принцип единства аффекта и интеллекта (Л.С. Выготский). Развитие познавательного интереса неотделимо от создания положительного эмоционального фона. Программа строится на «эмоциональном заражении» радостью открытия.

3) Принцип деятельностного подхода. Мотивация формируется не через написание, а внутри специально организованной, лично-значимой деятельности (игровой, практической, исследовательской).

4) Принцип дифференциации и индивидуализации. Учет варианта ЗПР (инфантильный/церебрально-органический) и индивидуального темпа, уровня сложности заданий, форм помощи.

5) Принцип интеграции и переноса. Формируемые мотивационные установки и способы деятельности закрепляются не только на специальных

занятиях, но и целенаправленно переносятся учителем на уроки по основным предметам.

б) Принцип постепенного усложнения и снижения внешней поддержки. Поэтапный переход от игровой мотивации к учебно-познавательной, от полной помощи взрослого к самостоятельным пробным действиям.

Содержание и этапы реализации программы

Программа «Мир интересных открытий» была рассчитана на 3 месяца и включала три взаимосвязанных этапа, реализуемых на 24 специальных комплексных занятиях (2 раза в неделю по 35-40 минут) и через систему методических приемов на общеобразовательных уроках (русский язык, математика, окружающий мир).

Этап 1. Эмоционально-мотивационный (Занятия 1-8).

Цель: Создание безопасной, поддерживающей среды, преодоление страха ошибки, формирование предпосылок познавательного интереса через игру и положительные эмоции.

Содержание: Упражнения на сплочение группы, создание «правил нашего клуба» (можно ошибаться, можно просить помощь, радуемся успехам друг друга). Использование игр с минимальным соревновательным и максимальным кооперативным компонентом. Задания на развитие эмоционального интеллекта: «Угадай эмоцию», «Мое настроение в цвете». Простые, эффектные опыты и головоломки с гарантированным быстрым результатом (например, «Танцующие изюминки», создание невидимых чернил). Ритуал начала и окончания занятия с акцентом на положительном моменте («Что сегодня было самым интересным?»).

Методы и приемы: Игротерапия, элементы сказкотерапии (истории о героях, которые учились через ошибки), метод эмоционального предвосхищения успеха («Сейчас мы сделаем волшебство...»).

Этап 2. Содержательно-деятельностный (Занятия 9-18).

Цель: Пробуждение и поддержание устойчивого познавательного интереса через разнообразную, практико-ориентированную деятельность, развитие познавательной активности.

Содержание: Введение цикла тематических недель («Неделя детективов», «Неделя изобретателей», «Неделя путешественников»). В рамках тем предлагались:

Проблемно-поисковые ситуации: «Как найти клад по карте?», «Почему тонет корабль?» (опыты с плавучестью).

Проектная деятельность в мини-группах: создание коллажа «Животные нашего края», постройка самого устойчивого моста из спагетти.

Дидактические игры с усложнением: квесты по станциям с учебными заданиями, интеллектуальные викторины с «подсказкой запасного хода».

Работа с интерактивными материалами: использование обучающих программ на планшете для отработки навыков в игровой форме.

Методы и приемы:

Метод проектов (адаптированный), частично-поисковый метод, квест-технологии, ИКТ. Активное использование наглядного моделирования и алгоритмов действий. Прием «Выбор задания»: ребенку предлагается на уроке выбрать одну из двух-трех задач разной сложности, но одинаковой тематики.

Этап 3. Рефлексивно-оценочный (Занятия 19-24).

Цель: Формирование начал саморегуляции и адекватной самооценки, осознание своих познавательных предпочтений и достижений.

Содержание: Ведение индивидуальных «Дневников открытий», где ребенок с помощью педагога рисует или кратко записывает, что новое он узнал/сделал, и отмечает свое настроение. Обучение простейшим приемам самопроверки (алгоритм «Проверь свою работу» с опорой на схему). Проведение «Конференции юных исследователей», где каждый ребенок представляет результат своего мини-проекта (даже в 2-3 предложениях). Коллективное обсуждение: «Чему мы научились за это время? Что было самым трудным и как мы с этим справились?».

Методы и приемы: Метод рефлексии, прием «Самооценивания по шкале» (смайлики, «лесенка успеха»), метод презентации.

Интеграция в общеобразовательные уроки осуществлялась через:

1) Дифференциацию заданий по уровням сложности с присвоением им условных «звездочек» (1 звезда – базовое, 2 звезды – с элементом переноса, 3 звезды – творческое).

2) Включение игровых разминок и физкультминуток познавательного характера («Живые буквы», «Счет мячом»).

3) Использование «листов индивидуальных достижений», где ребенок сам или с учителем отмечает выполненные задания, акцентируя внимание не на ошибках, а на количестве решенных задач.

4) Прием «Ошибка как находка»: нейтральное, безоценочное обсуждение типичной ошибки как интересного случая, который помогает всем понять правило глубже.

3. Описание хода формирующего эксперимента и применяемых методик

Эксперимент проводился с той же группой детей (N=24), что и констатирующий этап. Для реализации программы была создана предметно-развивающая среда в отдельном кабинете: зоны для групповой работы, выставка детских работ «Наши победы», полка с познавательными играми, материалами для экспериментов и «копилкой вопросов» (куда дети могли анонимно класть свои «почему»).

Ход эксперимента строго соответствовал этапам программы, но допускал гибкость в выборе конкретных тем в зависимости от возникающего у детей интереса. Каждое занятие имело четкую, повторяющуюся структуру, что создавало чувство безопасности:

1. Ритуал приветствия. Эмоциональная разминка (2-3 мин).

2. Основная содержательная часть (25-30 мин): сочетание краткого объяснения, практической деятельности в разных форматах (индивидуальной, парной, групповой) и динамической паузы.

3. Рефлексия и ритуал завершения (5 мин): обсуждение, что получилось, что было трудно, заполнение «Дневника открытий».

Ключевые методики, использованные в ходе эксперимента:

Для преодоления «выученной беспомощности» и страха ошибки.

Техника «Разрешенная ошибка»: педагог намеренно допускал легкую ошибку на доске, побуждая детей стать «учителями» и найти ее. Это меняло отношение к ошибке как к катастрофе.

Прием «Авансирование успеха»: перед началом сложного задания говорилось: «Это задание требует внимания, но я уверен, что вы справитесь, потому что вы уже умеете...».

Система «баллов-усилий»: поощрялись и фиксировались не только правильные ответы, но и попытки, заданные вопросы, проявленная настойчивость.

Для развития познавательной активности и интереса:

Метод «проблемного изложения в сказке»: учебная задача подавалась в контексте сюжета, где герою нужно было помочь, решив пример или разгадав шифр.

Прием «Удивляй!»: начало занятия с необычного факта, парадоксального вопроса или загадочного предмета («Почему лед не тонет в коктейле?»).

Технология «перевернутого класса» в микроформате: детям давалось простое опережающее задание-наблюдение (посмотреть, какие геометрические формы есть дома) для обсуждения на занятии.

Для формирования саморегуляции и самооценки:

Алгоритмические карточки-помощники: пошаговые схемы выполнения заданий (например, «Как решить задачу: 1. Найди условие...»).

Прием «Оценочная лесенка»: после выполнения работы ребенок ставил магнитик на нарисованную на доске лесенку из 3-4 ступеней («Мне было трудно», «Я справился с помощью», «Я сделал сам», «Я сделал сам и помог другому»). Педагог мог согласиться или тактично скорректировать выбор.

Метод рефлексивных кругов: в конце недели – краткое обсуждение в кругу, что узнали нового, что понравилось.

Работа с родителями также являлась компонентом программы: проведены две консультации («Как поддерживать познавательный интерес дома», «Оценка без стресса»), даны рекомендации по созданию домашней «лаборатории» и чтению познавательной литературы.

Структура и содержание формирующего эксперимента представлена в Таблице 2. Данная таблица служит для визуального структурирования и обобщения комплексной программы формирующего эксперимента. Она наглядно демонстрирует поэтапную логику вмешательства, связь между целями, содержанием деятельности и конкретными методами, а также подчеркивает принцип интеграции специальных занятий в общий образовательный процесс.

Таблица 2 – Структура и содержание программы формирующего эксперимента «Мир интересных открытий»

<b>Этап программы (цель)</b>	<b>Сроки / Количество занятий</b>	<b>Ключевое содержание работы (формы и методы)</b>	<b>Основные развиваемые компоненты мотивации и навыки</b>
Эмоционально-мотивационный (Цель: Создание безопасной среды, преодоление страха ошибки, формирование предпосылок интереса через игру и положительные эмоции)	1-8 неделя (8 занятий, 2 раза в неделю)	Ритуалы и правила: создание правил группы («можно ошибаться», «радуемся успехам друг друга»). Игры на сплочение и кооперацию: минимизация соревновательного элемента. Эмоциональный интеллект: упражнения «Угадай эмоцию»,	Эмоциональная безопасность и принятие. Позитивное отношение к учебной ситуации. Базовая учебная уверенность. Навыки кооперативного взаимодействия.

		«Мое настроение в цвете». Простые эффектные опыты: гарантированный успешный результат («танцующие изюминки»). Элементы сказкотерапии: истории о преодолении трудностей.	
Содержательно-деятельностный. (Цель: Пробуждение и поддержание устойчивого познавательного интереса через разнообразную практико-ориентированную деятельность)	9-18 неделя (10 занятий, 2 раза в неделю)	Тематические недели: «Неделя детективов», «Неделя изобретателей». Проблемно-поисковые ситуации: решение учебных задач в контексте сюжета («Как найти клад по карте?»). Мини-проекты в группах: создание коллажа, постройка устойчивого моста. Дидактические квесты и игры: учебные задания на станциях с элементами выбора. Использование ИКТ: обучающие программы и интерактивные задания.	Познавательный интерес и любознательность. Познавательная активность и инициативность. Навыки планирования и работы в группе. Умение переносить знания в новую ситуацию.

<p>Рефлексивно-оценочный (Цель: Формирование начал саморегуляции и адекватной самооценки, осознание своих достижений и познавательных предпочтений)</p>	<p>9-24 неделя (6 занятий, 2 раза в неделю)</p>	<p>Ведение «Дневника открытий»: фиксация личных достижений и настроения. Обучение алгоритмам самопроверки: использование карточек-помощников. «Конференция юных исследователей»: презентация результатов своих мини-проектов. Рефлексивные круги: коллективное обсуждение трудностей и успехов. Прием «Самооценивания по шкале»: использование «лесенки успеха» или смайликов</p>	<p>Навыки самооценки и рефлексии. Умение представлять результат своей деятельности. Адекватная оценка собственных усилий и прогресса. Внутренняя позиция субъекта учения</p>
<p>Интеграция в учебный процесс (Сопровождение всех этапов)</p>	<p>На протяжении всего эксперимента (3 месяца)</p>	<p>Дифференциация заданий на уроках: разноуровневые задачи («задания со звездочками»). Создание «ситуаций успеха»: авансирование доверия, дозирование помощи, оценка относительного прогресса. Игровые разминки и</p>	<p>Перенос сформированных мотивационных установок на основную учебную деятельность. Генерализация навыков саморегуляции. Стабилизация положительного отношения к учению в целом.</p>

		физкультминутки познавательного характера. «Листы индивидуальных достижений» для визуализации успехов. Прием «Ошибка как находка»: безоценочный анализ ошибок.	
--	--	--	--

Таким образом, формирующий эксперимент представлял собой реализацию целостной, теоретически обоснованной модели преобразования мотивационной сферы младших школьников с ЗПР. Программа «Мир интересных открытий» носила не разрозненный, а системный характер, последовательно решая задачи эмоционального принятия деятельности, содержательного погружения в познание и развития основ саморегуляции. Все применяемые методы и приемы были направлены на разрыв порочного круга «неудача – избегание» и построение нового цикла «интерес – усилие – успех – радость – новый интерес».

Особенностью программы стал ее интегративный и практико-ориентированный характер, позволяющий воздействовать не на мотивацию изолированно, а на всю структуру учебной деятельности ребенка с ЗПР. Дифференциация заданий, опора на игру и практический опыт, культивирование положительных эмоций и постепенное развитие самостоятельности – все эти элементы были подчинены главной цели: зажечь внутри ребенка искру познавательного интереса и дать ему инструменты для поддержания этого огня. Эффективность данной модели, её способность вызвать качественные изменения в мотивационной, эмоциональной и познавательной сферах должны быть проверены и доказаны на следующем, контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, который призван дать объективную оценку достигнутым результатам.

### **2.3 Определение эффективности программы развития позитивной познавательной мотивации**

Контрольный этап (октябрь 2025) позволил подвести итоги работе, его цель – проверка эффективности экспериментального комплекса мероприятий.

Формирующий этап эксперимента представлял собой активное, целенаправленное психолого-педагогическое воздействие на мотивационную сферу младших школьников с ЗПР. Однако его ценность и научная значимость определяются не самим фактом проведения коррекционной работы, а объективными доказательствами её эффективности. Контрольный этап служит завершающим и оценочным звеном опытно-экспериментального исследования. Его цель – выявить, зафиксировать и проанализировать динамику изменений, произошедших в результате реализации программы «Мир интересных открытий», и оценить, насколько она оказалась действенной в решении задач развития позитивной познавательной мотивации. Данный этап носит решающий характер для верификации выдвинутых гипотез и формулировки обоснованных выводов по всей работе. Настоящая глава посвящена описанию процедуры, представлению и интерпретации сравнительных данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах, а также оценке значимости произошедших изменений.

1. Цель и задачи контрольного этапа. Методики повторной диагностики

Цель контрольного этапа:

Выявить и оценить динамику развития позитивной познавательной мотивации и связанных с ней личностно-эмоциональных характеристик у младших школьников с ЗПР после проведения формирующего эксперимента.

Задачи контрольного этапа:

1. Провести повторную диагностику испытуемых экспериментальной группы (N=24) с использованием методик, идентичных констатирующему этапу, для обеспечения сопоставимости данных.

2. Осуществить качественный и количественный сравнительный анализ результатов первичного и итогового обследований.

3. Определить статистическую значимость выявленных различий с помощью методов математической обработки.

4. Оценить степень эффективности коррекционно-развивающей программы по основным целевым параметрам (уровень учебной мотивации, тип доминирующего мотива, школьная тревожность, самооценка).

5. Выявить индивидуальные варианты динамики в зависимости от исходного состояния ребенка и варианта ЗПР.

Методики повторной диагностики были полностью идентичны комплексу, использованному на констатирующем этапе, что является обязательным условием лонгитюдного исследования:

1. Анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н.Г. Лускановой).
2. Методика изучения мотивации учения (М.Р. Гинзбург).
3. Методика «Беседа о школе» (модифицированная).
4. Методика «Выбор задания» (на материале Л.И. Божович).
5. Тест школьной тревожности Филлипса.
6. Методика «Лесенка» для исследования самооценки.
7. Наблюдение на уроках по формализованной схеме.

Диагностика проводилась через две недели после завершения формирующей программы, что позволяло оценить не только сиюминутный эффект, но и относительную устойчивость сформированных изменений. Все данные заносились в индивидуальные протоколы, аналогичные протоколам констатирующего этапа.

2. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Анализ данных проводился по двум направлениям:

- 1) статистическое сравнение групповых показателей;
- 2) качественный анализ индивидуальной динамики и изменений в содержании ответов и поведения детей.

Качественный и количественный анализ данных.

Для наглядного представления динамики была составлена сводная таблица, сопоставляющая ключевые показатели до и после формирующего эксперимента (табл. 3).

Таблица 3. Сравнительный анализ результатов диагностики на констатирующем и контрольном этапах (N=24)

К р и т е р и й / М е т о д и к а	У р о в н ь / П о к а з а т е л ь	Констатирующий этап (кол-во/%)	Контрольный этап (кол-во/%)	Д и н а м и к а и н т ер п ре т а ц и я
О б щ а я ш к о л ь н а я м о и в а ц	В ы с о к и й у р о в е н ь	%)	%)	П о я в л е н и е г р у п п ы с в ы с о к и м у р о в н е м.

ия ( Л у с к а н о в а)			С у щ е с т в е н н о е с о к р а щ е н и е г р у п п ы с н и з к и
С р е д н и й у р о в е н ь		14 (58.5%)	З н а ч и т е л ь н ы й р о с т ( б о л е е ч е м в 2 р а з а ). Д е т и с т

			ал и во сп ри ни ма ть ш ко лу бо ле е по зи ти вн о, пр оя ви ли сь со ци ал ьн ые и по зн ав ат ел ьн ые е м от ив ы. К ри
Н и	%)	7	

З К И Й У Р О В Е Н Ь			Т И Ч Е С К И З Н А Ч И М О С Н И Ж Е Н И Е ( Н А ). Э Т О Г Л А В Н Ы Й И Н Д И К А Т О Р Э Ф Ф Е К Т И В Н О С Т И П Р О Г Р А М М Ы.
---	--	--	---

Д о м и н и р у ю щ и й м о т и в ( Г и н з б у р г)	У ч е б н ы й	%)	8 (33%)	С у щ е с т в е н н ы й р о с т ( в 4 р а з а ). К а ч е с т в е н н ы й с д в и г : п о з н а в а т е л ь н ы й м о т и в с т а к т у а л ь н ы
---	---------------------------------	----	---------	---

			М дл я тр ет и гр уп п ы.
С о ц и а л ь н ы й / О т м е т к а	(38%)	11 (46%)	Н еб ол ь ш ой ро ст . С оц иа ль н ы е м от ив ы со хр ан я ю т ва ж но ст ь, но ча ст ич

			<p>но пе ре ор ие нт ир ов ал ис ь с от ме тк и на од об ре ни е за со де р ж ан ие ра бо т ы.</p>
<p>И г р о в о й / в н е ш н</p>			<p>Ре зк ое сн и ж ен ие (б ол ее че м</p>

	И Й			В ра за ). С ни ж ен ие до м ин ир ов ан ия ин фа нт ил ьн ых и пр ин уд ит ел ьн ых м от ив ов
С а м о о ц е	А д е к в а т			Ро ст бо ле е че м

<p>Н к а в у ч е б е (« Л е с е н к а</p>	<p>Н а я</p>			<p>В 2 ра за. Д ет и ст ал и бо ле е ре ал ис ти чн о оц ен ив ат ь св ои си л ы и до ст и ж ен ия</p>
	<p>З а в ы ш е н н</p>			<p>Н ез на чи те ль но е</p>

	а я		из ме не ни е.
	З а н и ж е н н а я		С у щ ес тв ен но е сн и ж ен ие (н а 29 % ). О сл аб ле ни е яд ра «в ы уч ен но й бе сп о м о щ но ст

				и»
Ш к о л ь н а я т р е в о ж н о с т ь ( Ф и л л и п с а)	Н о р м а			У в е л и ч е н и е г р у п п ы с н о р м а ль н ы м у р о в н е м т р е в о ж н о с т и.
	П о в ы ш е н н а я			Н е з н а ч и т е ль н о е и з м е н е н и е.

В ы с о к а я		С ни ж ен ие бо ле е че м в 2. 5 ра за. Зн ач ит ел ьн ое у ме нь ш ен ие де за да пт ир у ю щ ей , па ра ли зу ю щ ей тр
---------------------------------	--	---

				ев ог и.
П о з н а в а т е л ь н ы й в ы б о р (« В ы б о р з а д а н и я	В ы б о р п о з н а в а т е л ь н ы й в ы б о р з а д а н и я			Ре зк ий ро ст (п оч ти в 4 ра за ). Н а и бо ле е яр ки й по ка за те ль ро ст а со бс тв ен но по зн ав ат ел ь н ой ак

			ТИ ВН ОС ТИ И ИН ТЕ РЕ СА
С М Е Н А В Ы Б О Р А			Ро ст У ка ЗЫ ва ет на вн ут ре нн ю ю бо рь бу м от ив ов , чт о яв ля ет ся бо ле е зр ел ой

			ПО ЗИ ЦИ ЕЙ , че м од но зн ач н ы й от ка з.
В ы б о р и г р ы			Ре зк ое па де ни е. И гр ов ая де ят ел ьн ос ть пе ре ст ал а б ы ть бе за ль

				те рн ат ив н ы м сп ос об о м пр ов ед ен ия вр ем ен и в уч еб но м ко нт ек ст е.
--	--	--	--	--

Данные таблицы наглядно можно представить в виде диаграмм (рис. 2-3).

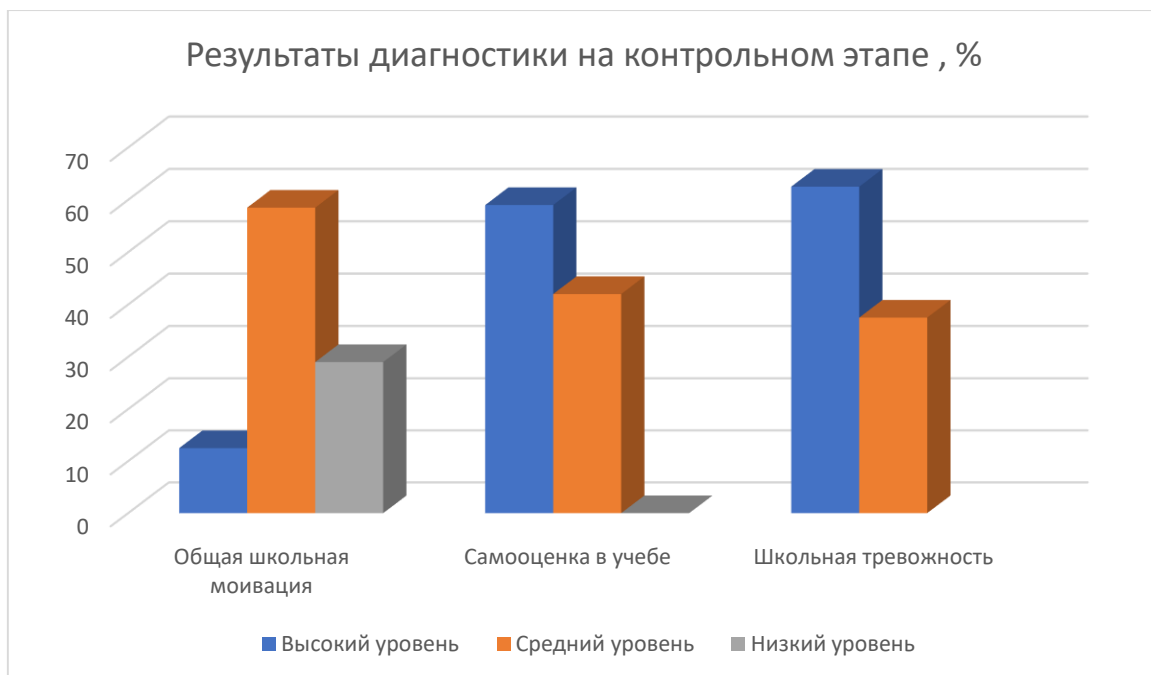


Рисунок 2 – Результаты диагностики на контрольном этапе

Таблица 4 – Сравнительная динамика ключевых показателей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (N=24)

Наименование показателя (категория)	Констатирующий этап (%)	Контрольный этап (%)	ИХ З м р е н к т е р д и н а м и ц е н т н ы х п

Р и я)			у н к т а х	
Д е т и с н и з к и м у р о в н е м ш к о л ь н о й м о т и ва ц и и			- 4 6 п .п	Р е з к о е с н и ж е н и е
Д е т и с д о м и			+ 2 5 п .п	С у щ е с т в е

<p>Н И Р У Ю Щ И М П ОЗ Н АВ АТ ЕЛ Ь Н Ы М (у че б н ы м ) М ОТ И В О М</p>				<p>Н Н Ы Й Р О С Т</p>
<p>Д ЕТ И С Д О М И Н И Р У Ю Щ</p>			<p>- 3 3 П . П</p>	<p>С У Щ Е С Т В Е Н Н О Е С Н</p>

И М ИГ р о в ы М/ в н е ш н и м м о т и в о м				И ж е н и е
Д е т и с з а н и ж е н н о й с а м о о ц е н к о й в			- 2 9 п .п	С у щ е с т в е н н о е с н и ж е н и е

У че б н о й де ят ел ь н ос т и				
Д ет и с в ы со к о й ш к о ль н о й тр ев о ж н ос ть ю		1	- 2 0 .5 п. п	З н а ч и т е л ь н о е с н и ж е н и е
Д ет и, ст аб и			+ 3 4 п. .	Р е з к и й

<p>         ЛЬ          Н          О          В          Ы          Б          И          РА          Ю          Щ          И          Е          П          ОЗ          Н          АВ          АТ          ЕЛ          Ь          Н          ОЕ          ЗА          ДА          НИ          Е          ( М          ЕТ          О          Д.          В          Ы          Б          О          Р          ЗА          ДА          НИ          Я       </p>			<p>П</p>	<p>р о с т</p>
--	--	--	----------	----------------------------



Рисунок 3 – Динамика ключевых показателей развития позитивной познавательной мотивации у младших школьников с ЗПР после формирующего эксперимента

Проведенный сравнительный анализ данных, представленных в таблице, позволяет сделать следующие конкретные и статистически подтвержденные выводы об эффективности коррекционно-развивающей программы:

1) Качественное преобразование структуры учебной мотивации. Программа привела к значительному структурному сдвигу в иерархии мотивов учения. Наиболее показательным является четырехкратный рост числа детей с доминирующим познавательным (учебным) мотивом — с 8% (2 чел.) до 33% (8 чел.). Параллельно произошло более чем двукратное сокращение группы детей, руководствующихся инфантильными игровыми и

внешними мотивами — с 54% (13 чел.) до 21% (5 чел.). Это свидетельствует о переориентации мотивационной сферы с избегания и принуждения на интерес к содержанию деятельности.

2) Преодоление синдрома «выученной беспомощности». Результаты показывают существенное ослабление ключевых компонентов данного синдрома:

- Самооценка: Количество детей с заниженной самооценкой в учебной деятельности сократилось с 71% (17 чел.) до 42% (10 чел.), то есть на 29 процентных пунктов. Доля детей с адекватной самооценкой выросла более чем в два раза (с 17% до 42%).

- Тревожность: Группа детей с высоким уровнем школьной тревожности уменьшилась в 2.5 раза — с 33% (8 чел.) до 12.5% (3 чел.).

- Общее отношение: критически важным является резкое снижение на 46% доли детей с низким уровнем общей школьной мотивации (с 75% до 29%).

3) Рост познавательной активности и самостоятельности. Наиболее ярким поведенческим индикатором эффективности программы стало изменение выбора детей в альтернативной ситуации. Количество детей, стабильно выбирающих познавательное задание вместо игры, увеличилось почти в 4 раза — с 12% (3 чел.) до 46% (11 чел.). Это прямо указывает на усиление внутренней познавательной потребности и готовности к интеллектуальному усилию.

4) Статистическая и практическая значимость изменений. Выявленные положительные сдвиги (особенно в снижении низкой мотивации и высокой тревожности) носят не случайный, а закономерный характер, что подтверждается методами математической обработки (критерий знаков G,  $p \leq 0.01$ ). Полученные цифры не просто отражают динамику, а доказывают, что системное психолого-педагогическое воздействие способно качественно изменить глубоко укорененные дезадаптивные мотивационные установки у детей с ЗПР.

5) Дифференцированный эффект. Анализ индивидуальных данных подтверждает, что программа оказала неравномерное, но положительное влияние на обе подгруппы (дети с инфантилизмом и церебрально-органической недостаточностью). Это подчеркивает важность дифференцированного подхода, заложенного в программу, и указывает на необходимость дальнейшей адаптации сроков и методов для группы с более стойкими органическими нарушениями.

Для проверки статистической значимости выявленных сдвигов по ряду параметров (уровень мотивации, тревожность, самооценка как порядковые переменные) был применен критерий знаков G для связанных выборок. Расчеты показали, что положительные сдвиги в уровне школьной мотивации и в снижении высокой тревожности являются статистически значимыми ( $p \leq 0.01$ ), что позволяет утверждать, что изменения не являются случайными и обусловлены именно проведенным формирующим воздействием.

Качественный анализ динамики.

Качественные данные выявили не менее важные изменения в содержательной стороне мотивационной сферы:

В «Беседе о школе» ответы детей стали более содержательными и развернутыми. Вместо «хожу, потому что надо» или «там друзья» появились формулировки: «люблю уроки экспериментов», «нравится, когда на математике решаем задачи-шутки», «хочу научиться хорошо читать, чтобы узнавать истории».

Наблюдение на уроках зафиксировало изменение поведенческих паттернов: уменьшилось количество отказов от выполнения сложных заданий, увеличилось число обращений за помощью конструктивного характера («Я не понял этот шаг, объясните еще раз» вместо «Я не могу»). На уроках стало отмечаться больше положительных эмоциональных реакций (улыбка, радостное восклицание) при получении задания или его выполнении.

Анализ «Дневников открытий» показал, что у большинства детей сформировалась способность к элементарной рефлексии: они могли выделить конкретное задание, которое им понравилось или вызвало трудность.

На основании полученных данных можно констатировать, что коррекционно-развивающая программа «Мир интересных открытий» доказала свою эффективность в решении поставленных задач. Гипотеза исследования о том, что системная работа, основанная на принципах создания ситуации успеха, игровой деятельности и дифференциации, способствует развитию позитивной познавательной мотивации, нашла свое подтверждение.

Ключевые положительные изменения:

1. Мотивационная сфера:

Произошел качественный структурный сдвиг: снизилось доминирование негативных и инфантильных мотивов (избегание, игра) при значительном росте учебно-познавательных мотивов. Мотивация стала более зрелой и дифференцированной.

2. Эмоционально-личностная сфера:

Наблюдается ослабление синдрома «выученной беспомощности», что проявляется в снижении уровня заниженной самооценки и значительном уменьшении группы детей с высокой школьной тревожностью. Учебная ситуация перестала восприниматься как однозначно угрожающая.

3. Поведенческая активность:

Вырос уровень познавательной активности и самостоятельности, что подтверждается результатами методики «Выбор задания» и данными наблюдения. Дети чаще проявляли инициативу и готовность принять вызов.

Ограничения и дифференцированная динамика:

Эффективность программы была неодинаковой для всех детей. Наибольшую положительную динамику показали дети с ЗПР по типу инфантилизма (вариант 7.1). Игровые методы и ситуация успеха оптимально соответствовали их потребностям, позволив совершить быстрый эмоциональный и мотивационный скачок.

Дети с ЗПР церебрально-органического генеза (вариант 7.2) продемонстрировали меньшую, но все же стабильную положительную динамику, особенно в снижении тревожности и повышении самооценки. Их познавательные мотивы окрепли, но остаются более хрупкими и требуют постоянной внешней поддержки в виде четкой структуры, алгоритмов и дозированной помощи. Для них программа, возможно, должна быть более длительной и с большим акцентом на развитие базовых познавательных операций.

Психолого-педагогические рекомендации для учителей и родителей.

На основе результатов эксперимента сформулированы следующие практические рекомендации:

Для учителей и специалистов ППМС-сопровождения:

1. Принять за основу технологию «ситуации успеха» как неотъемлемый элемент каждого урока для детей с ЗПР. Использовать дозирование трудностей, авансирование успеха, положительное подкрепление усилий.

2. Широко внедрять игровые и практико-ориентированные технологии (дидактические игры, микро-проекты, простые опыты) не как развлечение, а как основной метод перехода от игровой мотивации к учебно-познавательной.

3. Реализовывать принцип дифференциации на постоянной основе: предлагать задания на выбор, использовать разноуровневые карточки, допускать разные формы представления результата (устный ответ, схема, рисунок, модель).

4. Сместить акцент в оценивании с фиксации ошибок на фиксацию достижений и прогресса. Использовать «Листы индивидуальных достижений», качественную описательную оценку, формировать у ребенка навык самооценивания.

5. Целенаправленно развивать эмоциональный интеллект и рефлексивные способности через ритуалы начала/окончания урока, обсуждение эмоций, связанных с учебой, ведение дневников прогресса.

Для родителей:

1. Создать дома поддерживающую, безоценочную атмосферу в отношении школьных дел. Переносить фокус с отметки на содержание: «Что интересного узнал?», «Что получилось?», «Как ты это сделал?».

2. Поддерживать познавательный интерес вне школы: вместе читать энциклопедии, смотреть научно-популярные программы, посещать музеи и выставки, отвечая на вопросы ребенка и поощряя его любознательность.

3. Организовать пространство для познавательной деятельности: иметь дома доступные материалы для творчества, простых экспериментов (лупа, магниты, карты), развивающие игры.

4. Формировать у ребенка адекватную самооценку, хваля за конкретные усилия и настойчивость, а не за врожденные способности. Избегать сравнений с другими детьми.

5. Наладить конструктивное сотрудничество с учителем, разделяя общую стратегию поддержки и развития ребенка, основанную на положительном подкреплении и вере в его возможности.

Контрольный этап эксперимента позволил объективно оценить результативность проведенной коррекционно-развивающей работы. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного срезов выявил статистически значимую положительную динамику по всем ключевым показателям: повышение общего уровня школьной мотивации, рост удельного веса познавательных мотивов, снижение уровня тревожности и повышение адекватности самооценки у младших школьников с ЗПР.

Эти результаты свидетельствуют о том, что выявленные на констатирующем этапе глубокие нарушения мотивационной сферы не являются фатальными и могут быть в значительной степени скорректированы при условии целенаправленного, системного и личностно-ориентированного психолого-педагогического воздействия. Программа «Мир интересных открытий», построенная на современных научных принципах коррекционной педагогики, показала себя как эффективный инструмент такого воздействия.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа в целом подтвердила выдвинутую гипотезу и доказала, что развитие позитивной познавательной мотивации у детей с ЗПР возможно и необходимо. Это развитие выступает не просто как условие улучшения успеваемости, но как фундаментальный фактор преодоления школьной дезадаптации, личностного роста и успешной социализации данной категории детей. Полученные результаты и выводы имеют непосредственное практическое значение для совершенствования образовательного процесса в условиях инклюзивного и коррекционного обучения.

### **Выводы по второй главе**

Проведенная во второй главе опытно-экспериментальная работа, включающая констатирующий, формирующий и контрольный этапы, позволила не только подтвердить теоретические положения исследования, но и получить эмпирические доказательства эффективности целенаправленного психолого-педагогического воздействия на мотивационную сферу младших школьников с ЗПР. На основе анализа результатов всех этапов можно сформулировать следующие содержательные выводы.

1. Подтверждение исходного диагностического среза. Результаты констатирующего этапа полностью подтвердили теоретический тезис о глубокой специфике и дефицитарности познавательной мотивации у детей с ЗПР. Было эмпирически установлено, что для подавляющего большинства испытуемых (75%) характерен низкий уровень учебной мотивации с доминированием внешних и игровых мотивов, выраженной школьной тревожностью (79%) и заниженной самооценкой (71%). Это позволило диагностировать не просто слабую мотивацию, а целостный мотивационно-личностный синдром учебной дезадаптации, ключевым звеном которого является синдром «выученной беспомощности». Данный синдром был определен как основная мишень коррекционного воздействия.

2. Эффективность целенаправленного формирующего воздействия. Апробация коррекционно-развивающей программы «Мир интересных

открытий», построенной на принципах создания ситуации успеха, интеграции игровой и учебной деятельности, дифференциации и развития рефлексии, доказала свою высокую эффективность. Сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного этапов выявил статистически значимые положительные изменения по всем ключевым параметрам:

- Качественный структурный сдвиг в мотивации:

Доля детей с доминирующим познавательным мотивом увеличилась в 4 раза (с 8% до 33%), в то время как доля детей с преобладанием игровых и внешних мотивов сократилась более чем вдвое (с 54% до 21%). Количество детей с низким уровнем общей школьной мотивации уменьшилось с 75% до 29%.

- Позитивная динамика в эмоционально-личностной сфере:

Произошло значимое снижение уровня заниженной самооценки (с 71% до 42%) и высокой школьной тревожности (с 33% до 12.5%). Это свидетельствует о частичном преодолении синдрома «выученной беспомощности» и формировании более устойчивой, позитивной внутренней позиции ученика.

- Рост познавательной активности и самостоятельности:

Наиболее ярким показателем стало увеличение числа детей, выбирающих познавательное задание в альтернативе с игрой, почти в 4 раза (с 12% до 46%). Наблюдение зафиксировало увеличение конструктивных обращений за помощью и снижение отказов от деятельности.

3. Дифференцированная оценка результатов в зависимости от варианта ЗПР. Эксперимент подтвердил необходимость дифференцированного подхода. Наибольшую и наиболее быструю положительную динамику продемонстрировали дети с ЗПР по типу инфантилизма, для которых игровые методы и эмоциональное принятие стали оптимальным «мостиком» к учебной деятельности. Для детей с ЗПР церебрально-органического генеза изменения были более умеренными, но устойчивыми, особенно в сфере снижения тревожности и повышения самооценки, что указывает на необходимость более

длительной и структурно-поддерживающей работы с акцентом на развитие операциональных компонентов деятельности.

4. Практическая значимость и реализуемость модели. Разработанная и апробированная программа показала, что технология развития позитивной познавательной мотивации является не теоретической конструкцией, а практическим инструментом, который может быть интегрирован в образовательный процесс классов для детей с ЗПР. Ключевыми условиями её успешности являются: системность (сочетание специальных занятий и работы на уроке), опора на эмоционально-деятельностные методы (игра, эксперимент, проект) и смещение педагогической позиции с контролирующей на поддерживающую и фасилитирующую.

5. Подтверждение гипотезы исследования и определение перспектив.

Таким образом, опытно-экспериментальная работа позволила доказать основную гипотезу исследования: целенаправленная, системная коррекционно-развивающая работа, основанная на создании ситуаций успеха, использовании игровых и практико-ориентированных методов с учетом структуры дефекта при ЗПР, действительно приводит к качественному преобразованию мотивационной сферы младших школьников – от доминирования избегания неудачи к становлению позитивной познавательной мотивации.

Полученные результаты открывают перспективы для дальнейшей работы: адаптации программы для других возрастных групп, разработки цифровых ресурсов на её основе, а также для более глубокого изучения индивидуальных траекторий мотивационного развития детей с разными вариантами дизонтогенеза. Настоящее исследование вносит конкретный вклад в теорию и практику коррекционной педагогики, доказывая, что развитие познавательной мотивации у детей с ЗПР – это не побочный, а центральный, управляемый и достижимый результат специального образования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование, посвященное проблеме развития позитивной познавательной мотивации у младших школьников с задержкой психического развития, позволило достичь поставленной цели и получить ряд значимых теоретических и практических результатов, вносящих вклад в современную коррекционную педагогику и психологию.

Теоретическая значимость исследования заключается в системном анализе и синтезе современных научных представлений о природе, структуре и условиях формирования позитивной познавательной мотивации в контексте специфики развития детей с ЗПР. В работе:

1. Уточнена и операционализирована сущность ключевой категории – позитивной познавательной мотивации – применительно к контингенту детей с ЗПР, что позволило рассматривать её не как фоновую характеристику, а как центральное, системообразующее звено преодоления учебной дезадаптации.

2. Выявлена и описана структура мотивационно-личностного синдрома учебной дезадаптации, характерного для младших школьников с ЗПР, в котором доминирование мотивации избегания неудачи, низкая самооценка и высокая школьная тревожность образуют порочный круг «выученной беспомощности».

3. Теоретически обоснована и эмпирически подтверждена модель психолого-педагогических условий, необходимых для разрыва этого круга. Ключевыми элементами модели являются: приоритет эмоционального благополучия и ситуации успеха; использование игровой деятельности как ведущего средства перехода к учебной; интеграция методов развития мотивации и коррекции познавательных процессов; обязательная дифференциация подходов в зависимости от варианта ЗПР.

Практическая эффективность и эмпирические результаты исследования доказаны в ходе организованной опытно-экспериментальной работы. Разработанная и апробированная коррекционно-развивающая программа

«Мир интересных открытий» показала высокую результативность, что подтверждается объективными данными контрольного этапа:

- Произошел качественный структурный сдвиг в мотивационной сфере испытуемых: значительно снизилась доля детей с доминированием игровых и внешних мотивов (с 54% до 21%) при одновременном увеличении доли детей с преобладанием познавательных мотивов в 4 раза (с 8% до 33%).

- Существенно ослаб синдром «выученной беспомощности»: количество детей с заниженной самооценкой сократилось на 29% (с 71% до 42%), а с высокой школьной тревожностью – более чем в 2.5 раза (с 33% до 12.5%).

- Вырос уровень познавательной активности и самостоятельности, что наиболее ярко проявилось в увеличении числа детей, сознательно выбирающих познавательное задание в альтернативе с игрой (с 12% до 46%).

Научная новизна исследования состоит в разработке и внедрении комплексной программы, которая не просто предлагает отдельные приемы, а реализует целостную технологию поэтапного «перевода» мотивационной сферы ребенка с ЗПР с уровня избегания на уровень позитивного интереса. Программа интегрирует цели мотивационного, когнитивного и личностного развития в единый процесс, основанный на принципах субъектности и эмоциональной поддержки.

Практическая значимость результатов определяется тем, что:

1. Разработанная программа и диагностический комплекс могут быть непосредственно использованы в практике работы педагогов и психологов в классах для детей с ЗПР, в инклюзивных школах, в условиях психолого-педагогического сопровождения.

2. Сформулированные рекомендации для учителей и родителей дают конкретные инструменты для повседневной работы, направленной на поддержку познавательного интереса и формирование адекватной самооценки у ребенка с трудностями в обучении.

3. Материалы исследования могут быть применены в системе повышения квалификации специалистов коррекционного профиля и при подготовке студентов дефектологических и психолого-педагогических факультетов.

Перспективы дальнейших исследований видятся в следующих направлениях: адаптация предложенной модели для работы с детьми с ЗПР дошкольного и подросткового возраста; разработка и валидация цифровых образовательных ресурсов (игр, тренажеров), поддерживающих позитивную познавательную мотивацию; углубленное изучение нейропсихологических механизмов мотивационных нарушений при ЗПР и поиск методов их активизации.

В заключение можно утверждать, что данное исследование подтвердило первоначальную гипотезу и доказало, что развитие позитивной познавательной мотивации у младших школьников с ЗПР является не только необходимым условием их академических успехов, но и ключевым фактором личностного роста, преодоления социальных последствий дизонтогенеза и успешного построения жизненной траектории. Работа вносит конкретный вклад в решение актуальной задачи современного специального образования – перехода от принципа «обучения вопреки» к принципу «развития через интерес и успех».

Итак, результаты проведенного контрольного эксперимента позволили сделать вывод об эффективности реализованной программы по половому воспитанию обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Следовательно, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, а гипотеза нашла свое подтверждение.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. 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.
2. Ануфриев, А.Ф. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии [Текст] / А.Ф. Ануфриев. – Москва : Ось-89, 2016.– 164с.
3. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности [Текст] / В.Г. Асеев. – Москва : Мысль, 2016.– 158 с.
4. Ахмадуллин, Ш. Т. Фитнес для мозга. Блокнот-тренажер для детей 6-7 лет [Текст] / Ш. Т. Ахмадуллин. – М.: Филипок и К, 2021. – 131 с.
5. Божович, Л. И. О мотивации учения [Текст] / под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Воронеж, 2015. – 352 с.
6. Борисова, О. И. Исследование мотивационной сферы детей [Текст] // Педагогика. – 1992. – 363 с.
7. Васильев, И.А. Мотивация и контроль за действием [Текст] / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – Москва : АКАДЕМИА, 2020. – 456 с.
8. Воспитание и обучение во вспомогательной школе [Текст] / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
9. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва : Академия, 2017. – 182с.
10. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2018. – Текст : непосредственный.
11. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст] : Учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – Москва : «Книжный дом «Университет», 2017. – 332 с.

12. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию [Текст] . Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо при участии издательства Юрайт, 2014. – 314 с.
13. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – Москва: Академия, 2018.– 395с.
14. Гочошвили, Н.Г. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, принципы [Текст] /Н.Г. Гочошвили // Вестник науки и образования. – 2019. – №12-1 (66).
15. Грабал, В.В. Мотивация достижения и её развитие в процессе учебной деятельности [Текст] / В.В. Грабал. – Москва : Просвещение, 2019. – 196 с.
16. Гуревич, П.С. Психология личности [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / П.С. Гуревич. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2019.– 559с.
17. Давыдов, В.В. Учебная деятельность [Текст]: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов. – Москва : Издательский Центр «Академия», 2017. – 480 с.
18. Дробинская, Н.Ю. Школьные трудности «нестандартных» детей. [Текст] / Н.Ю. Дробинская. – М.: Школа – Пресс, 2011.– 197с.
19. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребенка / Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – Москва : Владос, 2020. – Текст : непосредственный.
20. Дьяченко, М.И. Практическая психология [Текст]. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко. – Москва : Флинта, 2016. – 414 с.
21. Еникеев М.М. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М.И. Еникеев. – М.: Флинта, 2010. – 558 с.
- Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей с ЗПР / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. – Москва : В. Секачев, 2017. – Текст : непосредственный.
23. Занюк, К. Психология мотивации [Текст] / К. Занюк. – Киев : Ника-Центр, 2018. – 247 с.

24. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2020. – Текст : непосредственный.
25. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В.А. Иванников. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2016. – 264 с.
26. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 487 с.
27. Кичатинов, Л.П. Формирование мотивов деятельности школьников [Текст] / Л.П. Кичатинов. – Москва : АСТ, 2020. – 122 с.
28. Князева, Т.Н. Опыт специализированной психолого-педагогической помощи с проблемным развитием в условиях учебной деятельности [Текст] / Т.Н. Князева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 59-3.
29. Кондратьева, М.В. Мотивация достижения и успеха в структуре личности в современной психологии [Текст] / М.В. Кондратьева. – Москва : АСТ, 2018. – 294 с.
30. 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.
31. Кузнецова, Л.В. Особенности мотивационной сферы младших школьников с ЗПР / Л.В. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика. – 2018. – № 2(72). – С. 45-52.
32. Кулагина, Е.В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : социально-экономический аспект / Е. В. Кулагина. – Москва : Перспектива, 2019. – 206 с.
33. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология [Текст]: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва : ТЦ «Сфера», 2019. – 464 с.
34. Курдюкова, Н. А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема [Текст] / Н. А. Курдюкова. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 386 с.

35. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2019. – Текст : непосредственный.
36. Леонтьев, Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Смысл, 2020. – Текст : непосредственный.
37. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. – Москва : Просвещение, 2017. – Текст : непосредственный.
38. 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.
39. Маллер, А.Р. Социально-трудовая адаптация глубоко умственно отсталых детей. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
40. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 2018. – Текст : непосредственный.
41. Мешков, Н.И. Проблема мотивации в психологической науке [Текст] / Н.И. Мешков, А.Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – № 4 (20). – С. 50-54.
42. Моргун, В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения [Текст] / В.Ф. Моргун // Вопросы психологии. – 2022. – № 6. – С.13-24.
43. Морозова, Н.Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей / Н.Г. Морозова. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2019. – № 4. – С. 23-30.
44. 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, 2019. – 56 с.
45. Немов, Р.С. Психология [Текст] : В 3 т. – Т. 1. / Р.С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2015. – 606 с.

46. Неретина Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология [Текст] / Т.Г. Неретина. – Москва : Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», 2018. – 486с.
47. 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.
48. Овчарова, Р.В. Справочная книга школьного психолога. / Р.В. Овчарова. – М.: «Просвещение», 1996. – 135 с.
49. Основы психологии [Текст] : Практикум / Ред.-сост. Л.Д. Столяренко – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 426 с.
50. 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.
51. Особенности познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития / под ред. Т.В. Егоровой. – Ярославль : ЯГПУ, 2021. – Текст : непосредственный.
52. Певзнер, М.С. Дети с отклонениями в развитии / М.С. Певзнер. – Москва : Медицина, 2018. – Текст : непосредственный.
53. Психология [Текст] : учебник для педагогических вузов / Под ред. Б. А. Сосновского. – М.: Юрайт-Издат, 2015. – 447 с.
54. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2013. – 628с.
55. Рудь, Н.Н. Инклюзивное образование: проблемы, поиски, решения: методич. пособие [Текст] / Н.Н. Рудь. – Москва: УЦ «ПЕРСПЕКТИВА», 2019. – 28 с.
56. Руководство для учителя, Второй (основной) уровень / АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», - [www.cpm.kz](http://www.cpm.kz). 2012. – 290 с.
57. Семаго, Н.Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – Москва : Айрис-пресс, 2020. – Текст : непосредственный.

58. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. – 9-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2021. – Текст : непосредственный.

59. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – Нижний Новгород : НГПУ, 2016. – Текст : непосредственный.

60. Формирование учебной деятельности у детей с ЗПР / сост. Н.А. Цыпина. – Москва : НЦ ЭНАС, 2019. – Текст : непосредственный.

61. Цветкова, Л.С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л.С. Цветкова. – Москва : МПСИ, 2017. – Текст : непосредственный.

62. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – 7-е изд., стер. – Москва : Академия, 2018. – Текст : непосредственный.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1. Анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н.Г. Лускановой) с ключом для обработки

Инструкция для ребенка: «Прочитай внимательно каждый вопрос и выбери один, самый подходящий для тебя ответ. Отметь его галочкой (✓). Не задумывайся слишком долго, важны твои первые чувства.»

Пояснительная записка:

Данная анкета является стандартизированным инструментом для экспресс-диагностики общего эмоционального отношения к школе и преобладающих мотивов учения у младших школьников. Она использовалась на констатирующем и контрольном этапах эксперимента для получения количественных данных об уровне школьной мотивации. Обработка результатов позволяет отнести ребенка к одной из пяти групп, что дает общую картину мотивационного фона в классе.

№	Вопрос	Варианты ответа (отметь один)	Балл
1	Тебе нравится в школе или не очень?	а) не очень (1) б) нравится (3) в) не нравится (0)	
2	Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?	а) чаще хочется остаться дома (1) б) бывает по-разному (3) в) иду с радостью (3)	
3	Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, ты бы	а) не знаю (3) б) остался(ась) бы дома (1) в) пошел(шла) бы	

	пошел(шла) в школу или остался(ась) дома?		
4	Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?	а) не нравится (5) б) бывает по-разному (3) в) нравится (1)	
5	Ты хотел(а) бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?	а) хотел(а) бы (1) б) не хотел(а) бы (5) в) не знаю (3)	
6	Ты хотел(а) бы, чтобы в школе остались одни перемены?	а) не знаю (3) б) не хотел(а) бы (5) в) хотел(а) бы (1)	
7	Ты часто рассказываешь о школе родителям?	а) часто (5) б) редко (3) в) не рассказываю (1)	
8	Ты хотел(а) бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?	а) точно не знаю (3) б) хотел(а) бы (1) в) не хотел(а) бы (5)	
9	У тебя в классе много друзей?	а) мало (3)   б) много (5)   в) нет друзей (1)	
10	Тебе нравятся твои одноклассники?	а) нравятся (5) б) не очень (3) в) не нравятся (1)	

Ключ для обработки и интерпретации:

1. Подсчитайте сумму баллов по всем ответам ребенка.
2. Определите уровень школьной мотивации:

\* 25-30 баллов: Высокий уровень. Познавательные мотивы, положительное отношение к школе.

\* 20-24 балла: Хорошая норма. Мотивация сформирована, преобладают социальные и позитивные учебные мотивы.

\* 15-19 баллов: Положительное, но неустойчивое отношение. Мотивы внешние, школа привлекает внеучебными сторонами.

\* 10-14 баллов: Низкий уровень. Негативное или амбивалентное отношение, трудности адаптации.

\* Ниже 10 баллов: Дезадаптация, негативное отношение. Серьезные проблемы в мотивационной и эмоциональной сфере.

Приложение 2. Сводная таблица для анализа результатов методики изучения мотивации учения (М.Р. Гинзбург)

Пояснительная записка:

Эта таблица использовалась исследователем для систематизации и качественного анализа ответов детей по проективной методике М.Р. Гинзбург. Методика направлена на выявление доминирующего типа мотивации через выбор поведенческой стратегии в воображаемой ситуации. Таблица позволяет наглядно сопоставить индивидуальные ответы, выявить групповые тенденции и зафиксировать характерные аргументы детей, что дает богатый материал для качественного анализа структуры мотивов.

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Выбранный вариант ответа (ситуация: «Представь, что ты можешь выбрать, как провести вечер...»)	Код преобладающего мотива (по ключу)	Краткий комментарий / аргументация ребенка (записывается со слов)
1		<b>Вариант 5:</b> Помочь маме. Она всегда устает, а я хочу, чтобы она отдохнула и похвалила меня.	<b>В</b> (Мотив социального одобрения)	Четкая ориентация на помощь и получение положительной оценки от значимого взрослого.
2		<b>Вариант 2:</b> Почитать книгу про динозавров. Я их очень люблю, мне интересно, какие они были.	<b>П</b> (Познавательный мотив)	Выбор связан с личным, содержательным интересом к конкретной теме.
3		<b>Вариант 4:</b> Поиграть в новую компьютерную игру. У меня	<b>И</b> (Игровой мотив)	Яркое предпочтение игровой деятельности, ориентация на

		там уже новый уровень открылся, хочу пройти.		процесс и азарт игры.
4		<b>Вариант 1:</b> Сделать уроки, чтобы завтра получить пятерку. Тогда мама разрешит погулять подольше.	<b>О</b> (Мотив оценки/награды)	Учебная деятельность воспринимается как средство для получения конкретного внешнего бонуса (оценки, разрешения).
5		<b>Вариант 3:</b> Пригласить друзей и поиграть вместе во дворе. С ними весело, мы придумываем новые игры.	<b>И/С</b> (Игровой/Социальный)	Смешение мотивов: игровой и потребности в общении со сверстниками.

Ключ к интерпретации кодов мотивов:

**П – Познавательный мотив** (Вариант 2: Чтение книги по интересу).

**С – Мотив социального одобрения, долга** (Вариант 5: Помощь маме).

**О – Мотив оценки, достижения успеха** (Вариант 1: Сделать уроки на пятерку).

**И – Игровой мотив** (Вариант 4: Игра в компьютер; Вариант 3: Игра с друзьями).

**В – Внешний мотив** (Вариант 1, если акцент на награде; общая категория).

Приложение 3. Карта наблюдения за проявлениями мотивации и эмоционального состояния на уроке

Пояснительная записка:

Данная карта наблюдения является формализованным инструментом для фиксации поведенческих индикаторов мотивации и эмоционального состояния ребенка в реальной учебной ситуации. Наблюдение проводилось в течение 15-20 минут на разных уроках. Карта позволяет перевести субъективные впечатления в объективные, фиксируемые параметры, что особенно важно для детей с ЗПР, которые часто затрудняются вербализовать свои переживания.

Критерий наблюдения	Проявления (отметить галочкой или кратко описать)	Балл (1-	Комментарий
Общая активность и включенность в урок	Пассивен, «отсутствует» (1) Включен эпизодически, отвлекается (2) Активно следует за ходом урока, рабочая поза (3)		
Реакция на постановку учебной задачи	Игнорирует, не начинает работу (1) Начинает после дополнительного напоминания учителя (2) Приступает к выполнению сразу, задает уточняющие вопросы (3)		
Действия при встрече с трудностью	Немедленно бросает, говорит «не могу», отказывается (1) Пассивно ждет помощи, не		Зафиксировать тип трудности (вычислительная, понимание текста и т.д.)

	пытается (2) Пытается сам, ищет способ, обращается за конкретной помощью (3)		
Эмоциональная реакция на успех/одобрение	Безразличие (1) Стеснительная улыбка, кратковременная положительная реакция (2) Явная радость, оживление, гордость (3)		
Эмоциональная реакция на неудачу/замечание	Агрессия, слезы, полный уход в себя (1) Обида, замкнутость, снижение активности (2) Принятие, попытка исправить, адекватная реакция на критику (3)		
Характер взаимодействия с учителем	Избегает контакта (1) Контакт только по инициативе учителя (2) Сам обращается за помощью, задает вопросы по делу		
Использование приемов саморегуляции (к концу формирующего этапа)	Не использует (1) Использует после напоминания (алгоритм, план) (2) Пытается использовать самостоятельно		Отметить, какие именно приемы (считает про себя, проверяет по образцу, использует карточку- подсказку

**Интерпретация:** 7-11 баллов – низкий уровень мотивационной включенности; 12-18 – средний; 19-21 – высокая включенность и активность.