

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	6
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ РУЧНОГО ТРУДА.....	11
1.1 Мотивация к учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема.....	11
1.2 Психолого-педагогические особенности младших школьников с нарушением интеллекта	20
1.3 Ручной труд в системе коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками, имеющими нарушения интеллекта.....	3435
Выводы по первой главе.....	40
ГЛАВА II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА НА УРОКАХ РУЧНОГО ТРУДА.....	44
2.1 Выявление уровня сформированности мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта.....	4444
2.2 Разработка и реализация коррекционного курса уроков ручного труда с целью формирования мотивации к учебной деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта	55
2.3 Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы по формированию мотивации учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта на уроках ручного труда	6363
Выводы по второй главе.....	72
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	74
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	78
ПРИЛОЖЕНИЕ	84

ВВЕДЕНИЕ

Обоснование актуальности исследования. Проблема учебной мотивации в условиях современной школы по праву занимает центральное место. Педагогическое сообщество с особой озабоченностью отмечает группу учащихся, испытывающих стойкие затруднения в освоении программы. Примечательно, что свыше половины таких случаев — не менее 50% — приходится на детей, имеющих интеллектуальные нарушения.

С первых дней в школе первоклассник сталкивается с трудностями поддержания учебной мотивации. Современная психолого-педагогическая мысль отводит начальному году обучения особую, самостоятельную роль в общей системе образования. Этот период выступает фундаментальной пропедевтикой, чья ценность определяется долгосрочным влиянием на последующую жизнь и познавательную деятельность ребенка.

В младшем школьном возрасте, где учёба становится главным видом деятельности, критически важно выстроить педагогическую среду, способствующую зарождению учебной мотивации. Задача педагога — к моменту перехода в среднее звено кристаллизовать эту мотивацию, превратив её в прочное личностное качество ребёнка.

Актуальность решения этой проблемы распространяется и на коррекционно-развивающее обучение. В рамках специальной психологии последних десятилетий вопросы обучения и развития детей с задержкой психического развития находились в фокусе исследовательского интереса. Этой проблематике посвящены работы таких учёных, как Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, М. С. Певзнер, В. Л. Подобед, Р. Д. Тригер, У. В. Ульenkova, С. Г. Шевченко, Н. А. Цыпина и других.

Многочисленные педагогические исследования фиксируют характерную тенденцию: уже на начальном этапе школьного обучения у значительной части детей с интеллектуальными нарушениями формируется

стойкое чувство собственной несостоятельности в учебной деятельности. Это переживание, в свою очередь, порождает устойчивую антипатию — сначала к конкретным дисциплинам, а затем и к образовательному учреждению в целом, нередко распространяясь и на фигуру педагога.

Подобная ситуация возникает из-за того, что для многих учеников с интеллектуальными нарушениями школьные требования становятся попросту невыполнимыми. Причины этого коренятся как в их личностных особенностях, так и в недостаточной развитости учебной мотивации, о чем свидетельствуют исследования Н. Л. Белопольской, Л. В. Кузнецовой, И. Ю. Кулагиной, У. В. Ульенковой и других авторов.

Тем не менее, целый ряд вопросов, связанных с мотивационным обеспечением обучения детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, по-прежнему не получил достаточного научного освещения и не подвергался эмпирической верификации.

Проблема, недостаточно изученная на теоретическом уровне, неизбежно сказывается на реальной работе с такими учениками. Существующие методические пособия для педагогов и родителей младшекласников зачастую ограничиваются поверхностными рекомендациями по развитию учебной мотивации, игнорируя глубинные психологические механизмы, лежащие в её основе. Именно этот пробел, имеющий как научную, так и прикладную ценность, предопределил актуальность выбранной темы для исследования.

Особую значимость данная проблема приобретает в контексте насущной потребности в формировании учебной мотивации у школьников. Это обусловлено фиксируемым рядом исследователей (Н. И. Гуткина, Т. А. Цукерман и др.) резким спадом интереса к учебной деятельности и внутренней мотивации к учению.

Исследование образовательной практики выявляет характерную проблему: целенаправленная работа по формированию учебной мотивации школьников, как правило, не выстраивается. Преобладают разрозненные, не

объединённые общей логикой методические приёмы, которые применяются лишь в рамках отдельных учебных дисциплин (И. Н. Осипова, К. Н. Поливанова и др.).

Здесь обнаруживается явное противоречие. С одной стороны, педагоги нацелены на эффективную интеграцию и социализацию детей, имеющих интеллектуальные нарушения. Для этого требуется грамотно выстроить учебный процесс, добиться осмысленного усвоения материала и раскрыть потенциал каждой личности. С другой стороны, остается недостаточно изученной сама проблема факторов, которые формируют учебную мотивацию. Не до конца ясны и реальные возможности коррекционной работы в части воспитания у младших школьников с подобными нарушениями устойчивого позитивного отношения к учению.

Указанное противоречие вывело на проблему исследования: какую роль может сыграть урок ручного труда в формировании учебной мотивации у младших школьников с интеллектуальными нарушениями?

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

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

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

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

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

1. Изучить основные теоретические подходы к разработке проблемы мотивации учения и особенностей ее формирования в младшем школьном возрасте;
2. Проанализировать психологические особенности детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллекта;
3. Раскрыть роль ручного труда в системе коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками, имеющими нарушения интеллекта;
4. Выявить уровень сформированности мотивации к учебной деятельности младших школьников с нарушениями интеллекта;
5. Разработать коррекционный курс уроков ручного труда, направленный на формирование мотивации учебной деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта;
6. Опытным-экспериментальным путем определить эффективность уроков ручного труда в формировании мотивации к учебной деятельности у младших школьников с нарушениями интеллекта.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

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

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

– на конкретно-научном уровне: коммуникативный подход (И. Л. Бим, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, А. А. Миролубов, Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев и др.);

– методологические положения теории обучения (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, П. И. Пидкасистый);

– теория повышения эффективности учебного процесса (Н. И. Запорожец, А. Т. Степанищев, Г. К. Селевко);

– идеи гуманизации образования (Ш. А. Амонашвили, Ю. В. Сенько, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов);

– теории мотивации деятельности и поведения (В. Г. Асеев, Е. П. Ильин, А. Н. Леонтьев, А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Х. Хекхаузен);

– концепция активизации учебной деятельности (П. И. Пидкасистый, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина);

– теория проблемного обучения (В. И. Загвязинский, Т. А. Ильина, У. Х. Килпатрик, И. Я. Лернер, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь, М. Н. Скаткин);

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

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

Научная новизна исследования заключается в том, что:

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

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

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

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

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

Практическая значимость работы состоит в том, что:

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

Материалы исследования, включая саму программу уроков, применимы для построения коррекционно-развивающей работы в учреждениях, осуществляющих обучение детей с нарушениями интеллектуального развития.

В рамках настоящего исследования для верификации гипотезы и достижения целевых установок применялся комплекс методов, адекватных последовательным стадиям научного поиска:

- теоретические, включающие анализ психолого-педагогических и методических источников по теме исследования, а также процедуры обобщения и моделирования;

- эмпирические, такие как наблюдение, опросные методы (беседа, интервью, анкетирование), тестирование, изучение продуктов учебной деятельности, привлечение экспертных оценок и организация педагогического эксперимента;

- математико-статистическая обработка данных, полученных в ходе эксперимента.

В качестве эмпирической базы для проведения исследования было выбрано образовательное учреждение Муниципальное автономное (коррекционное) общеобразовательное учреждение для обучающихся,

воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Школа интернат №31».

Ход научного изыскания, обусловленный его целеполаганием и задачами, был реализован в рамках трёх последовательных стадий:

На первом этапе исследования, охватившем 2023–2024 годы, была проведена глубокая аналитическая работа по изучению актуального состояния рассматриваемой научной проблемы. В ходе этой работы удалось выявить и зафиксировать исходные теоретико-методологические позиции, которые легли в основу дальнейшей работы. Параллельно были четко сформулированы целевые установки, конкретные задачи и рабочая гипотеза. Следующим шагом стал осознанный подбор методологического инструментария и детальная разработка программы опытно-экспериментальной деятельности. Завершением этапа послужила адаптация диагностического аппарата и реализация констатирующего эксперимента, позволившего получить первичные данные.

На втором этапе, охватывающем 2024–2025 годы, был реализован формирующий эксперимент. Его результаты продемонстрировали действенность разработанной программы коррекционных занятий по ручному труду.

На третьем, аналитико-обобщающем этапе, который приходится на 2026 год, предстоит осуществить глубокий анализ полученных в ходе исследования данных. Планируется их систематизация и содержательная интерпретация, что ляжет в основу итоговых выводов. Параллельно будут разработаны практические методические рекомендации. Кроме того, в рамках этого этапа определятся перспективные направления для последующей научной работы. Все итоги исследования получат окончательное оформление в виде магистерской диссертации.

Апробация результатов исследования.

Работа представлена классической академической структурой. Она включает введение, две основные главы с промежуточными выводами, заключительную часть, библиографический список и приложения.

Изложение материала распределено по страницам, дополнено графическими элементами и табличными данными, а также включает в себя приложения.

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

1.1 Мотивация к учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема

Формирование учебной мотивации представляет собой целенаправленное создание педагогических условий для пробуждения у обучающегося внутренних побудительных сил. В основе этого процесса лежит сложный комплекс, включающий личностные мотивы, целевые установки, индивидуальные реакции на трудности и устойчивую познавательную потребность.

С точки зрения общей психологии мотивацию определяют как многокомпонентную структуру, интегрирующую разнородные психические феномены. Именно они служат источником побуждения и одновременно механизмом регуляции для деятельности и поведенческих актов человека. К такому пониманию, в частности, склонялись Л. И. Божович, А. К. Маркова, Е. В. Шорохова, а также В. Г. Асеев, Б. И. Додонов и И. А. Зимняя.

Ряд учёных, таких как Л. И. Божович, А. К. Маркова и И. А. Зимняя, трактуют мотивацию в качестве целостного феномена. Его формируют разнородные внутренние детерминанты, которые, в свою очередь, задают вектор и специфику личностной активности.

Отечественная психологическая мысль трактует мотивацию как сложносоставное образование. В его основе лежит динамическое взаимодействие разнородных психических феноменов. Именно это взаимодействие служит внутренним источником, детерминирующим человеческое поведение и определяющим степень вовлеченности индивида в ту или иную деятельность.

В рамках методологической концепции Л. И. Божович и В. Г. Асеева мотивация получает определение. Она трактуется как целостный комплекс психологических детерминант. Их системное взаимодействие служит источником и вектором для активности индивида.

Формирование учебной мотивации — это не статичное состояние, а живое движение, которое питает желание ученика овладевать новыми умениями и удерживает его внимание на решении педагогических задач. В основе этого механизма лежит целостная конструкция, сплетающая воедино интеллектуальные устремления, изначальную тягу к знанию и аффективное восприятие возникающих в учёбе препятствий.

Развитие мотивации не может быть сведено к простому внедрению в сознание ученика внешних предписаний. Этот процесс требует целенаправленного конструирования особой педагогической среды и ситуаций, где значимые для ребенка побуждения и цели зарождаются органично — через призму его собственного опыта, индивидуальных особенностей и глубинных устремлений.

В психологической науке под мотивацией принято понимать комплекс внутренних побуждений, запускающих и направляющих человеческую активность. Она представляет собой сплав осознанных и скрытых психических факторов, которые не просто стимулируют деятельность индивида, но и определяют ее конечные ориентиры и смысловую наполненность [71].

В рамках общей психологии мотивацию трактуют как сложноорганизованную систему. Она интегрирует разнородные побудительные механизмы, начиная с фундаментальных влечений и заканчивая рациональными устремлениями, идеалами и сознательно поставленными целями. Именно этот синтез и задает общее направление деятельности человека.

Структура мотивационной сферы неразрывно переплетается с возрастной динамикой и индивидуальными особенностями человека. По

мере взросления мотивация претерпевает изменения, что находит отражение в появлении психологических новообразований, свидетельствующих о качественном скачке в развитии. Однако характерные для определённого возрастного этапа познавательные устремления и побуждения нельзя рассматривать как нечто раз и навсегда заданное или неизменное [25].

Хотя проблема признаётся важной, в научной литературе отмечается явная нехватка как фундаментальных исследований, так и прикладных методик по этой теме. Л.И. Божович обращала внимание на парадоксальную ситуацию: педагогическая теория сегодня практически обходит стороной проблему целенаправленного развития потребностей. Она не фигурирует в качестве отдельной воспитательной цели, её нет в методических рекомендациях и образовательных стандартах. Как следствие, у педагогов нет чёткого, системного инструментария для работы с ценностными ориентациями и внутренними побуждениями школьников [9].

Вопрос о мотивации к учению сегодня перестал быть сугубо предметом психологических штудий. Он занял центральное место не только в теоретических построениях педагогики, но и в каждодневной практике образовательных учреждений. Насущность данной проблемы настоятельно требует разработки иных, нетривиальных способов построения учебного процесса.

С точки зрения дидактики мотивацию можно определить как комплекс внутренних побуждений — интересов, стремлений и нужд, которые концентрируются на определённом объекте и побуждают индивида к деятельности. Отличительная особенность такого поведения заключается в избирательном и осознанном отношении обучающегося к предмету собственных действий.

Учебная мотивация представляет собой особый тип мотивационной сферы личности. Она неразрывно связана с процессом обучения, будучи встроенной в его ткань, и ориентирована на достижение целей, стоящих перед учебной деятельностью [47].

Возникновение учебной мотивации детерминировано целым рядом специфических факторов, присущих образовательному пространству. Существенное воздействие оказывает общий контекст — особенности как образовательной системы в целом, так и конкретного учреждения, где обучается ребенок. Весомое влияние также имеет сама архитектура и внутренняя организация учебного процесса.

На формирование мотивации влияет целый комплекс внутренних факторов, присущих самому обучающемуся. К ним относятся его возрастные и гендерные особенности, интеллектуальное развитие, индивидуальные способности, а также самооценка и характер общения со сверстниками. Не менее значимую роль играет личность педагога — его профессиональная компетентность и тот тип взаимоотношений, который он выстраивает с классом. Наконец, специфика учебного предмета, его содержание и направленность также определяют характер учебной мотивации.

Мотивация в учебной деятельности формируется как многоуровневая система, для которой характерны векторная направленность, устойчивость и способность к трансформации.

В работах научной школы Л. И. Божович показано, что учебная деятельность активизируется благодаря сложной иерархии мотивов. На вершине этой иерархии могут доминировать два типа побуждений: познавательные, связанные с интересом к самому содержанию обучения, и социальные, обусловленные желанием ребенка утвердиться в коллективе. По мере взросления ученика конфигурация мотивационной сферы претерпевает изменения, а ведущие побудительные силы сменяют друг друга [45].

Развитие мотивации представляет собой не простое нарастание симпатии или неприятия к учебной деятельности, но качественное усложнение внутреннего мира человека [9]. В этом процессе динамично взаимодействуют интересы и цели, эмоциональные переживания и личностные смыслы, непрерывно образуя новые взаимосвязи. С возрастом

формируются более сложные, подчас внутренне конфликтные отношения между разнообразными побудительными силами.

Следовательно, исследование учебной деятельности не может ограничиваться поиском единственного доминирующего мотива. Необходим целостный анализ всей архитектоники мотивационной сферы, ее внутренней структуры и взаимосвязей.

По мнению А. К. Марковой, данная область в образовательном процессе отличается четкой иерархической организацией. В ней каждый компонент имеет строго отведенную позицию внутри целостной системы побудительных мотивов.

В её структуру интегрированы следующие компоненты: потребность в учебной деятельности, личностный смысл процесса обучения, внутренний мотив, целеполагание, эмоциональный отклик, субъективное отношение и познавательный интерес [45].

Согласно классификации К. Занюка, учебная мотивация подразделяется на несколько базовых категорий:

— Формальное обучение: процесс, при котором учёба становится самоцелью, лишённой внутренней вовлечённости или удовольствия от изучаемого материала.

— Бескорыстное обучение: отсутствие личной заинтересованности или прагматической выгоды в качестве побудительного стимула.

— Социальное признание: побуждение, коренящееся в потребности быть частью коллектива или оправдывать ожидания окружения.

— Достижение/избегание: движущей силой здесь выступает либо ориентация на успех, либо, напротив, боязнь неудачи.

— Внешнее давление: учебная деятельность, инициируемая под влиянием принуждения или сложившихся внешних обстоятельств.

— Моральные принципы: основанием для обучения служит чувство ответственности, этические установки или принятые в обществе ценности.

— Практическая польза: мотивация, чётко нацеленная на реализацию конкретных жизненных задач и достижений.

— Социальная ответственность как педагогический принцип предполагает построение образовательного процесса, ориентированного на актуальные запросы, моральные устои и культурные ориентиры социума.

Помимо прочих составляющих мотивации в образовательном процессе, педагогическая практика нередко выдвигает на первый план познавательный интерес к самой учебной работе. Его интенсивность находится в прямой зависимости от степени сформированности учебной деятельности и одновременно служит индикатором состояния иных элементов мотивационной сферы — целеполагания и побуждений.

Многообразие форм интереса — будь то заинтересованность в конечном результате, чисто познавательный интерес, увлеченность самим процессом обучения или комплексный учебно-познавательный интерес — с точки зрения психологии педагогики может трактоваться в качестве конкретных проявлений тех или иных мотивационных ориентаций личности [11].

Развивая научную линию Б. И. Додонова, Б. Б. Айсмонтас выделил четыре ключевые мотивационные ориентации. Они включают ориентацию на сам процесс обучения, на достижение конкретного результата, на получение положительной оценки от педагога и, наконец, на избегание возможных неудач. В совокупности с прочими элементами мотивационной сферы эти ориентации задают вектор, наполняют содержанием и в конечном счете определяют итог учебной работы обучающегося.

Согласно их точке зрения, анализ взаимосвязей мотивационных ориентаций выявляет два принципиальных свойства. Первое — это устойчивость, стабильность связей (оцениваемая по критерию плотности) между ориентацией на процесс и на результат, с одной стороны, и ориентацией на «оценку преподавателя» и «избегание неприятностей» — с другой. Данная устойчивость свидетельствует об их относительной

автономности от изменяющихся условий обучения. Второе свойство — изменчивость, вариативность этих связей (определяемая по критериям доминирования и «удельного веса»), которая, напротив, напрямую зависит от конкретных педагогических условий [3].

Исследования указанных авторов выявили статистически значимую корреляцию между типами учебной мотивации и академическими достижениями учащихся. Наибольшую силу демонстрирует взаимосвязь успеваемости с ориентацией на сам процесс обучения и на конечный результат. Менее выражена, но всё же заметна, зависимость от стремления получить положительную оценку педагога. В то же время мотивация, основанная на избегании неудач, показывает лишь слабую, несущественную связь с учебными показателями.

В основе учебной деятельности лежит внутренний мотив, возникающий в момент, когда познавательная потребность сталкивается с её предметом – освоением обобщённого способа действия – и находит в нём своё воплощение. Однако движущей силой здесь выступают и многочисленные внешние побуждения: стремление к самоутверждению, обретение престижа, чувство долга, практическая необходимость или достижение конкретного результата [72].

При анализе учебной мотивации школьников особую роль играет оценка их субъективного отношения к самому процессу обучения. А. К. Маркова, выделяя три базовых типа такого отношения – отрицательное, нейтральное и положительное, – предлагает детальную градацию последнего, опираясь на степень вовлечённости ученика в образовательную деятельность. Данный подход имеет принципиальное значение для педагогического руководства учебной работой. Согласно авторской концепции, положительное отношение к учению дифференцируется на следующие виды:

- а) позитивное, имплицитное, деятельностное, отражающее предрасположенность учащегося к учебной деятельности;
- б) позитивное, деятельностное, познавательное;

в) позитивное, деятельностное, личностно-заинтересованное, демонстрирующее вовлечённость школьника в качестве субъекта коммуникации, личности и члена социума [45].

Следовательно, мотивационная сфера учащегося представляет собой не просто сложную, а внутренне разнородную и многоуровневую систему. Эта гетерогенность наглядно демонстрирует, насколько трудоемкими оказываются задачи её целенаправленного формирования, систематического учёта и даже попытки её всестороннего анализа.

В педагогической психологии принято различать пять градаций учебной мотивации:

1. Для этой категории учащихся характерна выраженная учебная мотивация и активная познавательная позиция. Доминирующим выступает познавательный мотив, побуждающий к максимально качественному выполнению всех школьных предписаний. Такие дети скрупулезно следуют инструкциям педагога, демонстрируя ответственность и исполнительность. Получение низкой оценки становится для них источником серьёзных эмоциональных переживаний.

2. Удовлетворительная школьная мотивация, при которой учащиеся в целом успешно осваивают учебную программу. Данный уровень можно рассматривать как усреднённую, типичную для большинства школьников норму.

3. Учащиеся данной группы демонстрируют лояльность к учебному заведению, однако их привязанность обусловлена преимущественно внеакадемическими аспектами школьной жизни. В стенах школы они ощущают себя комфортно, что создает почву для продуктивного взаимодействия со сверстниками и педагогами. Их привлекает сам статус ученика, внешние атрибуты обучения — от модного ранца до новеньких канцелярских принадлежностей. При этом познавательные интересы у них развиты слабо, а непосредственно учебная деятельность не вызывает значительного энтузиазма.

4. Для этой категории характерна выраженная дефицитарность учебной мотивации. Посещение занятий носит вынужденный, формальный характер, нередко пропуски без уважительных причин. В ходе уроков внимание рассеяно, дети склонны отвлекаться на посторонние занятия. Они сталкиваются со стойкими трудностями в освоении программного материала, что свидетельствует о глубокой и незавершенной адаптации к школьной системе.

5. Школьная дезадаптация, сопровождающаяся устойчивым негативным отношением к учебному заведению. Учащиеся этой категории сталкиваются со значительными академическими проблемами: учебная деятельность оказывается для них непосильной, коммуникация со сверстниками затруднена, а отношения с педагогом носят конфликтный характер. Сама образовательная среда зачастую воспринимается ими как чуждая и даже враждебная, что делает ежедневное пребывание в школе психологически невыносимым. Подобное состояние нередко сопряжено с развитием нервно-психических расстройств [30].

Исследовав ключевые теоретические концепции, посвященные мотивации учения и специфике ее становления у младших школьников, можно заключить: учебная мотивация — это уникальный психологический феномен. Ее отличает многокомпонентная архитектура, где, в частности, выделяются внутренние движущие силы (интерес к самому процессу познания и его итогам) и внешние регуляторы (стремление к поощрению или уклонению от негативных последствий).

В структуре мотивации учебной деятельности особую значимость приобретают её стабильность и тесная взаимосвязь с когнитивными способностями обучающегося, а также со спецификой самой познавательной активности.

1.2 Психолого-педагогические особенности младших школьников с нарушением интеллекта

На рубеже XIX и XX столетий врачи-психиатры, педагоги и психологи совместными усилиями начали формировать эмпирическую базу знаний о специфике психического развития детей, страдающих интеллектуальными нарушениями.

Вопросы психолого-педагогического исследования детей, имеющих интеллектуальные нарушения, находились в фокусе внимания ряда ученых. К их числу относится, в частности, Г. Я. Трошин, чья работа «Антропологические основы воспитания» представляет значительный интерес. В рамках работы «Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей» (1914-1915 гг.) Л. С. Выготский, Л. В. Занков и И. М. Соловьёв заложили теоретический фундамент олигофренопедагогики. Г. М. Дульнев и М. С. Левитан сосредоточились на экспериментальном анализе познавательных процессов, исследуя специфику памяти и речевого развития школьников. Б. И. Пинский углубился в психолого-педагогические аспекты организации учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе. И. В. Белякова, В. Г. Петрова и Ж. И. Шиф изучали особенности мышления, речевой деятельности, мнестических функций и зрительного восприятия у детей с интеллектуальными нарушениями. С. В. Липень посвятил свои изыскания проблематике внимания. Н. Г. Морозова исследовала широкий круг вопросов психологии данной категории детей. А. Р. Лурия, В. И. Лубовский и А. И. Мещеряков акцентировали изучение речевых и мнемических особенностей учащихся. Т. А. Власова работала над вопросами дифференциальной диагностики. С. Л. Рубинштейн осуществила систематизацию накопленных данных о психологических характеристиках школьников с нарушениями интеллектуального развития.

В рамках коррекционно-развивающей педагогической практики специалист взаимодействует с особой группой учащихся, чье психическое

развитие характеризуется выраженными отклонениями от возрастной нормы. Эти дети демонстрируют принципиально иные особенности познавательной деятельности по сравнению с типично развивающимися одногодками.

Понимание данных специфических черт выступает фундаментальным условием для результативной педагогической деятельности. Оно позволяет осмыслить факторы, детерминирующие как достижения, так и провалы в учебно-воспитательном процессе. Без такого понимания невозможен осознанный поиск корректных методик и инструментов педагогического взаимодействия. В конечном счете, именно это знание дает педагогу возможность оказать максимально действенную поддержку учащимся, обеспечив существование прогресса в их общем развитии.

По оценкам А. Н. Граборова, дети с умственной отсталостью формируют самую обширную группу среди аномальных. Их доля в общей детской популяции достигает приблизительно одного-трех процентов. Термин «умственно отсталый ребенок» скрывает за собой крайне неоднородную совокупность, однако всех этих детей объединяет общий признак — наличие органического поражения мозга, носящего диффузный, то есть распространенный, «разлитой» характер.

Основную часть контингента учащихся в системе специального образования представляют дети с диагнозом «олигофрения» (термин греческого происхождения, означающий «малоумие»). Патологические изменения, затрагивающие прежде всего наиболее дифференцированные и филогенетически молодые отделы мозга, которые обеспечивают становление высших психических функций, происходят на ранних стадиях онтогенеза. Это может случиться в пренатальный период, во время родов или в младенчестве, то есть до того момента, когда речевая функция оказывается полностью сформированной.

В случае олигофрении органическое поражение мозга имеет резидуальную, то есть остаточную, природу. Оно не отличается прогрессивностью, не прогрессирует со временем. Данное обстоятельство

позволяет строить в отношении коррекции и развития пациента достаточно оптимистичные прогнозы.

У детей с диагнозом олигофрения наблюдаются стойкие нарушения психической деятельности в целом. Особенно ярко эти дефекты проявляются в области познавательных процессов. Здесь мы видим не просто отставание от возрастной нормы, но и глубокое, качественное своеобразие как в сфере познания, так и в личностных проявлениях. Следовательно, умственно отсталого ребенка нельзя рассматривать как нормально развивающегося, но более младшего по возрасту. Их психический склад принципиально иной.

Г. М. Дульнев и М. И. Кузьмицкая подчеркивали принципиальное отличие детей-олигофренов от слабоумных при прогрессивных формах: они сохраняют способность к развитию. Это развитие протекает замедленно, носит атипичный характер и сопровождается выраженными отклонениями. Однако оно остаётся поступательным процессом, качественно преобразующим психику и личность ребёнка.

Как указывал В. Н. Тарасов, мыслительная деятельность умственно отсталых младших школьников демонстрирует дефицитарность на всех своих уровнях.

Им сложно справиться даже с элементарными заданиями, требующими практического действия. Например, собрать картинку знакомого предмета из двух-трех частей или подобрать геометрическую фигурку, точно совпадающую по контуру и размеру с прорезью на специальном стенде (так называемый «почтовый ящик»).

Выполняя такие задания, учащиеся допускают множество ошибок, и даже после нескольких попыток не могут от них избавиться. Одна и та же погрешность возникает снова и снова. Это происходит потому, что, столкнувшись с неудачей, ребёнок, как правило, не ищет иной подход, а упорно продолжает действовать по первоначальному, уже заведомо неверному, плану.

Следует отметить, что выполнение практических операций представляет для олигофренов объективную сложность. Причина кроется в дефицитности их сенсомоторного познания.

При анализе мыслительной деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями необходимо акцентировать её ригидный, шаблонный характер. Данная особенность объясняет, почему перенос усвоенных знаний в непривычную ситуацию становится для школьников серьёзной проблемой и нередко влечёт за собой ошибочные решения.

Специальная психология и педагогика утверждает: воспитание, обучение и подготовка к труду для детей с умственной отсталостью приобретают особую, даже более высокую значимость по сравнению с нормой. Причина кроется в существенно ограниченной способности олигофренов к самостоятельному восприятию, осмыслению, удержанию и переработке сведений из внешнего мира. Иными словами, различные аспекты их познавательной деятельности оказываются сформированными в гораздо меньшей степени, чем это предполагает нормальное развитие.

Немаловажную роль играет и пассивность ребенка с умственной отсталостью, чьи интересы заметно ограничены. К этому добавляются иные, весьма специфические особенности, присущие его эмоционально-волевому развитию.

Эффективное развитие ребенка с олигофренией, его способность усваивать знания и формировать практические навыки требуют особой педагогической организации. Простое нахождение в условиях массовой школы, как правило, не только не способствует прогрессу, но и может спровоцировать серьезные личностные деформации, закрепляя негативные изменения.

В рамках коррекционной педагогики работа с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, выстраивается вокруг приоритетной задачи — развития высших психических функций, и прежде всего, мыслительной деятельности. Данный теоретический постулат исходит из следующего:

несмотря на то, что олигофрения накладывает отпечаток на все стороны личности ребенка, именно недостаточность мышления выступает наиболее выраженным и системообразующим дефектом. Эта когнитивная ограниченность, в свою очередь, существенно сковывает и искажает процесс познания действительности.

Тем не менее, исследования подтверждают: когнитивные процессы при олигофрении не остаются статичными. Целенаправленное структурирование мыслительной активности позволяет умственно отсталому ребенку прогрессировать в развитии. Этот прогресс, в свою очередь, формирует прочный фундамент для последующей интеграции выпускников коррекционных учебных заведений в социальную и профессиональную среду.

Термин «умственная отсталость» применяется к ребенку, у которого диагностировано стойкое нарушение познавательных функций. Это состояние обусловлено органическим поражением структур головного мозга [1].

Олигофрения представляет собой обширную группу патологических состояний, обусловленных тотальным недоразвитием церебральных структур и всего организма.

В современной педагогической практике, руководствуясь этическими нормами, к данной категории несовершеннолетних принято обращаться как к «особым детям» либо «детям, имеющим особые потребности».

Термин "умственная отсталость" обладает более широким содержанием по сравнению с олигофренией, поскольку он распространяется на любые формы выраженного интеллектуального дефицита.

Четкое понимание сути умственной отсталости представляет собой фундаментальную задачу. Это необходимо не только для углубления теоретических представлений о дефектах психического созревания, но и для выстраивания эффективной практической деятельности педагогов и психологов, работающих с данной категорией учащихся.

Классификация умственной отсталости.

Степень выраженности интеллектуального дефекта у детей с умственной отсталостью варьируется. Для её количественной оценки применяется тест Векслера, результаты которого выражаются в условных единицах.

В 1994 году, по инициативе Всемирной организации здравоохранения, была утверждена Международная классификация психических и поведенческих расстройств, известная как МКБ-10. Данный документ объединяет разнообразные формы врожденного слабоумия в единую диагностическую рубрику — «Умственная отсталость».

Уровень интеллектуального дефицита устанавливается на основе коэффициента IQ, который представляет собой соотношение возраста умственного развития к возрасту хронологическому.

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

IQ	Определение степени умственной отсталости по МКБ-9	Определение степени умственной отсталости по МКБ10	Другие градации умственной отсталости
80 – 100	Норма (средняя)	Норма	Норма
70 – 80	Пограничные с нормой задержки развития	Пограничные формы	
50 – 70	Дебильность	Легкая	Мягкая форма
35-50	Имбецильность	Умеренная	Среднетяжелая
20-35 (40)	Тяжелая	Тяжелая	
Менее 20	Идиотия	Глубокая	Очень глубокая

В рамках легкой умственной отсталости (дебильности) распространенность достигает 75-80%. Показатели их когнитивного развития находятся в диапазоне 50-70 условных единиц.

Значительная доля таких детей достигает уровня социальной адаптации, достаточного для последующего трудоустройства. Это становится

возможным благодаря систематическому обучению — будь то в условиях специализированных школ, инклюзивных классов обычных образовательных учреждений или же в рамках целенаправленного семейного воспитания.

На долю детей с умеренной умственной отсталостью, или имбецильностью, приходится около пятнадцати процентов от общего числа подобных диагнозов. Согласно данным, полученным с помощью специализированных оценочных шкал, их интеллектуальный коэффициент находится в диапазоне от двадцати до пятидесяти баллов.

Дети, у которых диагностирована легкая имбецильность (уровень IQ находится в диапазоне 35–49 баллов), чаще всего получают образование в особых условиях. Их обучение может проходить в специализированных школах, созданных для учащихся с интеллектуальными нарушениями, либо в отдельных, адаптированных классах на базе общеобразовательных учреждений.

Нередко их обучение организуется в домашних условиях силами родителей или приглашенных педагогов. Проживая преимущественно в семейном кругу, эти люди сталкиваются с существенными барьерами при попытке интегрироваться на рынок труда.

Дети с диагнозом «идиотия», представляющим наиболее глубокую степень умственной отсталости, как правило, на протяжении всей жизни пребывают в специализированных интернатах системы социальной защиты. Отдельные случаи, однако, допускают их проживание в домашних условиях, если на этом настаивают законные представители.

Доля этой категории в общей популяции детей с интеллектуальными нарушениями составляет порядка пяти процентов. Когнитивная сфера у них характеризуется тотальной несформированностью, при этом может наблюдаться избирательная аффективная связь с отдельными близкими взрослыми.

Как правило, у них отсутствуют даже базовые умения, необходимые для самостоятельного ухода за собой.

Хотя коэффициент интеллекта сам по себе не может служить диагностическим критерием, его роль в рамках комплексного обследования трудно переоценить. Данный показатель становится одним из ключевых элементов в процессе медико-психолого-педагогической диагностики, а также при разработке программ социальной реабилитации и установлении факта инвалидности [4,24,45].

Для детей, имеющих лёгкую или умеренную умственную отсталость, образовательный процесс организуется в особых условиях. Это могут быть коррекционные учреждения, специальные классы в обычных школах или же индивидуальные занятия в домашней обстановке. Другая ситуация складывается с сиротами и детьми, лишёнными родительского попечения. Для них получение образования обеспечивается в рамках специализированных детских домов и школ-интернатов.

Дети, имеющие тяжёлую или глубокую степень умственной отсталости, с ранних лет получают статус ребёнка-инвалида. Эта правовая категория обусловлена их постоянной зависимостью от посторонней помощи, всестороннего ухода и непрерывного внимания взрослых. Именно поэтому для данной категории несовершеннолетних функционирует особая сеть учреждений, находящихся в ведении системы социальной защиты.

Дети с интеллектуальной недостаточностью формируют наиболее многочисленную категорию в общей структуре нарушений развития. Их доля в общей детской популяции, по различным оценкам, достигает от одного до трёх процентов.

Данная категория отличается гетерогенностью клинических проявлений, объединённых, однако, общим патогенетическим фактором — диффузным поражением церебральных структур. Преобладающий контингент обучающихся в коррекционных классах представлен детьми с диагнозом олигофрения.

Олигофрения характеризуется устойчивым, не подверженным обострениям нарушением мозговых функций. Эта стабильность

патологического состояния даёт основания для оптимистичных прогнозов относительно развития и социальной интеграции таких пациентов.

Основной контингент учащихся вспомогательных школ традиционно составляют дети с диагнозом олигофрения.

Случаи, когда интеллектуальный дефицит формируется уже после того, как речевая функция у ребенка полностью сформировалась, нельзя отнести к частым. Данное состояние выходит за рамки классического определения олигофрении [17,19].

Патологические изменения, затрагивающие мозговые структуры при олигофрении, как правило, завершают своё развитие к моменту поступления ребёнка в дошкольное учреждение.

Практическое здоровье и потенциал для психического развития у ребенка сохраняются. Но сама траектория этого развития неизбежно отклоняется от нормы, будучи обусловленной изначально дефектной биологической основой.

У детей с диагнозом олигофрения наблюдаются стойкие, генерализованные нарушения психической деятельности. Наиболее ярко эти нарушения проявляются в познавательной сфере. Однако картина не сводится к простому отставанию от условной нормы. Она включает в себя глубокое, качественное своеобразие как процессов познания, так и личностных характеристик.

Следовательно, учащиеся с интеллектуальными нарушениями демонстрируют выраженное отличие от младших сверстников, чье развитие протекает в рамках нормы. Это обстоятельство исключает возможность рассматривать их как равнозначных по своим поведенческим проявлениям и особенностям развития.

В отличие от иных форм интеллектуальной недостаточности, у детей с диагнозом олигофрения сохраняется потенциал к развитию. Этот процесс протекает замедленно, сопровождаясь подчас выраженными и своеобразными искажениями, однако он носит поступательный характер. В

итоге происходят существенные сдвиги как в структуре психической деятельности, так и в формировании личности ребёнка.

Вопрос корректного определения детей в специальные и вспомогательные образовательные учреждения носит принципиальный характер. Наибольшую, наиболее изученную категорию среди обучающихся с интеллектуальными нарушениями составляют те, у кого диагностированы легкие и умеренные формы расстройства. В отечественной практике доминирующее распространение получила типология М. С. Певзнер, выделяющая пять самостоятельных форм олигофрении [21, 26].

При простой форме расстройства нервные процессы у ребенка сохраняют устойчивость. Серьезных нарушений восприятия у таких детей не фиксируется, несмотря на возможные отклонения в когнитивной сфере.

Эмоционально-волевые функции у ребенка в целом сохранены. Он демонстрирует способность к целенаправленным действиям, но исключительно при условии ясности и посильности поставленной задачи. В рамках знакомой обстановки его поведенческие реакции не выходят за рамки условной нормы [31,33].

У детей с олигофренией наблюдается выраженная неустойчивость эмоционально-волевой сферы, которая может принимать форму либо повышенной возбудимости, либо патологической заторможенности. Эти глубинные нарушения закономерно находят свое отражение в поведенческих реакциях ребенка, а также ведут к существенному падению его общей работоспособности.

У детей с олигофренией, осложнённой дисфункцией анализаторов, обширное корковое поражение часто сопровождается более выраженными структурными нарушениями в конкретных мозговых системах. Данной категории пациентов свойственны также изолированные дефекты: речевые расстройства, нарушения слухового или зрительного восприятия, патологии опорно-двигательной функции [43].

У детей с олигофренией, осложненной психоподобными проявлениями, наблюдается грубый сбой в эмоционально-волевой регуляции.

У данной категории детей личностная незрелость, недостаточная самокритичность и критическое восприятие других выступают в качестве доминирующих черт. Им сложно управлять собственными побуждениями. Характерной особенностью становятся немотивированные аффективные реакции.

Олигофрения, особенно в случаях с выраженным поражением лобных долей, влечёт за собой не только когнитивный дефицит. Клиническая картина усугубляется специфическими личностными изменениями, типичными для лобной патологии, а также тяжёлыми нарушениями двигательной сферы.

Пассивность и отсутствие инициативы характеризуют этих детей, проявляясь в общей беспомощности. Их речевая продукция, при внешней избыточности, отличается содержательной бедностью и нередко носит подражательный характер. Сосредоточение внимания, целеполагание и собственная активность представляют для них значительную сложность. Адекватная оценка происходящего также вызывает затруднения.

У детей с олигофренией наблюдаются стойкие нарушения психической деятельности в целом. Эти нарушения ярко проявляются в сниженной активности познавательных процессов, причем наиболее страдает словесно-логическое мышление. Важно понимать, что речь идет не просто об отставании от возрастных норм. Личностные проявления и вся познавательная сфера таких детей отличаются глубоким, качественным своеобразием.

Следовательно, сопоставление детей с интеллектуальными нарушениями и их нормально развивающихся сверстников младшего возраста представляется методологически несостоятельным. Их психическое развитие характеризуется качественным своеобразием, а не простым отставанием в темпах [32,44].

Причины умственной отсталости.

У значительной части детей, имеющих диагноз умственной отсталости, данное нарушение формируется на фоне разнообразных органических поражений. Особенно это касается сложных мозговых систем, созревающих в онтогенезе относительно поздно. Их повреждение, произошедшее в дословесный период, то есть до двух-трех лет, и служит ключевым патогенетическим фактором [23].

Умственная отсталость диагностируется по ряду устойчивых признаков. Центральное место среди них занимает стойкий интеллектуальный дефицит, который не имеет тенденции к усугублению с течением времени. Данное состояние представляет собой общее недоразвитие психики, имеющее либо врожденную природу, либо сформировавшееся в результате патогенных воздействий в раннем детском возрасте — как правило, до достижения трех лет. Его сущностной характеристикой выступает именно недостаточность познавательных способностей.

Происхождение умственной отсталости обусловлено широким спектром этиологических факторов. В клинической практике их принято классифицировать на две основные группы: экзогенные (внешнего происхождения) и эндогенные (внутренние). Патогенное воздействие этих факторов может реализоваться на различных этапах онтогенеза: в пренатальный период, во время родовой деятельности или на ранних стадиях постнатального развития, включая первые годы жизни.

Научные исследования указывают на существование обширного спектра экзогенных причин, способных провоцировать серьезные отклонения в темпах формирования ребенка. К числу наиболее часто встречающихся триггеров относят: генетическую предрасположенность; перенесенные в раннем возрасте тяжелые инфекции; хроническую интоксикацию организма; дефицитное питание беременной женщины; внутриутробные паразитарные инвазии; механические повреждения плода в перинатальный период;

воспалительные поражения церебральных тканей или мозговых оболочек у младенца; проживание в регионах с повышенным радиационным фоном; негативное влияние загрязненной экосистемы; пагубные зависимости родителей, в особенности матери, — алкогольную или наркотическую [33].

Психическое развитие детей, имеющих умственную отсталость, характеризуется целым комплексом специфических проявлений:

1. Когнитивные нарушения выражаются в устойчивом угасании познавательной мотивации, инертности мыслительных процессов, неспособности к анализу и сопоставлению объектов, вычленению существенных признаков, упорядочиванию данных. Отмечается дефицитарность в функционировании различных форм мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и понятийного. Восприятие предметов и изображений приобретает черты фрагментарности и избыточной конкретности.

2. Особенности перцептивной сферы характеризуются замедленным темпом и суженным объёмом восприятия. Трудности пространственно-временной ориентировки препятствуют осознанию ребёнком внутренних взаимосвязей между явлениями и объектами окружающего мира. Подготовительные задания усваиваются изолированно, не ассоциируясь с конечной учебной целью.

3. Дефицит речевой активности проявляется комплексно, затрагивая фонетику, лексику и грамматику. Наблюдается отставание в речевом развитии, сложности с восприятием обращённой речи. Эти нарушения подрывают коммуникативную, познавательную и регуляторную роль языка. Корень проблемы — в дисбалансе между первой и второй сигнальными системами, что вызывает неполноценность фонематического анализа и синтеза, подавляя вербальную инициативу.

4. Память функционирует на недостаточном уровне: процессы фиксации, удержания и последующего извлечения информации ослаблены. Сознательное заучивание дается с большим трудом, а материал, усвоенный

сугубо механически, стремительно забывается. Даже простые двигательные задания или словесные указания нуждаются в многократном дублировании; запомнить что-либо удается преимущественно благодаря сильным эмоциональным переживаниям или личной увлеченности.

5. Концентрация внимания нарушена: у детей наблюдается выраженная неустойчивость внимания, им сложно одновременно удерживать в поле зрения несколько объектов и быстро переключаться между ними. Столкнувшись с малейшим затруднением, ребенок легко отвлекается и прекращает выполнение деятельности.

6. Волевая незрелость проявляется в пассивности, дефиците инициативы и неспособности управлять собственной деятельностью. Ребенок демонстрирует склонность к подчинению чужим побуждениям, импульсивно реагирует на внешние стимулы и оказывается не в состоянии противостоять стороннему воздействию.

7. Эмоциональная сфера отличается специфичностью: реакции примитивны и поверхностны, лишены сложных нюансов, а поведение целиком зависит от сиюминутных впечатлений. Характерна эмоциональная инфантильность, склонность к стереотипным ответам и слабое понимание невербальных сигналов от окружающих.

Эмоциональный фон у таких детей отличается нестабильностью, чередуя периоды заметного угасания аффективных реакций с эпизодами чрезмерной возбудимости. В сфере игровой деятельности отмечается недостаточная сформированность соответствующих умений. Ребята охотно вовлекаются в привычные, хорошо знакомые подвижные игры, однако испытывают значительные затруднения при необходимости освоить новые игровые форматы.

Несмотря на выраженные различия в психофизическом развитии детей с различными степенями умственной отсталости, можно выделить и ряд объединяющих их особенностей.

Сниженная самооценка выступает одной из наиболее ярких черт данного состояния. Формирование собственной личности, способной нести ответственность за свои поступки, серьезно осложняется сохраняющейся зависимостью от родителей.

Низкий уровень коммуникативных навыков, отставание в речевом развитии, пассивная позиция и повышенная подчиняемость, наряду с отсутствием инициативы, агрессивными проявлениями и деструктивным поведением, создают для этого благоприятную почву [3,5,12,13,43].

В период начального школьного обучения латентные формы умственной недостаточности, прежде остававшиеся незаметными, обретают отчетливые проявления.

Следовательно, понимание специфики психолого-педагогического развития младших школьников с интеллектуальными нарушениями становится обязательным условием профессиональной деятельности. Это требование в равной степени распространяется на педагогов, психологов и медицинских работников, вовлечённых в работу с данной категорией детей.

У детей с интеллектуальными нарушениями выявляются системные трудности, затрагивающие широкий спектр видов деятельности:

1. Ребёнок не улавливает конечной цели задания, не видит смысла в достижении результата; к этому добавляется неумение справляться с неизбежными трудностями.

2. Опыт, полученный ранее, с трудом переносится на новые, незнакомые условия.

3. Мотивация отличается узостью и непостоянством: побуждения ситуативны, однотипны, лишены способности к долгосрочному планированию и предвидению итогов.

Словесные указания воспринимаются неполно, произвольное внимание ослаблено, содержание инструкции усваивается лишь частично [3].

Следовательно, при выстраивании учебной мотивации необходимо принимать во внимание характерные черты познавательных процессов и

эмоционально-волевого развития младших школьников, имеющих интеллектуальные нарушения.

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

Как и в школах общего профиля, учреждения, реализующие адаптированные программы для детей с нарушениями интеллектуального развития, обязаны ставить во главу угла психолого-педагогическую готовность своих подопечных к будущему труду [2].

Необходимо акцентировать внимание на том, что вспомогательная школа, наряду с решением общих для всех образовательных учреждений задач, ставит перед собой и ряд особых, сугубо специфических целей.

Коррекция дефицитов общего психического развития у обучающихся с интеллектуальными нарушениями представляет собой одну из центральных педагогических целей. Данная задача органично сопряжена с другой, столь же существенной: добиться от учащихся не механического, а осмысленного и целостного усвоения тех знаний, практических навыков и умений, которые формируются в процессе трудового обучения.

Трудовая деятельность формирует у школьников доверие к сведениям, транслируемым педагогом, и к осваиваемым умениям. Регулярные манипуляции — будь то измерение, взвешивание или определение формы, объема, цвета и иных характеристик предметов — дают ребенку возможность почувствовать прикладное значение усваиваемых понятий. Решая конкретные задачи на занятиях, учащиеся убеждаются в практической пользе этих знаний для собственного благополучия [19].

Для школьника с интеллектуальными нарушениями учебный процесс неизменно сопряжен со значительными сложностями. Он регулярно сталкивается с неудачами, на собственном опыте убеждаясь в неспособности справиться с предъявляемыми педагогом требованиями. Подобный опыт

закономерно формирует восприятие учебной деятельности как чего-то принципиально недостижимого. К этому добавляется и другая проблема: подлинное понимание социальной ценности образования, его практической пользы для будущего, возможно лишь с перспективы взрослой жизни, с позиций той роли, которую полученные знания сыграют в последующей трудовой деятельности. Однако подобное осмысление, требующее абстрактного прогнозирования, представляет для такого ученика почти непреодолимую трудность, даже если воспитательная работа в учебном заведении организована на самом высоком уровне [11].

Совершенно иную картину мы наблюдаем, когда образовательный процесс сопрягается с практическим трудом. Его плоды — будь то игрушка, поделка или иное изделие — осязаемы и материальны. Эта конкретность, возможность непосредственно ощутить результат собственных усилий, пробуждает в ученике неподдельный интерес. Именно такой интерес, рожденный из реального дела, и становится мощнейшим стимулом к активной, осмысленной и целеустремленной работе.

В образовательном учреждении, где внедрены адаптированные программы для учащихся с интеллектуальными нарушениями, педагоги активно задействуют разнообразные формы трудовой активности. Подобная работа органично встраивается как в рамки учебного занятия, так и в контекст внеурочной практики.

Трудовая деятельность детей традиционно классифицируется по четырём ключевым направлениям: самообслуживание, хозяйственно-бытовые обязанности, забота о растениях и животных, а также ручной труд. Однако подобная классификация носит сугубо условный характер, поскольку жёсткие границы между этими видами отсутствуют. Ребёнок, заправляя собственную постель, одновременно решает задачу самообслуживания и вносит вклад в поддержание домашнего порядка. Аналогично, уход за домашними питомцами, особенно в условиях сельской жизни, естественным образом интегрируется в общий круг хозяйственных дел.

Приоритет отдаётся ручному и общественно-полезному труду.

В ранних вспомогательных учебных заведениях Петербурга и Москвы, созданных Е. К. Грачевой и М. П. Постовской, ручной труд занимал центральное место. Анализируя специфику учебного плана, Постовская акцентирует его гендерную направленность: программа предполагала, что девочки осваивают домоводство, тогда как мальчики — ремесленные навыки.

Ручной труд служит основой для формирования конструкторских компетенций. Он оказывает существенное влияние на интеллектуальное и эстетическое становление личности ребенка, одновременно стимулируя раскрытие его творческого и технического потенциала.

В образовательных учреждениях, работающих по адаптированным программам для учащихся с интеллектуальными нарушениями, ручному труду отводится особая, фундаментальная роль. Его ценность заключается не только в освоении практических навыков обращения с разнообразными материалами. Этот вид деятельности выполняет существенную коррекционную функцию, оказывая прямое воздействие на формирование когнитивных способностей младших школьников.

На занятиях по ручному труду особый акцент делается на формировании у детей с интеллектуальными нарушениями важнейшего навыка: сначала тщательно продумать поставленную задачу и лишь затем переходить к её практическому выполнению.

Аппликационные работы обладают несомненной педагогической ценностью, поскольку их выполнение требует от ребенка решения двух взаимосвязанных задач. Сначала необходимо точно определить пространственное расположение каждого элемента на плоскости, и лишь затем — строго придерживаться установленного порядка их фиксации. Подобная деятельность целенаправленно формирует у школьников внутреннюю организованность и способность последовательно реализовывать замысел.

Аппликация служит инструментом формирования пространственных представлений. Для учащихся с интеллектуальными нарушениями характерны выраженные затруднения: они с трудом ориентируют элементы композиции относительно друг друга и редко применяют в речи соответствующие термины — «слева», «над», «в центре», «вокруг». Создание аппликаций на основе геометрических фигур, в свою очередь, устанавливает межпредметную связь с занятиями по математике [6].

Особую значимость приобретает труд, ориентированный на общественную пользу. Чтобы стимулировать познавательную активность учащихся с интеллектуальными нарушениями, крайне важно сформировать у них внутреннее убеждение в ценности выполняемой работы. Им необходимо ясно видеть, что плоды их усилий обладают вполне конкретным практическим смыслом и находят реальное применение в социуме. Именно интеграция учебного процесса с общественно значимой трудовой деятельностью и становится тем механизмом, который способствует формированию подобного осмысленного отношения [19].

Для учащихся с интеллектуальными нарушениями критически значимо формирование умения использовать усвоенные сведения в реальных ситуациях. Без этого знания рискуют остаться лишь абстрактным, невостребованным грузом.

В современной российской педагогической практике сохраняется установка на интеграцию учебного процесса с общественно значимой деятельностью, особенно в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Данный подход мотивирует школьников к более глубокому освоению предметного содержания и способствует развитию их познавательной самостоятельности.

Практическая деятельность учащихся на пришкольном участке и в саду, организованная педагогом С. Т. Шаниной в горьковской вспомогательной школе-интернате, демонстрирует действенный способ

интеграции теоретических положений естествознания с реальной, осязаемой работой.

Формирование у учащихся готовности к труду в рамках массового производства требует комплексного подхода. Помимо отработки конкретных двигательных навыков, здесь не менее важна целенаправленная работа над общетрудовыми компетенциями. К их числу относятся умение анализировать поставленную задачу, выстраивать последовательность действий для её решения и осуществлять самостоятельную проверку результатов.

Введение в учебные программы вспомогательных школ элементов сельскохозяйственного труда стало возможным благодаря научным изысканиям Е. А. Ковалевой, О. Д. Кудряшовой, Я. А. Якушева и Е. Я. Якушевой.

На основе изучения посильности для детей с интеллектуальными нарушениями различных трудовых операций в растениеводстве, садоводстве и уходе за животными были разработаны специализированные учебные программы по сельскохозяйственному труду.

Современная школа располагает адаптированными учебными планами, предназначенными для учащихся с интеллектуальными нарушениями. В городской среде им доступен выбор из пяти трудовых профилей: столярное, слесарное, картонажно-переплетное, швейное или обувное дело. Для сельских учебных заведений действуют иные программы, ориентированные на аграрный сектор. Их содержание включает сельскохозяйственный труд, а также столярно-плотничные и штукатурно-малярные работы.

Программы по обслуживающему труду создала С. Л. Мирская, а Е. А. Ковалева — по цветоводству и декоративному садоводству. Их можно использовать в школах любого типа — городских и сельских, с поправкой на региональную специфику. Выпускники получают возможность трудоустройства в разных сферах: трикотажном производстве, вязании, цветоводстве, рыбной промышленности и прочих.

Деятельность вспомогательных учебных заведений, подкреплённая научными изысканиями, ориентирована на подготовку учащихся с интеллектуальными нарушениями. Их конечная цель — успешная социальная и производственная интеграция.

В образовательных учреждениях, работающих с учащимися, имеющими интеллектуальные нарушения, практикуется широкий спектр трудовых занятий. Их реализация происходит не только в рамках учебного процесса, но и во внеурочное время. К основным направлениям относятся: Формирование навыков самообслуживания. Выполнение хозяйственно-бытовых обязанностей. Работа по уходу за представителями флоры и фауны. Занятия различными видами ручного труда.

Выводы по первой главе

Изучение научной литературы позволяет утверждать, что вопросы мотивации и мотивов деятельности представляют собой центральную проблему психологической науки. Различные трактовки данного феномена, несмотря на различия, обнаруживают принципиальное единство: мотивация рассматривается как комплекс внутренних активных сил, детерминирующих поведение индивида. Речь идет как о внешних стимулах, так и о внутренних источниках активности.

Мотивация к учебной деятельности представляет собой одну из фундаментальных разновидностей мотивационной сферы. В основе направленности обучающихся на образовательный процесс лежит не единичный, а целый комплекс взаимосвязанных побудительных причин.

Влияние этих факторов на учебный процесс неоднозначно. В одних образовательных контекстах они способны провоцировать рост тревожности, что неизбежно ведёт к снижению результативности. В других же ситуациях тот же самый механизм, напротив, мобилизует учащегося, создавая

психологическую основу для достижения более высоких учебных показателей.

У младших школьников, имеющих интеллектуальные нарушения, формирование учебной мотивации обладает выраженной спецификой. Её характерные черты включают:

— Мотивация учащихся носит кратковременный, неустойчивый характер. Их действия направлены на решение сиюминутных задач, возникающих в ходе работы, без интеграции этих целей в более отдалённые, перспективные планы.

— Доминируют мотивы, порождаемые внешним стимулированием со стороны педагога. Влияние внутренних побуждений, в сравнении с возрастной нормой, существенно сужено, что обусловлено спецификой дефекта и особенностями психического развития.

— Превалируют побуждения, связанные с игровой, а не с учебной деятельностью. Данная особенность объясняется замедленным переходом от игровой ведущей деятельности, характерной для старшего дошкольного периода, к учебной, свойственной младшему школьному возрасту.

— Учебная деятельность лишена для ребёнка глубокого личностного смысла. Содержание как деятельности в целом, так и составляющих её отдельных учебных действий, остаётся недостаточно осознанным и понятным.

— У младших школьников с интеллектуальными нарушениями расстройства мотивационной сферы варьируются по своей глубине. В тяжёлых случаях наблюдается открытое, резко отрицательное отношение к учебной деятельности. При менее выраженных нарушениях дети часто не до конца осознают смысл и ценность обучения, а также демонстрируют пассивность, избегая инициативного взаимодействия.

Младший школьный возраст представляет собой этап активного формирования психики и личности. Социальный контекст жизни ребёнка претерпевает изменения, сменяется ведущий тип деятельности, что влечёт за

собой существенные преобразования в его внутреннем мире. В ходе личностного становления, через сложное взаимодействие аффективной сферы, моральных представлений и вырабатываемых поведенческих стереотипов, кристаллизуются ключевые новообразования, составляющие основу нравственного облика.

Среди детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, самой многочисленной и одновременно внутренне разнородной выступает категория обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Происхождение подобных нарушений может быть обусловлено целым комплексом причин: органической либо функциональной недостаточностью ЦНС, конституциональными особенностями, хроническими соматическими патологиями. Существенную роль также играют неблагоприятные условия воспитания, наряду с явлениями психической и социальной депривации.

Учащиеся с интеллектуальными нарушениями неизбежно сталкиваются со сложностями в освоении образовательных программ. Степень этих трудностей варьируется, но их корни едины: ограниченность познавательных функций, наличие особых расстройств развития — будь то в сфере речевых или учебных навыков, — а также дезорганизация собственной деятельности и поведенческих паттернов.

Теоретический анализ проблемы учебной мотивации младших школьников с интеллектуальными нарушениями позволяет выделить ряд принципиальных тезисов. Их необходимо принимать во внимание как педагогам, так и родителям.

– Эффективность обучения напрямую зависит от мотивации, которая его питает.

– Переход от игры к учению как ведущей деятельности в младшем школьном возрасте определяет динамику развития учебной мотивации.

– Интеллектуальные нарушения создают специфические трудности в формировании учебной мотивации: её исходно сниженный уровень у таких

учащихся негативно сказывается на результативности всего педагогического процесса.

– В ходе трудового обучения у младших школьников с интеллектуальными нарушениями зарождается учебная мотивация. Выполняя на занятиях практические действия — измерения, взвешивания, анализируя в работе форму, размер, объём, цвет и иные свойства используемого материала, — ребёнок на собственном опыте постигает практическую ценность знаний, сообщаемых педагогом.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В ПРОЦЕССЕ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

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

Практические исследования служат для верификации теоретических положений. В рамках данной работы акцент сделан на мотивации учащихся к учебной деятельности. Эмпирическая часть была реализована в процессе занятий ручным трудом с младшими школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения. Экспериментальная работа выстраивалась поэтапно: констатирующий срез, формирующий этап и итоговый контроль.

В качестве площадки для проведения опытно-экспериментальной работы было выбрано образовательное учреждение МАОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Школа интернат №31».

В опытно-экспериментальную работу были вовлечены десять школьников, обучающихся в коррекционном классе. У всех участников диагностирована легкая степень умственной отсталости. Состав группы включал шестерых мальчиков и четырех девочек.

Целью экспериментального исследования выступает анализ особенностей учебной мотивации у младших школьников, имеющих нарушения интеллектуального развития.

С целью реализации поставленной цели сформулирован ряд конкретных задач:

1. Разработать методики диагностики учебной мотивации у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

2. Исследовать особенности мотивации к учению у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития.

В рамках данного исследования были отобраны методические подходы, направленные на диагностику учебной мотивации.

Опросник Н. Лускановой для диагностики учебной мотивации школьников.

Цель методического инструментария заключается в диагностике уровня школьной адаптации и учебной мотивации.

Вопросник включает десять пунктов (Приложение А).

Анализ ответов осуществляется на основе ключа, что позволяет определить степень выраженности мотивации.

Учащиеся, демонстрирующие выраженную учебную мотивацию и вовлеченность, как правило, ориентированы на безупречное соответствие школьным нормативам. Они внимательны к инструкциям педагога, отличаются исполнительностью и глубоко эмоционально воспринимают результаты своей учебной деятельности. Тематика школы становится лейтмотивом их изобразительного творчества.

Ученики младших классов, как правило, демонстрируют высокую успеваемость и устойчивый интерес к учёбе. В своих рисунках они часто отражают школьную жизнь, а их поведение регламентируется не столько внешними правилами, сколько внутренним пониманием. Подобная картина соответствует усреднённому, нормативному показателю учебной мотивации для данного возраста.

Учащиеся третьего уровня демонстрируют позитивный настрой по отношению к школе, однако их подлинный интерес лежит за пределами классных занятий. Основной причиной посещения уроков для них становится общение — как со сверстниками, так и с педагогом. Немаловажную роль играет и внешняя атрибутика: им приятно обладать яркими тетрадями, красочными рюкзаками. В то же время познавательная активность выражена слабо, сама учебная деятельность их мало увлекает. Эта особенность

наглядно проявляется в творческих работах: дети рисуют школьную жизнь, но избегают сцен, непосредственно связанных с процессом обучения.

Учащиеся, отнесённые к четвёртому уровню, демонстрируют выраженную слабость учебной мотивации. Посещение школы для них сопряжено с внутренним сопротивлением, что закономерно ведёт к систематическим пропускам занятий. Эти школьники легко отвлекаются на посторонние развлечения, что неизбежно порождает серьёзные академические трудности и проблемы с социально-психологической адаптацией к образовательной среде. Даже в их рисунках, формально посвящённых школе, доминируют игровые нарративы, лишь поверхностно связанные с учебной реальностью.

Учащиеся, отнесённые к пятой ступени, демонстрируют стойкое неприятие школьной среды. У них наблюдаются выраженные учебные затруднения, сложности в коммуникации со сверстниками и конфликтный характер взаимодействия с педагогами. Школа для таких ребят превращается в чужеродное, а подчас и откровенно враждебное пространство, пребывание в котором становится тягостным. В поведении нередко отмечаются агрессивные выпады, систематический отказ от учебной деятельности, признаки нервно-психической дезадаптации. В изобразительном творчестве школьная тематика полностью отсутствует — детские работы отражают сугубо личные, отстранённые от учебного процесса интересы.

Разработана авторская методика исследования учебной мотивации, апробация которой осуществлена в ходе серии экспериментальных занятий с последующей верификацией полученных данных.

Инструкция по выполнению эксперимента, представленная в Приложении Б, содержит детализированные указания по применению данной методики.

Инструкция:

Сейчас я познакомлю тебя с одним рассказом.

В ходе беседы о школьной жизни прозвучала детская реплика. Ребёнок признался, что посещает учебное заведение не по собственной воле, а лишь выполняя требование матери.

Второй ребенок отметил, что посещает школу не по принуждению, а по собственному желанию, поскольку сам процесс познания доставляет ему искреннюю радость.

Рисунок под номером два на карточке изображает школьника за учебной партой. Сюжет связан с процессом обучения.

В ходе беседы один из учеников признался, что главная притягательность школы для него заключается в возможности весело проводить время и играть со сверстниками.

На иллюстрации под номером три запечатлена сцена детской игры: двое ребят увлеченно перебрасываются мячом.

Четвертый респондент объяснил свою мотивацию посещения школы стремлением к взрослению. Он ощущает себя зрелым именно в школьных стенах, противопоставляя это своему прежнему «детскому» состоянию. Графическое отражение этой трансформации представлено на рисунке: две схематичные фигуры стоят спиной друг к другу. Одна держит школьный ранец, вторая — игрушечную машинку. (Визуализация смены социальной роли.)

Один из воспитанников отметил, что посещает образовательное учреждение ради получения знаний, поскольку, по его убеждению, это единственный путь к жизненным достижениям и реализации любых профессиональных устремлений.

Полотно запечатлевает человека с портфелем, направляющегося к строению. Эта деталь может быть истолкована как аллегория общественного признания или устремлённости к реализации жизненных ориентиров.

Шестой испытуемый заявил, что посещает учебное заведение ради получения высших оценок. В ответ психолог продемонстрировал изображение, где изображён ребёнок со школьной тетрадью в руках.

– Кто из представленных персонажей прав и в чём причина? (Первый вариант для обсуждения)

– С кем из них ты охотнее стал бы играть и почему? (Второй вариант выбора)

– С кем из них ты предпочёл бы заниматься учёбой и почему? (Выбери трёх человек)

Ребёнку предлагается последовательно совершить три выбора. В случае, когда мотивация выбора конкретного варианта остаётся неясной, допустимо задать уточняющий вопрос о словах персонажа. Это позволяет проверить, насколько осмысленно и осознанно ребёнок подходит к решению.

На этапе обработки данных экспериментатор заносит в таблицу реакции испытуемых на предъявленные изображения, после чего производит их оценку.

Учащимся предлагается выбрать конкретные изображения, а их ответы фиксируются в сводной таблице. Затем производится подсчет: сколько раз была выбрана та или иная иллюстрация, а также вычисляется доля каждого выбора в процентах от общего числа. На основании полученных данных формулируется заключение о доминирующих мотивационных тенденциях в детской группе.

Оценка задания включает подсчёт баллов, начисляемых за выполнение дополнительных заданий по выбору.

Оценка учебной мотивации часто опирается на балльную систему. Однако детская мотивация может формироваться и под влиянием иных стимулов. О дефиците мотивации свидетельствует узость интересов учащихся и их неоднородные реакции на учебные задачи.

Итоги выборов служат отражением главной задачи учебной деятельности.

В ходе эксперимента испытуемый трижды отдавал предпочтение одному и тому же изображению. Его аргументированные ответы на

уточняющие вопросы свидетельствуют о сформированности устойчивого ведущего мотива.

Одну и ту же иллюстрацию ребенок отметил дважды, сопроводив каждый выбор собственными пояснениями. Подобное поведение указывает на двойственность мотивационной структуры, где можно выделить ведущий и вспомогательный побудительные факторы.

Выбор ребенком трех различных изображений с последующим объяснением свидетельствует о полимотивированности его действий. Приоритет в интерпретации следует отдавать мотиву, обозначенному на первой из отобранных картинок.

В ситуации, когда учащийся отбирает три изображения, но затрудняется аргументировать свой выбор, педагог может предположить недостаточную сформированность учебной мотивации. Доминирующий побудительный стимул, как правило, раскрывается через первую из отобранных иллюстраций.

– Внешняя мотивация оценивается в 0 баллов, что соответствует низкому уровню.

– Мотивация, связанная с учебным процессом, достигает 5 баллов и считается высокой.

– Позиционный мотив демонстрирует средний показатель в 3 балла.

– Социальная мотивация, набрав 4 балла, также отнесена к высокой категории.

– Мотив, ориентированный на получение отметки, показывает средний результат — 2 балла.

– Игровая мотивация фиксируется на низком уровне с оценкой в 1 балл.

Необходимо вычислить сумму баллов, присвоенных каждому из мотивов.

Уровень мотивации высокий, преимущественно учебные мотивы, возможно также социальные.

Учебная мотивация демонстрирует высокие показатели. В её структуре доминируют социальные побуждения. Параллельно с ними могут проявляться собственно познавательные, а также позиционные мотивы.

На третьем уровне мотивации, определяемом как средний, доминирующую роль играют позиционные мотивы. Однако наряду с ними в структуре мотивации нередко фиксируются и иные компоненты — социальные, а также оценочные.

Наблюдается недостаточная выраженность мотивационной составляющей. В структуре доминируют мотивы, связанные с получением внешней оценки. Параллельно могут проявляться стремления к социальному признанию в группе и элементы игровой вовлеченности.

Пятый уровень учебной мотивации демонстрирует слабую выраженность побуждений к учению. Для него типичны либо игровые установки, либо внешние стимулы, при этом может наблюдаться и мотив, связанный с получением оценки.

В рамках экспериментального исследования, опираясь на подход Н. Лускановой, мы осуществили диагностику уровня школьной мотивации посредством анкетирования.

1) Лишь у одного испытуемого (10%) диагностирован высокий уровень школьной мотивации, характеризующийся устойчивым познавательным интересом, исполнительностью и ответственным отношением к учебным задачам.

2) Часть детей, отнесенных ко второму уровню, демонстрируют достаточно выраженную учебную мотивацию и успешно справляются со школьной программой.

3) Четыре ребенка (40%) на третьем уровне сохраняют позитивное восприятие школы, однако их ведущие побуждения лежат преимущественно в игровой сфере.

4) Тридцать процентов учащихся, соответствующих четвертому уровню, посещают школу без энтузиазма, часто отвлекаются на посторонние занятия, что сопряжено со стойкими учебными затруднениями.

5) Признаки дезадаптации пятого уровня в исследуемой группе отсутствуют.

Сумма баллов, набранных по выбранным изображениям, позволяет определить степень мотивации, используя для этого специальную оценочную шкалу (см. табл. 1).

Таблица 1 – Оценка уровней мотивации к учебной деятельности

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

Для каждого мотива необходимо вычислить итоговую сумму баллов.

Уровень мотивации высокий, преимущественно учебные мотивы, возможно также социальные.

Учебная мотивация характеризуется высокой интенсивностью. В ее структуре доминируют социальные побуждения. Параллельно с ними могут проявляться собственно познавательные и позиционные мотивы.

На третьем уровне мотивации, определяемом как средний, доминирующую роль играют позиционные побуждения. Однако наряду с ними в структуре мотивации могут обнаруживаться и социальные, и оценочные мотивы.

Наблюдается недостаточная выраженность мотивационной сферы. В ней доминируют стремления, связанные с получением оценки, при этом могут проявляться и позиционные побуждения, а также элементы игровой мотивации.

Пятый уровень учебной мотивации демонстрирует слабую выраженность побудительных причин к учению. Для него типичны либо игровые установки, либо ориентация на внешние стимулы. Не исключено также возникновение мотива, связанного исключительно с получением оценки.

В рамках экспериментального исследования, опираясь на методику Н. Лускановой, мы осуществили диагностику уровня школьной мотивации посредством анкетирования учащихся.

6) Лишь у одного учащегося (10%) диагностирован высокий уровень школьной мотивации, характеризующийся устойчивым познавательным интересом, исполнительностью и ответственностью при следовании педагогическим указаниям.

7) Вторая группа демонстрирует удовлетворительную учебную мотивацию, что обеспечивает этим детям стабильную успеваемость.

8) Четыре ребенка (40%), отнесенные к третьему уровню, сохраняют позитивное восприятие школы, однако их активность детерминирована преимущественно игровыми потребностями.

9) Тридцать процентов детей, находящихся на четвертом уровне, посещают учебное заведение без энтузиазма, склонны к отвлечениям на постороннюю деятельность и испытывают выраженные затруднения в усвоении программы.

10) Случаев дезадаптации, соответствующих пятому уровню, в ходе исследования зафиксировано не было.

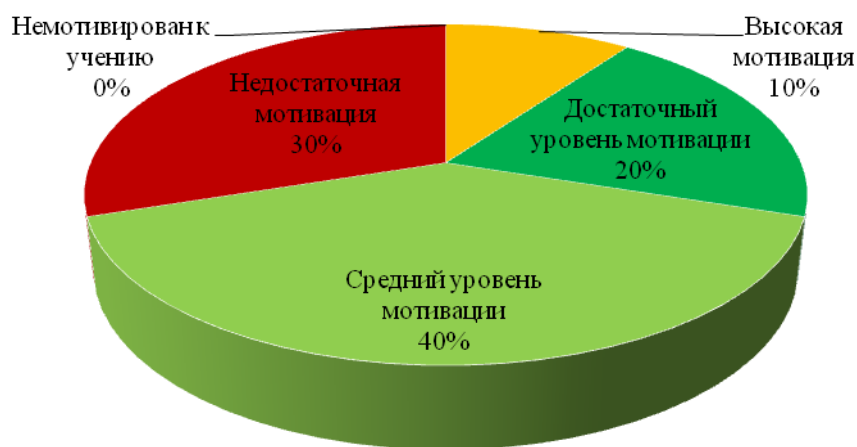


Рисунок 1 – Результаты диагностики младших школьников с нарушениями интеллекта по методике «Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой»

У значительной части учащихся преобладает школьная мотивация второго, третьего и четвертого уровня. Несмотря на в целом позитивное отношение к учебному заведению, на занятиях их внимание нередко рассеивается, переключаясь на посторонние занятия.

Данные о мотивационной сфере обучающихся, выявленные в ходе исследования, отображены на рисунке 2.

1) У младших школьников с интеллектуальными нарушениями, как правило, отсутствует выраженная мотивация к учебной деятельности.

2) Лишь у одного ребёнка (10%) зафиксирован высокий уровень побуждений. Его формированию способствовали преимущественно социальные детерминанты, хотя отчасти сыграли роль и факторы образовательной среды.

3) Нормативные показатели мотивации выявлены у четырёх из десяти испытуемых. Их побудительные механизмы складывались из позиционных, социальных и оценочных мотивов.

4) Примерно треть детей демонстрирует сниженную учебную мотивацию. Её структура характеризуется доминированием оценочных и

позиционных побуждений, а также внешних стимулов, подобных игровой деятельности.

5) У 20% обследованных констатирован низкий уровень мотивации, обусловленный внешними (игровыми) и оценочными мотивационными факторами.

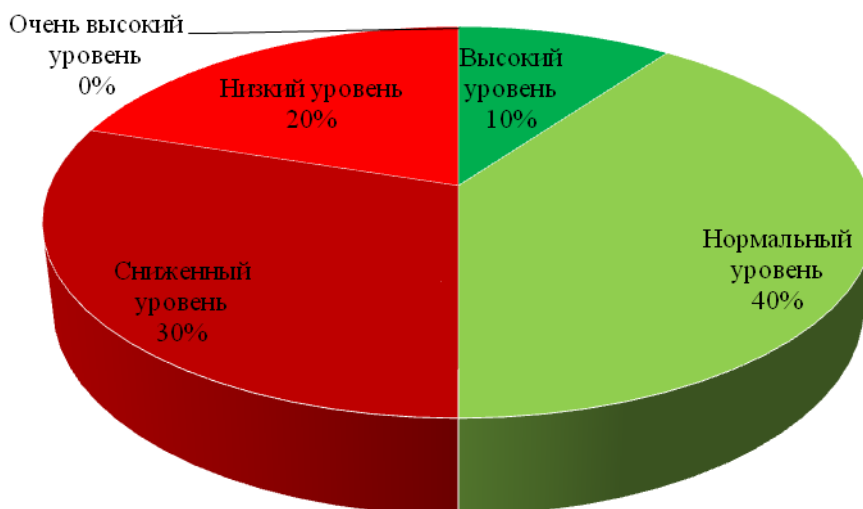


Рисунок 2 – Результаты диагностики младших школьников с нарушениями интеллекта по методике исследования мотивации учения

Проведённый анализ позволяет констатировать, что учебная мотивация у младших школьников с интеллектуальными нарушениями часто характеризуется недостаточной сформированностью. В структуре их побуждений к деятельности в классе доминируют преимущественно игровые и социальные мотивы, что указывает на невысокий уровень собственно познавательной направленности.

У значительной части школьников учебная деятельность протекает под влиянием внешних стимулов. В связи с этим возникает насущная задача — целенаправленно культивировать внутренние учебные мотивы, а также выявлять и создавать педагогические условия, способствующие их становлению.

2.2. Создание и внедрение коррекционного курса по ручному труду, ориентированного на формирование учебной мотивации у младших школьников с интеллектуальными нарушениями

Особенности мотивационной сферы учащихся с умственной отсталостью отчетливо проявляются на начальных ступенях обучения. Стимулирование их учебной активности требует целенаправленной коррекционной деятельности.

Педагогические методы и техники служат инструментом для пробуждения учебного интереса, что в свою очередь ведет к росту познавательной активности и, как следствие, к качественному улучшению образовательных результатов. Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями в рамках коррекционного курса была создана специализированная программа.

Программа представляет собой официальный документ, фиксирующий содержание и логику построения учебной дисциплины, а также определяющий её место в рамках общей образовательной траектории.

Пояснительная записка:

Данный коррекционно-развивающий курс адресован второклассникам, имеющим диагноз легкой умственной отсталости. Его содержание и методика построены на глубоком учете специфики их психофизического развития, а также личностных возможностей каждого ребенка. Основная задача курса — целенаправленная коррекция выявленных нарушений в развитии.

Коррекционно-развивающий курс разработан:

– опираясь на положения Федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утверждённого приказом Минобрнауки РФ от 19 декабря 2014 года № 1599;

– в рамках адаптированной основной общеобразовательной программы для данной категории учащихся, реализуемой МАОУ для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Школа интернат №31».

Ручной труд обладает выраженным коррекционно-развивающим потенциалом. Занятия в этой области оказывают глубокое воздействие на интеллект, эмоциональный фон и двигательные функции. Они становятся инструментом для становления личности ребенка с нарушениями интеллекта, способствуя выработке у него практических умений и устойчивых поведенческих моделей, без которых невозможна последующая самостоятельная жизнь.

Коррекционный курс находит своё воплощение не только в рамках традиционных уроков ручного труда. Его содержание раскрывается через применение дидактических игр, задействование наглядных пособий и выполнение специальных графических упражнений.

Курс нацелен на коррекцию учебной деятельности через организацию ручного труда. Это позволяет оптимизировать психическое развитие учащихся и существенно повысить их мотивацию к обучению.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

1. Освоить базовые манипуляции с материалами без инструментов: сгибание бумаги, скатывание, сплющивание и вытягивание пластилина и прочее.

2. Совершенствовать синхронное проговаривание стихотворных строк с движениями пальцев.

3. Развивать способность к анализу результатов собственной продуктивной деятельности.

Коррекционно-развивающие:

1. Стимулировать тактильную восприимчивость пальцев и ладоней в ходе изготовления ручных изделий.

2. Формировать способность к мышечному усилию, контролируя напряжение кисти.

3. Обучать выполнению координированных и точных манипуляций пальцами и кистью.

Коррекционно-воспитательные:

1. Прививать аккуратность, трудолюбие и стремление к достижению результатов через личное усердие.

2. Формировать сосредоточенность и тщательность при выполнении учебных задач.

3. Культивировать уважительное отношение к наставнику.

Коррекционный курс находит своё воплощение в рамках занятий по ручному труду, где активно задействуются специализированные дидактические материалы.

Урок, построенный на демонстрации наглядных материалов, включает игровые элементы и практические упражнения, направленные на совершенствование мелкой моторики и формирование ловкости рук.

Словесные методы включают устное изложение материала и диалогическую беседу. Практические методы предполагают непосредственную деятельность обучающихся. К наглядным методам относятся демонстрация, показ педагогом и последующая работа по предложенному образцу.

Коррекционно-развивающая программа адресована второклассникам и интегрирована в учебный процесс на занятиях по труду. Её реализация рассчитана на один академический год при недельной нагрузке в один час, что в общей сложности составляет тридцать четыре учебных часа.

Освоение коррекционно-развивающего курса для обучающихся с умственной отсталостью строится на принципе строгого соответствия их реальным образовательным возможностям и индивидуальной скорости восприятия программного содержания.

Постоянное чередование различных видов учебной работы и переключение фокуса внимания позволяют учащимся сохранять высокую степень вовлеченности в процесс урока, избегая при этом чрезмерного умственного утомления.

Ожидаемые итоги освоения коррекционно-развивающей программы:

Личностные и предметные достижения учащихся с интеллектуальными нарушениями в рамках коррекционно-развивающей программы:

Личностные:

- эмоционально-положительный настрой по отношению к педагогу, готовность к сотрудничеству с хорошо знакомым взрослым;
- способность к самостоятельному выполнению учебных задач;
- умение с помощью педагога определять и озвучивать элементарные, универсальные для всех людей нормы поведения.

Предметные:

- создавать поделки как с минимальной поддержкой педагога, так и полностью своими силами;
- в процессе изготовления изделий неукоснительно следовать заранее составленному плану;
- точно компоновать элементы, выдерживая заданные соотношения и габариты;
- в ходе работы руководствоваться указаниями, полученными от преподавателя.

Содержание коррекционного курса:

Программа реализует поставленные задачи через четыре основных типа учебной деятельности: «Работа с бумагой», «Формирование графического навыка», «Игры и действия с предметами», «Работа с пластилином».

1. Работа с бумагой. Дети исследуют её физические свойства, осваивая базовые принципы плоской и объёмной геометрии.

2. Формирование графического навыка. Это способствует отработке координации движений пальцев и кисти, укрепляет мышечную и тактильную память. Также ребёнок осваивает верный захват письменных принадлежностей — умение, критически значимое для последующей учебной деятельности.

3. Игры и действия с предметами. Для развития мелкой моторики, шлифовки двигательных умений, синхронизации моторных актов и формирования оптико-пространственных образов применяются объекты, различающиеся габаритами, материалом, текстурой и внутренним строением.

4. Пластилинография. Тактильные занятия лепкой активизируют сенсорное восприятие, стимулируя развитие осязания в обеих кистях. Этот процесс формирует у обучающихся пространственное мышление, закладывая основы для усвоения базовых математических и геометрических концепций.

Тематическое планирование:

Программа коррекционного курса рассчитана на 34 академических часа. В ходе его реализации активно задействуются разнообразные средства наглядности, а также специально подготовленные раздаточные материалы (см. таблицу 2).

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

№	Тема занятия	Содержание	Часы
1	Работа с бумагой «Осенние листочки»	Проведение пальчиковой игры. Рассматривание образца. Самостоятельное изготовление поделки (используя прием разрыва бумаги на кусочки разного размера).	1
2	Бусы для мамы	Пальчиковая гимнастика. Самомассаж. Рассматривание образца изделия. Ознакомление с алгоритмом выполнения задания. Изготовление бус. Демонстрация полученных изделий.	1
3	Работа с бумагой «Яблоки в корзине»	Учить мять бумагу, скатывать из неё комочки, обмакивая в клей приклеивать их к картону. Пальчиковый игра-тренинг (составление фигур из пальцев). Рассматривание образца. Повторение техники безопасности. Самостоятельное изготовление поделки. Анализ выполненной работы.	1

4	Ветка рябины (коллективная работа) Ветка рябины (коллективная работа)	Продолжать учить скатывать маленькие кусочки бумаги в плотный комочек и составлять из них гроздь рябины. Укреплять кисти рук, развивать мелкую моторику. Проведение пальчиковой игры. Объявление темы. Обсуждение алгоритма по выполнению коллективной работы. Оценка коллективной работы.	1
5	Вырезание прямых линий по контуру	Развивать умение использовать ножницы. Игра для пальчиков «Чудесный мешочек» (выбрать на ощупь из 3х игрушек одну нужную). Обсуждение правил безопасности при работе с ножницами. Выполнение работы.	1
6	Работа с ножницами. Вырезание геометрических фигур.	Продолжать развивать умение использовать ножницы. Пальчиковая гимнастика. Обсуждение правил безопасности при работе с ножницами. Выполнение работы.	1
7	Работа с бумагой. Изготовление игрушек с основой «конус».	Формировать умение изготавливать несложные конструкции изделий по рисунку. Самомассаж. Обсуждение алгоритма по выполнению работы. Изготовление поделки. Оценка работы.	1
8	Лепка «Овощи», «Фрукты»	Развивать координацию движений, согласованность движений на разные группы мышц (по инструкции) Пальчиковая гимнастика «Пианино». Самомассаж. Игра с грецкими орехами «Не урони». Правила техники безопасности при работе с пластилином. Изготовление изделий из пластилина (огурец, помидоры, редис, яблоко, банан, слива)	2
9	Работа с пластилином. Лепка животных.	Развивать навык раскатывания и отщипывания пластилина. Пальчиковая гимнастика «Ягоды». Игра для пальчиков «Чудесный мешочек, найти ягоды среди других предметов». Изготовление животных (еж, кот) по образцу. Выставка полученных работ.	2
10	Наматывание ниток на катушку.	Развитие точности и динамичности движений рук. Пальчиковая гимнастика. Знакомство с нитками. Разматывание и наматывание ниток на катушку.	1
11	Пальчиковый игротренинг. Составление фигур из пальцев.	Развитие статической координации рук. Составление статических фигур из пальцев по показу учителя.	1
12	Обводка по трафаретам. Штриховка «Фрукты»	Развитие навыка обводки линий по контуру и навыка штриховки. Пальчиковая гимнастика: «За работу» Обводка по контуру фруктов (яблоко, груша, банан) и их штриховка.	1
13	Графические упражнения. Рисование простых узоров	Пальчиковая гимнастика: «Игрушки в корзине», Выполнение графических упражнений в форме дидактических игр.	1
14	Чертим по линейке	Развитие навыка черчения по линейке. Пальчиковая гимнастика: «Выучим названия пальчиков». Черчение отрезков. Черчение геометрических фигур.	1

15	Игры со скрепками	Развитие точных дифференцированных движений пальцев рук Пальчиковая гимнастика, самомассаж. Игры со скрепками «Животные на свободе» «Маленький веер» «Вот так улов» «Бусы для красавицы» «Цепочка из скрепок»	1
16	Аппликация с пуговицами	Развивать ловкость и точность мелких движений Пальчиковая гимнастика. Самомассаж. Игра с пуговицами «Сортировка пуговиц». Выполнение аппликации по образцу. Анализ выполненных работ.	1
17	Игры с прищепками	Развивать мелкую моторику рук, координацию действий обеих рук. Инсценирование руками стихов по образцу учителя «Моя семья» Самомассаж. Игры с прищепками «Кусачки» «Ловим раков» «Жучки играют в прятки» «Бабочки прилетели»	1
18	Изготовление изделий способом складывания – «гармошка»	Формировать прием сгибания бумаги. Пальчиковая гимнастика: «Дружба». Демонстрация игрушки «Гармошка», описание. Выполнение изделия. Анализ и обсуждение полученных работ.	1
19	Обводка по трафаретам. Штриховка «Транспорт»	Развитие навыка обводки линий по контуру и навыка штриховки. Пальчиковая гимнастика: «За работу» Обводка по контуру фигур транспорта (легковой автомобиль, машина с прицепом) и их штриховка.	1
20	Резиночки	Развивать координацию тонких движений пальцев рук, ловкость и быстроту реакции Пальчиковая гимнастика. Игра по методике «Дорожки». Игры с резинками «Башенка», «Шарик», «Сделай как я».	1
21	Графические упражнения	Развивать точность движений рук. Выполнение графических упражнений «Дорожки», «Дождик», «Парашиотист».	1
22	Изготовление стаканчика из бумаги по образцу	Познакомить с приемом складывания листа с угла на угол и умения его разглаживать	1
23	Открытка к 8 марта	Развитие навыка обводки по контуру и навыка закрашивания	1
24	Сортировка крупяных изделий. Игра «Золушка».	Развивать точность выполнения движений с мелкими предметами. Сортировка крупяных изделий.	1
25	Работа с пластилином «Цветы»	Научить новой технике работы с пластилином «размазывание пластилина». Нарисовать цветок пластилином по контуру.	1
26	Работа с пластилином «Грибы»	Научить новой технике работы с пластилином «размазывание пластилина». Нарисовать цветок пластилином по контуру.	1
27	Обводка по трафаретам. Штриховка «животные»	Развитие навыка обводки линий по контуру и навыка штриховки. Пальчиковая гимнастика: «За работу» Обводка по контуру фигур животных (еж, белка) и их штриховка.	1

28	Обводка рисунка и дальнейшее вырезание «Зеленый лес»	Развитие навыка обводки линий по контуру и навыка работы с ножницами.	2
29	«Улитка» (лепка путем закручивания жгутиков)	Уточнение и расширение знаний обучающихся о свойствах пластилина и формирования умений работать с ним. Пальчиковая гимнастика «Пианино». Самомассаж. Выполнение практической работы.	1
30	Веселые шнурочки	Развитие ручной ловкости. Пальчиковая гимнастика. Дидактическая игра «Подбери пару». Техника шнуровки. Игра шнуровка «Зашнуруй ботинок»	1
31	Коллективная работа «Колобок»	Развивать точные движения рук, умение работать в коллективе. Пальчиковая гимнастика «Мы друзья». Самомассаж. Игра «Сбей кеглю». Выполнение практического задания.	1

Материально-техническое обеспечение:

Урок предполагает использование разнообразных дидактических материалов. В их числе — наборы карточек, бумага различной плотности, клей, пластилин, ножницы, а также нитки в широкой цветовой палитре.

Дидактические пособия: муляжи овощей и фруктов, а также игровые макеты для наглядного представления.

Реализованная программа позволила учащимся справиться с учебными затруднениями, что привело к заметному росту их образовательных результатов.

Два класса коррекционного профиля, интегрированные в инклюзивную группу, демонстрируют устойчивую академическую успеваемость. Этот прогресс обусловлен персонализированной образовательной траекторией и комплексным сопровождением со стороны педагогического коллектива и узких специалистов.

В период с 2024 по 2025 год запланировано проведение исследовательской работы, направленной на изучение роли уроков ручного труда в формировании учебной мотивации.

2.3 Анализ и осмысление итогов опытно-экспериментальной работы, направленной на формирование учебной мотивации у младших школьников с интеллектуальными нарушениями в рамках уроков ручного труда

Экспериментальная проверка полученных данных была осуществлена. Методологическая основа исследования полностью воспроизводила подходы, применённые в исходном опыте.

Данные, представленные на рисунке 3, были получены в ходе экспериментальной работы при помощи методики Н. Лускановой, направленной на диагностику школьной мотивации.

Тридцать процентов учащихся, а именно трое школьников, продемонстрировали выраженную учебную мотивацию. Их отличает глубокая вовлеченность в процесс познания: они не просто пассивно воспринимают информацию, а активно ее осмысливают, что обеспечивает качественное усвоение программного материала. Эти дети внимательно следуют педагогическим указаниям и проявляют подлинную ответственность в выполнении учебных задач.

На втором уровне мотивации к обучению в школе находятся дети, которые демонстрируют успешную учебную деятельность и адаптированы к образовательной среде; их доля составляет ровно пятьдесят процентов.

Для каждого пятого ребенка, отнесенного к третьему уровню, учебная деятельность не становится приоритетной. Доминирующая роль здесь принадлежит внеучебным, в первую очередь игровым, увлечениям, что и объясняет устойчиво низкую школьную мотивацию.

Четвертый и пятый уровни продолжают оставаться *terra incognita*.

Коррекционные занятия по ручному труду оказывают заметное влияние на младших школьников с интеллектуальными нарушениями. У них формируется более устойчивая учебная мотивация и живой познавательный

интерес. Это способствует формированию в целом позитивного отношения как к самому учебному процессу, так и к школе в целом.

На рисунке 4 представлены итоги повторного замера учебной мотивации.

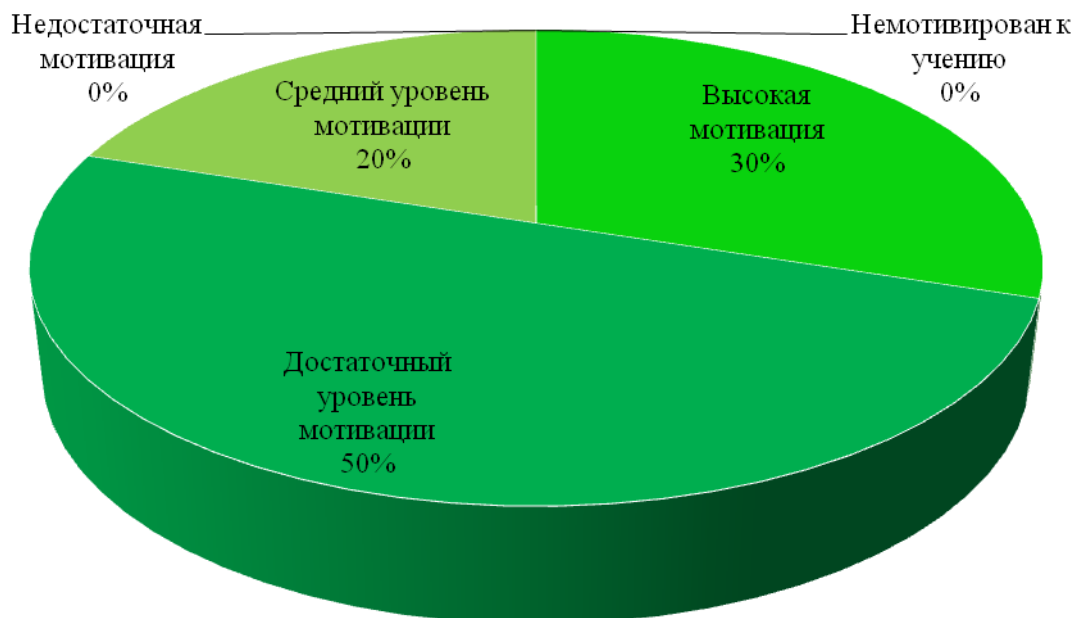


Рисунок 3 – Результаты диагностики младших школьников с нарушениями интеллекта по методике «Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой» (итоговый срез)

Лишь трое учащихся (30%) продемонстрировали выраженную мотивацию к школьному обучению.

У данной категории учащихся познавательная мотивация уже достигла достаточной зрелости. Они скрупулезно придерживаются педагогических рекомендаций, демонстрируя прилежность и высокую степень ответственности.

На втором уровне, характеризующемся сформированной школьной мотивацией, находятся пятеро детей, что составляет половину от общего числа. Данная группа демонстрирует успешную адаптацию к условиям образовательного учреждения и адекватно справляется с предъявляемыми учебными требованиями.

Третий уровень выявлен у двух учащихся, что составляет пятую часть от общего числа. Несмотря на позитивное восприятие школьной среды, доминирующими для них остаются внеучебные, преимущественно игровые, побуждения.

Диагностика четвертого и пятого уровней не выявила ни одного случая их проявления.

Результаты внедрения коррекционной программы по ручному труду демонстрируют устойчивую динамику. У каждого учащегося младших классов с диагностированными интеллектуальными нарушениями зафиксирована учебная мотивация, варьирующаяся от средней до выраженной. Отношение к школе в целом и к самому процессу получения знаний претерпело заметные позитивные изменения.

Данные повторного исследования учебной мотивации, полученные по указанной методике, отражены на рис. 4.

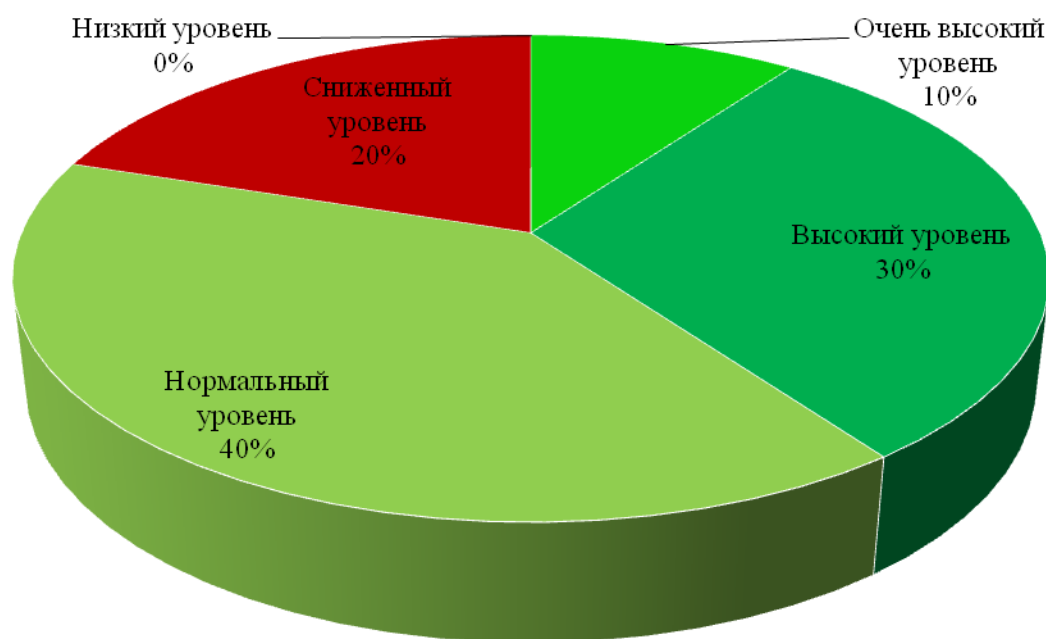


Рисунок 4 – Результаты диагностики младших школьников с нарушениями интеллекта по методике исследования мотивации учения (итоговый срез)

Тридцать процентов учащихся, а именно трое школьников, продемонстрировали выраженную учебную мотивацию. Для них характерно глубокое усвоение программного материала, неукоснительное следование педагогическим указаниям и особая добросовестность в выполнении учебных обязанностей.

На втором уровне мотивации в школьной среде оказывается половина учащихся. Эти дети демонстрируют успешную учебную деятельность и адаптированы к условиям образовательного процесса.

Для каждого пятого ребенка, чья мотивация отнесена к третьему уровню, учебный процесс в стенах школы теряет приоритет. Причиной служит доминирование иных, внеучебных увлечений, где особая роль отводится игровой деятельности.

Четвертый и пятый уровни по-прежнему остаются за пределами нашего понимания.

У младших школьников с интеллектуальными нарушениями, прошедших курс коррекционных занятий по ручному труду, наблюдается заметный сдвиг в отношении к учёбе. Их учебная мотивация возрастает, а интерес к школьным занятиям становится более устойчивым. Это ведёт к формированию в целом позитивного восприятия самого образовательного процесса и школьной среды.

Рисунок 4 демонстрирует итоги повторного замера учебной мотивации.

Диаграмма 5 демонстрирует сводные данные, полученные в ходе диагностических изысканий, что позволяет провести их сопоставительный анализ.

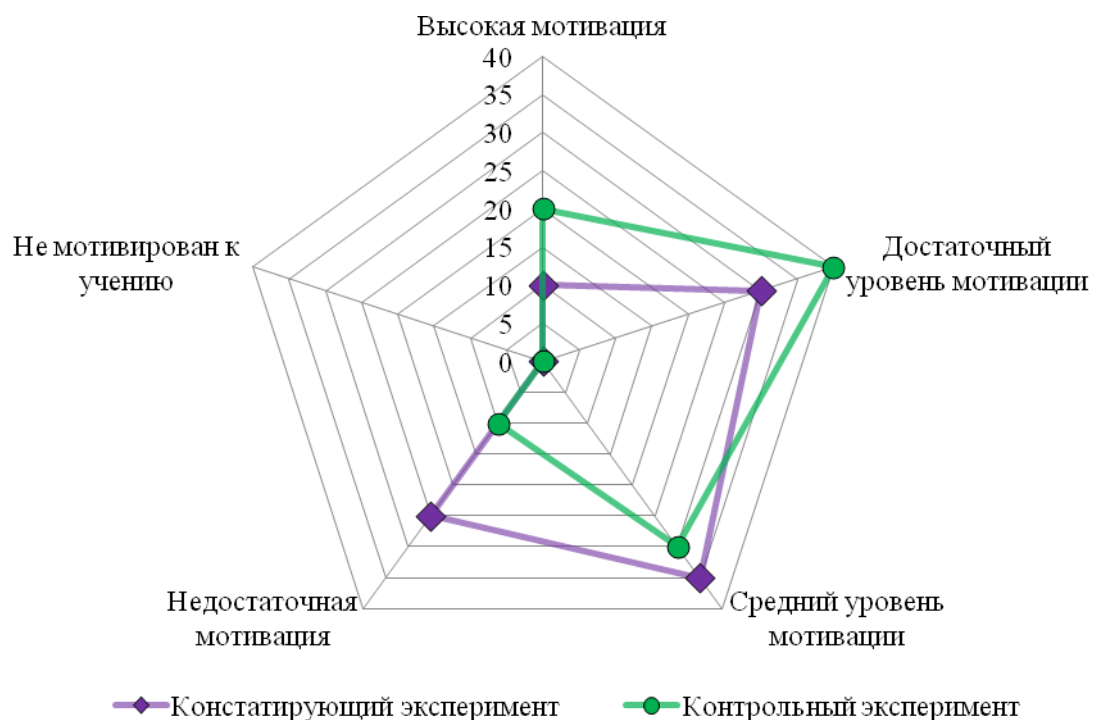


Рисунок 5 – Сравнительные результаты распределения младших школьников с нарушениями интеллекта по уровням мотивации к учебной деятельности до и после реализации коррекционного курса уроков ручного труда, %

Формирование фундамента для последующего образовательного пути и жизненного опыта ребенка происходит преимущественно на начальном этапе обучения.

– Изначальный мотив претерпевает существенную трансформацию и закрепление.

– Ребёнок начинает воспринимать и оценивать собственную роль в новой для себя деятельности — учебной.

– Учебный процесс способствует активизации и развитию мыслительной деятельности.

В педагогической работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, особую значимость приобретает учет психологических основ

мотивации, которые были детально исследованы и сформулированы А. К. Марковой.

При построении мотивационной сферы младших школьников необходимо принимать во внимание специфику их возрастного развития. Фундаментом для прогнозирования её дальнейшей динамики должен служить уже накопленный ребёнком личный опыт.

Участие в учебной деятельности и общественно-полезных инициативах должно носить деятельный характер. К этому же относится и взаимодействие в коллективе — общение с педагогами и одноклассниками.

Формирование психических новообразований в детском возрасте представляет собой процесс, в ходе которого складываются принципиально новые отношения и занимают новые социальные позиции.

Предметом научного изыскания выступает лингвистическая реальность.

б) В адрес иного индивида;

с) На собственную личность и её проявления.

Суть принципа качественной трансформации мотивации сводится к следующему: по мере развития происходит усложнение связей между возникающими побуждениями, а также их внутренней структуры. Это приводит к тому, что мотивы становятся всё более осознанными и начинают подчиняться сознательному волевому контролю.

Мотивацию личности можно формировать, опираясь на ряд фундаментальных подходов.

Успешная мотивация младших школьников с интеллектуальными нарушениями требует глубокого учета специфики их возраста и психического развития. Центральное место в этом процессе занимает системная коррекционно-развивающая деятельность. Параллельно необходима разработка четких методических указаний для педагогов и семьи. Не менее значимо непосредственное включение самих детей в разнообразные практические занятия.

Основополагающая задача педагогического взаимодействия с детьми заключается в коррекции и развитии нарушений интеллектуальной сферы. Не менее существенно компенсировать дефицитарные психические процессы, а также формировать те новообразования, которые станут фундаментом для последующего становления личности.

Эффективность последующего обучения детей с интеллектуальными нарушениями напрямую обусловлена результатами, достигнутыми на подготовительном этапе. Ключевыми векторами работы здесь выступают коррекция недостатков познавательной деятельности, компенсация имеющихся дефицитов, а также формирование предпосылок для освоения основных учебных дисциплин и стимуляция интеллектуальной активности.

В рамках организации уроков ручного труда для учащихся с интеллектуальными нарушениями педагогу целесообразно придерживаться ряда методических установок.

Необходимо укреплять веру учащегося в собственные силы, формируя у него переживание успеха от решения учебных задач. Достигается это за счет плавного, соразмерного индивидуальным способностям наращивания уровня трудности предлагаемых упражнений.

Отказ от немедленного включения в учебную деятельность на уроке — обязательное условие. Учащиеся с интеллектуальными нарушениями испытывают значительные трудности при смене вида активности, поэтому организационный этап занятия является неотъемлемым элементом каждого урока.

Предоставление паузы для осмысления после неожиданного вопроса позволяет ребенку избежать поспешной и, как следствие, ошибочной реакции.

Освоение сложных тем требует отказа от попыток одномоментного поглощения информации. Гораздо эффективнее применить стратегию последовательного дробления материала на логические блоки с их поэтапным усвоением.

При работе с ребенком, имеющим интеллектуальные нарушения, не следует настаивать на немедленном исправлении ошибочного ответа. Более продуктивной стратегией будет предоставить ему паузу для осмысления и вернуться к вопросу позднее.

При выполнении учебной задачи следует избегать любых дополнительных указаний или комментариев. Внимание ученика в этот момент предельно рассеяно.

Визуальные средства на занятиях служат инструментом для оптимизации усвоения материала. Однако чрезмерная насыщенность ими способна привести к когнитивной перегрузке, что неизбежно ухудшит качество восприятия.

В педагогической практике важно активизировать всю сенсорную сферу ребенка. Это предполагает целенаправленное вовлечение двигательного, зрительного, слухового и тактильного каналов восприятия. Реализация данного подхода выражается в конкретных действиях: дети должны слушать аудиоматериалы, наблюдать за визуальными образами, проговаривать информацию и выполнять практические задания.

Развитие навыков самоконтроля и способности к выявлению ошибок — как собственных, так и чужих — эффективно достигается посредством игровых методик.

Ключевым условием успешного прохождения любого этапа служит тщательная предварительная подготовка. Основная задача заключается не в поспешном выполнении множества действий, а в сосредоточенном и безошибочном решении даже элементарных упражнений.

Педагогу необходимо принимать во внимание специфику возрастного развития учащихся. Во избежание переутомления детям требуется предоставить возможность для отдыха. С этой целью на занятиях целесообразно организовывать краткие динамические паузы с периодичностью примерно в десять минут.

На занятии целесообразно вводить не свыше двух незнакомых терминов, делая акцент на осмысленное запоминание, а не на его механический аналог.

Повысить сосредоточенность обучающихся помогают осмысленные паузы, предваряющие переход к следующему разделу материала. Эффективность восприятия усиливается за счет варьирования интонационного рисунка речи и внезапного включения в процесс урока акустических элементов — будь то короткие звуковые сигналы, фрагменты мелодий или звон колокольчика.

Стимулировать интерес учащихся позволяют разнообразные приёмы. Это может быть словесное поощрение, организация конкурсов или применение системы материальных символов — жетонов, фишек, стикеров. Эффективным дополнением служит геймификация, то есть включение игровых механик в учебный процесс.

Формирование на учебном занятии обстановки психологического комфорта и доброжелательного микроклимата представляет собой одну из первостепенных педагогических задач.

Подача учебного материала требует размеренного, неторопливого темпа с обязательным акцентированием и последующим воспроизведением его центральных положений.

Выбор педагогических методов и приёмов должен опираться на особенности учащихся с интеллектуальными нарушениями. Это создаёт условия для переживания ими успеха и формирования устойчивого чувства собственной состоятельности.

Индивидуальный подход к учащемуся должен быть неотъемлемой частью педагогической практики. Это касается не только уроков ручного труда, но и всех остальных видов учебной деятельности.

Коррекция детской деятельности требует пристального внимания педагога не только в рамках учебных занятий, но и за их пределами.

Формирование доверительных отношений в работе со взрослой аудиторией.

Формирование сплоченного коллектива в школе достигается вовлечением всех учащихся в общественно значимую работу и трудовую практику.

Реализация предложенных мер позволит педагогам усилить учебную мотивацию у детей младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения. Это также способствует формированию у данной категории учащихся благоприятного восприятия школьной среды.

Выводы по второй главе

Экспериментальная работа была организована на базе образовательного учреждения. Речь идет о школе-интернате №31, где обучаются дети, имеющие ограниченные возможности здоровья.

Экспериментальная группа была сформирована из десяти учеников, обучающихся в классе коррекционного профиля.

В рамках исследования использовался комплекс диагностических инструментов, направленных на изучение учебной мотивации.

Методика Н. Лускановой, направленная на диагностику уровня учебной мотивации школьников.

Исследование учебной мотивации.

В рамках проведенного исследования подавляющая часть детей демонстрирует выраженную заинтересованность школьной жизнью. При этом для определённой группы учащихся доминирующими оказываются внеучебные побуждения — например, стремление к игровой деятельности. Положительное отношение к учебному процессу, что важно отметить, фиксируется и у детей с диагностированными интеллектуальными нарушениями.

У учащихся с интеллектуальными нарушениями доминируют мотивы, связанные с социальным взаимодействием, положением в коллективе и внешней оценкой. Часть детей вовлекается в учебный процесс благодаря игровой составляющей. Собственно познавательные мотивы остаются недостаточно сформированными, что актуализирует задачу поиска эффективных путей их развития.

Разработаны и апробированы педагогические приёмы, направленные на формирование учебной мотивации в рамках уроков трудового обучения.

Проведённый анализ выявил следующую закономерность: систематическое применение разнообразных приёмов ручной деятельности стимулирует процессы самообучения и закладывает основу для автономного выполнения задач.

Экспериментальные данные свидетельствуют о позитивной динамике учебной мотивации в студенческой среде. Что касается младших школьников с интеллектуальными нарушениями, то здесь формирование учебной активности требует особого подхода. Эффективным инструментом в данном контексте выступают коррекционные занятия, сфокусированные на ручном труде.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение научных публикаций позволяет заключить, что вопросы, связанные с мотивацией и мотивами, лежат в самой сердцевине психологического знания.

Различные трактовки мотивации, несмотря на их многообразие, обнаруживают общую точку соприкосновения. В её основе лежит представление о динамических внутренних силах, которые направляют и иницируют деятельность любого живого организма.

Внешнее принуждение противостоит внутреннему волевому импульсу.

Мотивация учебной деятельности представляет собой одну из фундаментальных разновидностей мотивационных процессов. Вовлеченность учеников в образовательный процесс детерминируется не единичным, а целым комплексом побудительных причин.

Влияние этих факторов на учебный процесс неоднозначно. В одних образовательных контекстах они способны порождать тревогу, что неизбежно ведёт к снижению результативности. В других же ситуациях тот же механизм, напротив, мобилизует учащегося, становясь залогом академических достижений.

На этапе младшего школьного детства наблюдается стремительное становление психики и формирование личности. Социальный контекст существования ребёнка претерпевает кардинальные изменения, сменяется ведущий тип деятельности, что влечёт за собой глубокую трансформацию всех психических процессов.

Специфические личностные новообразования, имеющие ключевое значение для нравственного формирования, зарождаются в ходе становления личности. Их возникновение — это следствие сложного взаимодействия эмоциональной сферы, чувств, моральных знаний, а также выработанных навыков и поведенческих привычек.

Среди детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, самой многочисленной и одновременно внутренне разнородной группой выступают учащиеся с интеллектуальными нарушениями.

Нарушения интеллектуального развития способны формироваться под влиянием нескольких групп факторов. К ним относятся как органические, так и функциональные дефекты ЦНС. Существенную роль играют конституциональные особенности индивида. Кроме того, провоцирующим фоном часто выступают затяжные соматические патологии.

Учащиеся с интеллектуальными нарушениями неизбежно сталкиваются с трудностями при освоении образовательных программ. Степень этих затруднений варьируется, но их природа коренится в целом комплексе причин. К ним относятся ограниченные познавательные возможности, наличие специфических расстройств развития — например, в сферах саморегуляции или речевой функции. Не менее значимым препятствием выступают нарушения, связанные с организацией собственной деятельности и поведенческими реакциями.

Теоретический анализ проблемы учебной мотивации младших школьников с интеллектуальными нарушениями позволяет выделить ряд принципиальных тезисов. Эти положения необходимо принимать во внимание как педагогам, так и родителям учащихся.

– Эффективность обучения напрямую зависит от мотивации, которая его питает.

– Переход от игровой к учебной деятельности в младшем школьном возрасте выступает ключевым фактором, определяющим динамику развития учебной мотивации.

– Интеллектуальные нарушения создают существенные препятствия для формирования учебной мотивации. У таких детей она изначально ослаблена, что неизбежно подрывает результативность всего педагогического процесса.

– В ходе занятий по ручному труду у младших школьников с интеллектуальными нарушениями зарождается учебная мотивация. Выполняя практические операции — измерение, взвешивание, анализ формы, объёма, цвета и иных свойств материалов, — ребёнок наглядно осознаёт практическую ценность знаний, передаваемых педагогом.

В качестве площадки для проведения опытно-экспериментальной работы было выбрано муниципальное автономное общеобразовательное учреждение — «Школа-интернат №31», ориентированное на обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья.

В исследовании были задействованы десять школьников, обучающихся во втором классе коррекционной направленности.

В рамках опытно-экспериментальной работы для изучения учебной мотивации применялся комплекс диагностических методик:

1. Анкета Н. Лускановой, предназначенная для диагностики уровня мотивации школьников.
2. Методический инструмент для изучения учебной мотивации.

Результаты констатирующего эксперимента, проведенного по первой методике, демонстрируют следующую картину. У основной массы испытуемых школьная мотивация определяется как вторая, третья или четвертая ступень. Отношение к школе у детей с интеллектуальными нарушениями в целом позитивное. Однако для значительной части этих учеников ведущими остаются внеучебные, в частности игровые, побуждения.

Согласно результатам, полученным по второй методике, у школьников с интеллектуальными нарушениями доминируют мотивы социального взаимодействия, позиционные и оценочные. У определённой части детей учебная деятельность инициируется преимущественно внешними стимулами, в частности игровыми. Учебная мотивация как таковая остаётся на недостаточно сформированном уровне, что актуализирует задачу поиска эффективных педагогических методов для её целенаправленного развития.

В ходе экспериментальной работы была создана и прошла практическую проверку специальная программа коррекционного курса. Её цель — формирование учебной мотивации у обучающихся, достигаемое через занятия ручным трудом.

Исследования подтверждают: планомерное включение в учебный процесс разнообразных практик ручного труда создает условия, при которых активное педагогическое вмешательство для поддержания познавательной деятельности постепенно утрачивает свою необходимость. Происходит внутреннее смещение побудительных сил — внешняя мотивация трансформируется в устойчивую самомотивацию, закладывая фундамент для подлинной учебной автономии.

Данные контрольного эксперимента зафиксировали положительную динамику в развитии учебной мотивации у участников исследования. Полученные данные служат эмпирическим подтверждением исходного предположения: внедрение специальной программы коррекционных занятий по ручному труду способствует более продуктивному формированию мотивационной сферы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Итак, цель настоящего исследования достигнута. Она заключалась в теоретическом обосновании, последующей разработке и практической апробации специального коррекционного курса уроков ручного труда. Этот курс был задуман как инструмент для формирования устойчивой мотивации к учебной деятельности у младших школьников, имеющих нарушения интеллектуального развития. Все поставленные в работе задачи можно считать решенными.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аверин, В.А. Психология личности [Текст] : учебное пособие / В.А. Аверин. – Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В.А., 2018. – 89 с.
2. Айзенберг, Б.И. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития [Текст] / Б.И. Айзенберг, Л.В. Кузнецова // Психотерапия в дефектологии: Книга для учителя / сост. Н.П. Вайзман. – М.: Просвещение, 2018.
3. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология [Текст]: схемы и таблицы / Б.Б. Айсмонтас. – Москва : Владос-Пресс, 2016. – 207 с.
4. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г.И. Щукина, В.Н. Липник, А.С. Лоботова, С. Т. Шанина и др.; Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.
5. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2017. – 364 с.
6. Ануфриев, А.Ф. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями в развитии [Текст] / А.Ф. Ануфриев. – Москва : Ось-89, 2016.– 164с.
7. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирования личности [Текст] / В.Г. Асеев. – Москва : Мысль, 2016.– 158 с.
8. Ахмадуллин, Ш. Т. Фитнес для мозга. Блокнот-тренажер для детей 6-7 лет [Текст] / Ш. Т. Ахмадуллин. – М.: Филипок и К, 2021. – 131 с.
9. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности [Текст] / под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва : Воронеж, 2015. – 352 с.
10. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированное образование [Текст] : опыт, разработки, парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2019. – 128 с.

11. Васильев, И.А. Мотивация и контроль за действием [Текст] / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – Москва : АКАДЕМИА, 2020. – 456 с.
12. Воспитание и обучение во вспомогательной школе [Текст] / под ред. В. В. Воронковой. – М. : Школа-Пресс, 1994. – 416 с.
13. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – Москва : Академия, 2017. – 182с.
14. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст] : Учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. – Москва : «Книжный дом «Университет», 2017. – 332 с.
15. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию [Текст] . Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо при участии издательства Юрайт, 2014. – 314 с.
16. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – Москва: Академия, 2018.– 395с.
17. Гочошвили, Н.Г. Инклюзивное образование: характеристика, сущность, принципы [Текст] /Н.Г. Гочошвили // Вестник науки и образования. – 2019. – №12-1 (66).
18. Грабал, В.В. Мотивация достижения и её развитие в процессе учебной деятельности [Текст] / В.В. Грабал. – Москва : Просвещение, 2019. – 196 с.
19. Гуревич, П.С. Психология личности [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / П.С. Гуревич. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2019.– 559с.
20. Давыдов, В.В. Учебная деятельность [Текст]: состояние и проблемы исследования / В.В. Давыдов. – Москва : Издательский Центр «Академия», 2017. – 480 с.
21. Дульнев, Г.М. Труд, как средство компенсации при аномалии умственного развития ребенка. – М., 1958.
22. Дробинская, Н.Ю. Школьные трудности «нестандартных» детей. [Текст] / Н.Ю. Дробинская. – М.: Школа – Пресс, 2011.– 197с.

23. Дьяченко, М.И. Практическая психология [Текст]. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко. – Москва : Флинта, 2016. – 414 с.
24. Еникеев М.М. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М.И. Еникеев. – М.: Флинта, 2010. – 558 с.
25. Занюк, К. Психология мотивации [Текст] / К. Занюк. – Киев : Ника–Центр, 2018. – 247 с.
26. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времён до середины XX века. – М.:НПО"Образование",1995. – 400 с.
27. Иванников, В.А. Анализ мотивации с позиций теории деятельности / В.А. Иванников // Национальный психологический журнал. – 2014. – №1 – С.49-56.
28. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В.А. Иванников. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2016. – 264 с.
29. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 487 с.
30. Кичатинов, Л.П. Формирование мотивов деятельности школьников [Текст] / Л.П. Кичатинов. – Москва : АСТ, 2020. – 122 с.
31. Князева, Т.Н. Опыт специализированной психолого-педагогической помощи с проблемным развитием в условиях учебной деятельности [Текст] / Т.Н. Князева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59-3.
32. Кондратьева, М.В. Мотивация достижения и успеха в структуре личности в современной психологии [Текст] / М.В. Кондратьева. – Москва : АСТ, 2018. – 294 с.
33. Корнилова, Т В. Введение в психологический эксперимент [Текст] / Т.В. Корнилова. – М: Изд-во МГУ, 2015. – 256 с.
34. Комарова, Т. С. Обучение детей технике рисования [Текст] / Т.С. Комарова. – М., 2012. – 158 с.

35. Коррекционная педагогика в начальном образовании [Текст] / Под ред. Кумарина Г.Ф. – М.: Изд. Центр «Академия», 2009.– 462 с.
36. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии : Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.– 144 с.
37. Кулагина, Е.В. Образование детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] : социально-экономический аспект / Е. В. Кулагина. – Москва : Перспектива, 2014. – 206 с.
38. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология [Текст]: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – Москва : ТЦ «Сфера», 2019. – 464 с.
39. Курдюкова, Н. А. Оценивание успешности учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема [Текст] / Н. А. Курдюкова. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 386 с.
40. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей [Текст] / В.В. Лебединский.– М.: Медицина, 2011.– 452с.
41. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии [Текст] : Учеб. пособие для вузов по спец. «Психология»/ Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2000. – 509 с.
42. Лубовский, В.И. Специальная психология [Текст] : Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 464с.
43. Лусканова, Н.Г. Оценка школьной мотивации учащихся начальных классов / Н.Г. Лусканова // Школьный психолог, 2001. – № 9. С. 8–9.
44. Маллер, А.Р. Социально-трудовая адаптация глубоко умственно отсталых детей. – М.: Просвещение, 1990. – 128 с.
45. Маркова, А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников [Текст] / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман. – Москва : Академия, 2016. – 274 с.

46. Мешков, Н.И. Проблема мотивации в психологической науке [Текст] / Н.И. Мешков, А.Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2014. – № 4 (20). – С. 50-54.

47. Моргун, В.Ф. Психологические проблемы мотивации учения [Текст] / В.Ф. Моргун // Вопросы психологии. – 2006. – № 6. – С.13-24.

48. Мотивация учения: основы организации образовательной организацией психолого-педагогического просвещения родителей [Текст] : учебно-методическое пособие / Б.Б. Раимбаев, Ю.Г. Маковецкая, под ред. А. В. Ильиной. – Челябинск : ЧИППКРО, 2019. – 56 с.

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

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

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

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

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

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

55. Панфилова, М.А. Игротерапия общения [Текст] / М.А. Панфилова. – М.: ИНТОР, 2017.– 228 с.

56. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой развития [Текст] / М.С. Певзнер // Дефектология. – 2001. – № 1. – С. 12–19.

57. Поляков, Ю.Ф. Исследование нарушений психических (познавательных) процессов [Текст] / Ю.Ф. Поляков. – М.: Педагогика, 2017. – 276 с.

58. Пинский, Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития уч-ся вспомог.школы. – М. :Педагогика, 1985. –128 с.

59. Психология [Текст] : учебник для педагогических вузов / Под ред. Б. А. Сосновского. – М.: Юрайт-Издат, 2015. – 447 с.

60. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2013. – 628с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Анкета для оценки уровня школьной мотивации

Анкета для оценки уровня школьной мотивации Н. Лускановой

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

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

Ключ

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

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

Стимульный материал



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

ПРИЛОЖЕНИЕ В

50 способов похвалить ребенка

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

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Приемы создания ситуации успеха

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

Рекомендации для родителей

Рекомендации для родителей по формированию мотивации к учебной деятельности

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Памятка для родителей «Как относиться к отметкам ребенка»

Памятка для родителей «Как относиться к отметкам ребёнка»

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

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

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

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

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

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

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

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